

Министерство просвещения Российской Федерации
Омский государственный педагогический университет

Детство, открытое миру

*Сборник материалов
XIV Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

(Омск, 2 апреля 2024 года)

Омск
Издательство ОмГПУ
2024

УДК 373.2+373.3
ББК 74.24

Печатается по решению редакционно-издательского
совета Омского государственного педагогического
университета

Редакционная коллегия:

Е. В. Намсинк — ответственный редактор,
С. Г. Калашникова, Т. И. Лучина, Н. П. Мурзина, М. В. Мякишева, Е. Г. Ожогова,
И. Н. Рассказова, Н. В. Савина, Ж. Н. Тельнова, Т. Н. Шевелёва, Е. В. Чердынцева,
Т. Ю. Четверикова, О. В. Якубенко, О. А. Яскина

ДЗ8 **Детство, открытое миру** : сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 2 апреля 2024 года) / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2024. — 360 с.

ISBN 978-5-8268-2383-5

В сборник вошли материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной проблемам дошкольного, начального общего, специального (коррекционного) и педагогического образования.

Публикуемые материалы адресованы преподавателям вузов, студентам и педагогам образовательных организаций.

УДК 373.2+373.3
ББК 74.24

ISBN 978-5-8268-2383-5

© Омский государственный
педагогический университет, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы воспитания, обучения и социализации современных детей и молодежи

<i>Анташкевич А. А., Портнова Ю. Ю.</i> Взаимодействие семьи и образовательного учреждения в рамках воспитательного процесса.....	9
<i>Антилогова Л. Н.</i> Особенности учебной мотивации девиантных подростков.....	11
<i>Антилогова Л. Н., Худорожко М. П.</i> Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе	14
<i>Березина М. О.</i> Предпосылки развития навыков самоэффективности в период детства	16
<i>Бесчасная А. А.</i> Домашнее насилие как фактор социализации детей (тезисы)	18
<i>Благов Ю. В.</i> Использование игр на занятиях иностранного языка в учебном процессе.....	20
<i>Бурлак О. А., Лев Я. Б.</i> Формирование личности ребенка посредством возможностей национально-регионального компонента музыкального образования.....	22
<i>Владимирова А. Р.</i> К вопросу о взаимосвязи интенсивного родительства и адаптации ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности.....	24
<i>Голушак О. А.</i> Системный подход в коррекции орфографических нарушений, вызванных межъязыковой интерференцией	26
<i>Губанихина М. С.</i> Преимущество в изучении морфологии: тема «Имя прилагательное» в начальной школе и среднем звене.....	28
<i>Давыдова О. И.</i> Детство первой четверти XXI века.....	30
<i>Забродина И. В., Махмутова Л. Г.</i> О проблеме патриотического воспитания младших школьников на уроках математики.....	32
<i>Иванова Н. А., Бондарчук Т. Н., Калюжная О. Н.</i> Актуальные аспекты взаимодействия классного руководителя с семьями обучающихся	34
<i>Калганов И. С., Шаталова Е. А.</i> Психолого-педагогическая работа по профилактике наркозависимости среди молодежи: опыт, проблемы, перспективы	36
<i>Канищева В. В.</i> Взаимодействие с родителями дошкольников в современном дошкольном учреждении.....	39
<i>Киргизова А. В.</i> Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности в начальной школе	42
<i>Королёва Т. А., Зарицкая В. Г.</i> Социализация детей младшего школьного возраста как современная социально-психологическая проблема.....	45
<i>Косач Е. В.</i> Воспитательный потенциал организации среднего профессионального образования в контексте формирования безопасного социального поведения студентов	47
<i>Курганова Н. А., Раскина И. И.</i> Креативные задания по информатике с сервисом от «Сферум».....	49
<i>Лалаева А., Зайко О. А., Якубенко О. В., Иванова Д. А.</i> Психологические аспекты развития и воспитания современного ребенка.....	53
<i>Ланчукова Н. Ю., Манжура В. А., Мусикова Д. П.</i> Социальное развитие детей старшего дошкольного возраста в рамках реализации городских образовательных практик в дошкольной образовательной организации	54
<i>Май О. Г., Рассказова И. Н.</i> Особенности межэтнических отношений младших школьников	56
<i>Макаренко И. А.</i> Проблемы воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе.....	58

<i>Михайлюк С. И., Негода Е. А.</i> О промежуточных результатах работы по созданию и развитию школьных спортивных клубов в Донецкой Народной Республике	60
<i>Мычко Е. И.</i> Накопительная оценка как средство развития субъектной позиции младшего школьника	62
<i>Мякишева М. В., Ломова У. О.</i> Деятельность педагога по гражданскому воспитанию младших школьников	65
<i>Невзорова А. В.</i> Социальная активность старших дошкольников как показатель готовности к школе	67
<i>Ниясова Н. С., Кульмаметьева Э. С., Лукьянова Т. М.</i> Задачный подход в развитии математической креативности школьников	69
<i>Полосин Н. А., Литвинова А. В., Зендер М. М., Зайко О. А.</i> Критическое мышление как неотъемлемый аспект развития и воспитания современного ребенка	71
<i>Рагозина И. В.</i> Формирование здорового образа жизни школьников как условие их социальной успешности	74
<i>Рассказова И. Н., Степанова О. Д.</i> Развитие основ культуры здорового образа жизни у младших школьников	76
<i>Сукнева М. С.</i> Нравственно-патриотическое воспитание как способ предупреждения девиантного поведения школьников	78
<i>Топорикова Н. А.</i> Педагогический мониторинг как средство повышения качества образования в современных учебных учреждениях	81
<i>Финогенова О. Н.</i> Отношение подростков к труду	85
<i>Чердынцева Е. В.</i> Особенности профилактики проявлений буллинга среди младших школьников в процессе воспитания	86
<i>Шабышева Ю. Е., Низовая Д. П.</i> Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников	88
<i>Шабышева Ю. Е., Шевчук Л. А.</i> Эмоциональный интеллект у обучающихся старшего подросткового возраста с умственной отсталостью	91
<i>Широкалова Г. С.</i> Педагог: прощание с авторитетом?	93
<i>Яскина О. А.</i> Возможности и риски использования технологии визуализации в работе со старшеклассниками	96
<i>Яшкова А. Н., Карюхина М. Н.</i> Представления родителей об агрессии своего ребенка	97

Актуальные проблемы теории и практики дошкольного образования

<i>Балабанова Н. В., Кищенко А. А.</i> Нетрадиционные формы работы с семьями воспитанников	100
<i>Гилёва Т. В., Щербачева Т. А.</i> Реализация управленческого проекта «Сетевое взаимодействие — новые возможности и перспективы»	102
<i>Гордеева Л. Н., Беушева Е. М.</i> Организация предметно-пространственной образовательной среды в духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста	104
<i>Задворных Ю. Д., Ожогова Е. Г.</i> Анализ предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста	107
<i>Заракушева С. Б., Литвинова А. Н., Полосин Н. А., Зайко О. А.</i> Влияние ролевых игр на формирование ассоциативного мышления у детей	109
<i>Зендер М. М., Литвинова А. В., Ефимова М. А., Зайко О. А., Якубенко О. В.</i> Психолого-педагогические аспекты развития речи дошкольников	111
<i>Ивакина Л. А.</i> Формирование трудолюбия дошкольников средствами физической культуры	113
<i>Лю Цзюнь.</i> Использование средств музейной педагогики в формировании нравственных чувств у детей дошкольного возраста	115
<i>Мусайбекова И. М.</i> Воспитание нравственно-патриотических чувств у дошкольников посредством народных подвижных игр России	118
<i>Мякишева М. В., Вебер В. В.</i> К проблеме диагностики временных представлений у детей старшего дошкольного возраста	120

<i>Мякишева М. В., Рахпанова Б. Г.</i> Особенности развития связной речи в старшем дошкольном возрасте посредством игровой деятельности.....	122
<i>Насибуллина З. М., Боронилова И. Г.</i> Разработка и реализация программы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с народными инструментами.....	124
<i>Неволина Н. Н.</i> Формирование эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с использованием игровых телесно-ориентированных технологий.....	126
<i>Поданёва Т. В.</i> Формирование инфраструктуры современной дошкольной образовательной организации.....	129
<i>Свечкарева Е. Ю., Стрекулатова О. В.</i> Развитие креативного мышления у дошкольников: новые приемы и технологии.....	131
<i>Сильченко О. В., Богославец Л. Г.</i> Развитие лидерского потенциала у дошкольников в процессе разных видов деятельности.....	133
<i>Скобелева Н. А., Промзелева Н. А.</i> Проектирование и реализация социально-образовательного проекта «О Сормове подрастающему поколению: основы патриотизма, инженерии и творческого развития».....	135
<i>Степанова Ю. А., Любоженко А. А.</i> Интеграция форм работы с дошкольниками на музыкальных занятиях при решении задач нравственно-патриотического воспитания.....	137
<i>Тельнова Ж. Н., Абушенко О. В.</i> Педагогические условия использования мнемотехники в условиях детского сада.....	139
<i>Тельнова Ж. Н., Абышева Ю. А.</i> Формирование ценностного отношения к природе родного края у старших дошкольников.....	141
<i>Тимошенко Л. В.</i> Особенности планирования образовательного процесса в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования.....	143
<i>Тищенко М. В.</i> Проблема развития инициативности и исполнительности в процессе формирования социальной активности старших дошкольников.....	145
<i>Филатова А. Ф.</i> К вопросу о роли семьи в подготовке детей к школьному обучению.....	148
<i>Чебоксарова Е. А., Разгонова Л. А.</i> Взаимодействие дошкольной образовательной организации с детскими писателями как фактор формирования предпосылок читательской грамотности дошкольников.....	151

Деятельность специалистов службы сопровождения в контексте реалий современного детства

<i>Бабынина И. Ю.</i> Использование синергии комплексов, влияющих на психическое развитие и эмоционально-волевую сферу детей с задержкой психического развития дошкольного возраста, в коррекционно-восстановительной работе.....	154
<i>Волгуснова Е. А.</i> Исследование коррекции показателей агрессивности у младших школьников.....	157
<i>Коймова Т. П.</i> Со-творчество взрослого и ребенка как метод психолого-педагогической работы в системе ранней помощи.....	159
<i>Малолеткина Н. П., Гичкина В. А.</i> Реализация внеурочной деятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	161
<i>Петрова Е. А., Чесакова Н. Б., Ярина Н. С.</i> Модель центра вариативных форм помощи семьям, имеющим детей с нарушениями коммуникативной сферы и социального взаимодействия.....	164
<i>Смирнова Д. М., Шерешик Н. Н.</i> Возможности интерактивной песочницы в определении уровня психологической готовности дошкольника к обучению в школе.....	166
<i>Сушко Л. В.</i> Роль педагога-психолога в поддержке детей, пострадавших в результате военных действий.....	168
<i>Тоскина И. Е., Кириллова И. Д., Хайрулова Г. М., Парфенова Т. А.</i> Система сопровождения замещающих семей.....	171

Технологии дошкольного и начального общего образования

<i>Белицкая А. А., Королькова Н. П.</i> Создание модели воспитательно-образовательной среды по формированию ценности «здоровье»	174
<i>Беляева С. И., Жвакина М. А., Аюпова Л. И.</i> Особенности психологического сопровождения матери, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра.....	176
<i>Березина Е. С.</i> Исследовательская деятельность младших школьников в области естествознания	178
<i>Бондарчук Т. Н., Иванова Н. А., Калюжная О. Н.</i> Актуальные аспекты взаимодействия классного руководителя с семьями обучающихся	180
<i>Воловоденко А. С.</i> Формирование регулятивных учебных действий младших школьников в процессе моделирования ситуаций безопасного поведения.....	182
<i>Гринько И. Л., Мурзина Н. П.</i> Планирование формирования контрольно-оценочной самостоятельности на уроках в начальной школе.....	184
<i>Ефимова М. А., Зайко О. А., Нуралиева Д. А., Полосин Н. А.</i> Использование интерактивных и инновационных методик обучения, направленных на развитие навыков чтения, письма и грамотной речи у детей	187
<i>Зайцева М. А.</i> Тема семьи в современной детской литературе	189
<i>Ижойкина Л. В.</i> Организация практико-ориентированной деятельности обучающихся на уроках окружающего мира	191
<i>Исмаилова Д. В., Дубкова О. Б., Беспалова Е. А.</i> Формирование эмоционального интеллекта младших школьников в изобразительной деятельности	193
<i>Калашиникова С. Г.</i> Работа над изобразительной лексикой на уроках русского языка как средство речевого развития младших школьников	195
<i>Москалец Ю. В.</i> Формирование навыков безопасного поведения в дорожном движении у младших школьников	197
<i>Поморцева С. В.</i> Решение задач на совместную работу младшими школьниками.....	200
<i>Степанова Ю. А., Любоженко А. А.</i> Интеграция форм работы с дошкольниками на музыкальных занятиях при решении задач нравственно-патриотического воспитания.....	203
<i>Темирханова Ш. К., Мурзина Н. П.</i> Проблемы развития творческой самостоятельности и пути их решения в начальной школе	205
<i>Фролова Э. В.</i> Применение сетевых проектов в процессе развития личностных универсальных учебных действий младших школьников.....	207
<i>Хлопунова В. И., Борзенкова О. А.</i> Организация образовательной деятельности младших школьников с использованием здоровьесберегающих технологий	210
<i>Чинчин Т. В.</i> Физкультурно-оздоровительные детско-родительские мероприятия в ДОУ как важный аспект воспитания дошкольников	212
<i>Шевелёва Т. Н., Лаухина С. С.</i> Воспитательный потенциал учебников по русскому языку для начальной школы	215
<i>Щербакова Н. Н.</i> Наблюдение за произносительными вариантами на материале орфоэпического словаря как вид исследовательской деятельности младшего школьника	217
<i>Юртаев С. В.</i> Контентная локальность текста в обучении младших школьников русскому языку	219
<i>Якубчик Л. А., Прокипчук Н. М., Ялома И. В.</i> Методическое портфолио мониторинговых исследований учителя начальных классов.....	221

Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии

<i>Блатнер Е. В.</i> Особенности и потенциал глухих младших школьников к овладению связной устной речью	224
<i>Васильева А. О.</i> Проявление младшими школьниками с легкой умственной отсталостью эмоций в социально неодобряемых ситуациях.....	226

<i>Васильченко Т. С., Сопова О. В.</i> Обучение детей с ОНР образным сравнениям с помощью мнемотехник	228
<i>Видинеева Н. Г.</i> Готовность старших дошкольников с нарушениями речи к репродукции текстов реалистичного содержания	230
<i>Габрелян Э. Ш., Шинкаренко С. В.</i> Опыт организации инклюзивного образования в Центре развития ребенка — детском саду № 270 города Омска	233
<i>Глухарева М. Н.</i> Развитие у младших школьников с умственной отсталостью временных представлений в ходе коррекционной работы в режимах офлайн и онлайн	235
<i>Грицюк А. Н.</i> Аппликация как средство развития у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков пространственной ориентировки.....	237
<i>Дмитрачкова Н. А.</i> Методический подход к развитию у младших школьников с умственной отсталостью связной устной речи	239
<i>Дмитриева П. О.</i> Результаты изучения особенностей владения детьми среднего дошкольного возраста с нарушениями речи предположно-падежными конструкциями.....	241
<i>Дымаренок Е. Д.</i> Развитие у младших школьников с нарушениями зрения активного словаря при реализации образовательно-коррекционного процесса в режимах офлайн и онлайн.....	244
<i>Клюева В. А.</i> Игра как средство коррекции эмоционального развития аутичного ребенка.....	246
<i>Ковригина Л. В., Лынникова С. П.</i> Механизмы и симптоматика нарушения произносительных компетенций у детей с недоразвитием речи	248
<i>Круглова Е. Е.</i> Роль команды специалистов в сопровождении семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.....	250
<i>Кузьменко О. С.</i> О способности младших школьников с умственной отсталостью к продуцированию простого предложения	252
<i>Кузьмина О. С.</i> Технология формирования инклюзивной культуры в образовательной организации... 254	254
<i>Логинова Д. С.</i> Факторы, препятствующие переводу ребенка с кохлеарным имплантом на путь естественного развития.....	257
<i>Лукашева Т. А.</i> Современные методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми.....	259
<i>Мануйлова М. В., Поданёва Т. В.</i> Развитие познавательной и речевой активности дошкольников с ЗПР средствами проблемного обучения	261
<i>Микляева Н. В.</i> Особенности коррекционно-педагогического взаимодействия с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в состоянии дезинтеграции личности.....	264
<i>Мухитдинова Е. Н., Кузьмина О. С.</i> Специфические проблемы словообразования существительных у старших дошкольников с ОНР	267
<i>Мячина Е. К., Артемьева В. Д.</i> Психолого-педагогическая навигация родителей, воспитывающих старших дошкольников с детским церебральным параличом.....	269
<i>Непомнящая Е. И.</i> Оценка навыков рассказывания первоклассников с умственной отсталостью	271
<i>Нигматулина Р. Р., Егорова Т. Н.</i> Навигатор для начинающих педагогов, обучающихся детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на дому	273
<i>Перенкова Н. М.</i> Оценка способности младших школьников с умственной отсталостью к структурно-семантической организации устных рассказов	276
<i>Початкова Ю. С.</i> Ресурсы изобразительной деятельности как методический инструмент развития воображения младших школьников с умственной отсталостью	278
<i>Рушанова А. Ж.</i> Исследование состояния звукопроизношения и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	280
<i>Старосадчева М. И.</i> К вопросу об особенностях коррекционно-логопедической работы у кохлеарно имплантированных детей раннего возраста	283
<i>Тулякова С. О., Кузьмина О. С.</i> Специфические проблемы старших дошкольников с задержкой психического развития в овладении навыком составления описательных рассказов.....	285
<i>Урывская Е. В.</i> Использование логопедической куклы в работе с детьми раннего возраста на этапах запуска и развития речи	287
<i>Четверикова Т. Ю.</i> Типичные и нозологически обусловленные ошибки в письменной речи обучающихся с нарушениями слуха	289

<i>Чиркова Э. Б., Викулова Л. М. Организация фронтального обучения грамоте учащихся с легкой умственной отсталостью на основе полимодального подхода</i>	<i>291</i>
<i>Чиркова Э. Б., Самарцева Т. Н. Технология дистанционной логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников</i>	<i>293</i>
<i>Шабышева Ю. Е., Антошкина К. П. Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....</i>	<i>296</i>
<i>Шейко А. А. Использование интерактивных дидактических модулей как методического инструмента формирования у дошкольников с нарушениями речи обобщающих понятий</i>	<i>298</i>
<i>Шилова И. М. Психологические особенности эмпатии детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития</i>	<i>300</i>
<i>Шпицер А. В. Расширение коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках речевой практики с помощью игр.....</i>	<i>303</i>
<i>Щукина Е. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: поведенческий аспект.....</i>	<i>305</i>
<i>Юстус Е. А. Организация продуктивного взаимодействия близкого взрослого и ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.....</i>	<i>307</i>
<i>Яковлева М. Д. Изучение особенностей развития высших психических функций детей старшего дошкольного возраста в период восстановления после стрессовой ситуации</i>	<i>309</i>

Профессиональная подготовка педагогов: проблемы и перспективы

<i>Богдан А. А., Балашова Л. М., Парфенова Т. А. Инновационные технологии педагогического наставничества</i>	<i>312</i>
<i>Гайдукевич С. Е. Проектирование учебных программ в системе методической подготовки учителя-дефектолога</i>	<i>314</i>
<i>Григорьева О. А. Образование и становление личности педагога: новые вызовы и перспективы</i>	<i>317</i>
<i>Гуменюк О. Ю., Рахимова Н. В. Цифровая образовательная среда учреждения как одно из условий успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности</i>	<i>319</i>
<i>Зеленкевич А. П. Развитие диалоговой культуры будущего педагога в образовательном процессе.....</i>	<i>320</i>
<i>Карпова Е. В. Ценности современных студентов — будущих педагогов.....</i>	<i>323</i>
<i>Койнова Д. С., Богославец Л. Г. Организационно-педагогические условия оптимизации формирования компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов дошкольного образовательного учреждения</i>	<i>325</i>
<i>Намсинк Е. В. Динамика представлений студентов дошкольного профиля о педагоге раннего детства ...</i>	<i>327</i>
<i>Ожогова Е. Г. Анализ регулятивных тенденций в юношеском возрасте</i>	<i>330</i>
<i>Омельченко Е. А., Чурекова Т. М. Влияние профессионально-ориентирующей образовательной среды вуза на становление культуры самовыражения будущих педагогов</i>	<i>332</i>
<i>Павлова Л. С. Профессиональная компетентность будущих педагогов в контексте особенностей педагогического труда</i>	<i>335</i>
<i>Пересыпкин С. А. Перспективы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей предметной области «Технология»</i>	<i>337</i>
<i>Сидоров Г. Н. Использование межпредметных связей «Зоология — поэзия» как способ приумножения интеллектуально-духовного багажа студентов биологов-химиков и экологов.....</i>	<i>339</i>
<i>Сомкова О. Н., Кулешова А. В. Исследование профессиональной готовности педагогов к организации поддержки коммуникативной инициативы детей в культурных практиках общения</i>	<i>341</i>
<i>Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. К вопросу формирования готовности будущего педагога к рефлексивной адаптации в профессионально-трудовой деятельности</i>	<i>344</i>
<i>Челнокова Т. А. Формирование методологической культуры магистров психолого-педагогического направления.....</i>	<i>346</i>
<i>Щербаков С. В. Педагогическая оценка глазами студентов первого курса.....</i>	<i>348</i>

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

А. А. Анташкевич, Ю. Ю. Портнова
Центр развития ребенка — детский сад № 302, Омск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАМКАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена анализу и обсуждению важности партнерства между дошкольным образовательным учреждением и семьей. В ней рассматривается, как эффективное взаимодействие между дошкольным учреждением и семьями воспитанников способствует созданию благоприятной образовательной среды, которая поддерживает всестороннее развитие ребенка. Особое внимание уделяется преимуществам такого партнерства для развития социальных, эмоциональных и когнитивных навыков детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, семейно-образовательное партнерство, взаимодействие семьи и детского сада, раннее развитие ребенка, родительское участие, образовательная среда, социальное развитие детей, эмоциональное развитие, когнитивные навыки, методы сотрудничества.

В современном меняющемся мире, где постоянное обучение на протяжении всей жизни становится неперенным условием успешной адаптации к вызовам будущего, тема конструктивного и плодотворного сотрудничества между различными образовательными и воспитательными институтами приобретает особую значимость. В условиях ускоряющегося технологического прогресса и масштабных социокультурных трансформаций взаимодействие семьи как первичной ячейки человеческого развития и формальных учебных заведений, наделенных функцией интеллектуальной подготовки растущего поколения, становится ключевым фактором успешной социализации личности и формирования благоприятных условий для ее самореализации и профессионального роста [2].

В контексте глобальной интеграции и непрерывной трансформации образовательных моделей возникают новые вызовы и открываются перспективы для конструктивного взаимодействия семьи и учебных заведений. Плодотворное сотрудничество в определении стратегических приоритетов обучения и воспитания ребенка, учете семейных ценностей и традиций позволяет формировать благоприятную образовательную среду, поддерживающую гармоничное развитие личности молодого поколения. Это, в свою очередь, способствует воспитанию здорового гражданского общества, открытого к переменам и готового решать вызовы будущего.

Таким образом, тщательное изучение и осмысление различных аспектов взаимодействия образовательных организаций и семейных институтов становится не просто актуальной, но и крайне важной задачей для формирования прогрессивной образовательной политики и практики. Провозглашение 2024 г. в России Годом семьи по инициативе Президента Владимира Путина стало ярким

подтверждением растущей роли семейных ценностей и приоритета укрепления партнерства между семьей и образовательным сообществом в деле воспитания гармонично развитой личности.

В каждой семье ребенок окружен уникальной социокультурной средой, пронизанной специфическими традициями, ценностями, стилем общения и взаимодействия членов микросоциума. Именно здесь начинается формирование его мировоззрения и личностные качества, закладываются фундаментальные основы познавательного и социального развития в дальнейшем [3].

Первые шаги ребенка за пределы родной семейной общности и необходимость адаптации к структуре и порядкам дошкольного учреждения означают серьезные изменения не только в его личностной динамике, но и трансформации всей семейной системы в целом [1].

В новой образовательной среде он знакомится с элементарными формами систематизированного обучения, овладевает навыками коммуникации со сверстниками и воспитателями, что является важной ступенью его социализации и психоэмоционального становления.

В этот деликатный период крайне значимо тесное взаимодействие дошкольного учреждения и семьи, направленное на обеспечение гармоничного развития ребенка через уважительное отношение к традициям его микросоциума и адаптацию воспитательного процесса к особенностям семей.

Организация совместных мероприятий для родителей и педагогов служит эффективным механизмом налаживания прочного партнерского диалога между семьей и образовательным учреждением, что обеспечивает сбалансированное развитие личности малыша [4].

Была проведена всесторонняя исследовательская работа по изучению эффективности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семей воспитанников. Комплексный подход позволил целенаправленно развивать ребенка в интеллектуальной, духовной и физической сферах в течение длительного периода сотрудничества. Благодаря плодотворному взаимодействию удалось не только эффективно формировать навыки и знания малышей на разных этапах, но и укреплять связи между поколениями, передавая богатые семейные традиции.

На уровне дошкольной организации был реализован комплекс значимых мероприятий:

- В День защитника Отечества прошло грандиозное познавательно-творческое мероприятие «*Возрождение семейных традиций*», направленное на формирование у детей и их родителей уважения к истории страны и преемственности поколений. Отличительной особенностью стал выпуск стенгазеты, где каждая семья показывала своих родных, причастных к защите Родины в разное время: Великой Отечественной войне, войне в Афганистане, специальной военной операции.

- «*А ну-ка, мамочки!*» — грандиозный фестиваль, который помог выявить артистические и творческие способности мам, укрепил понимание значимости семьи и роли матери — хозяйки, заступницы, хранительницы семейного очага.

- «*Мама, папа, я — спортивная семья*» — серия спортивно-оздоровительных мероприятий, объединяющих детей и родителей разного возраста, которая пропагандирует культуру здорового образа жизни.

- Фестиваль «*Театральная весна*» позволил раскрыть и продемонстрировать огромный творческий потенциал совместной деятельности детей, родителей и педагогов, объединив их усилия в создании декораций и подготовке театральных представлений.

- Акция «*Экомода*» формировала экологическое мышление посредством разработки креативных образов на тему раздельного сбора мусора.

- Конкурс «*Память поколений*» развивал чувство уважения к истории страны путем совместного изучения произведений о Великой Отечественной войне. Приняли участие в создании живой «Ленты Памяти», где каждая семья рассказала о своем герое в рамках небольшого видео.

На уровне нашей дошкольной группы были реализованы занятия в рамках клуба «Вместе лучше», способствующие обмену опытом между семьями, оказанию взаимопомощи и совместному досугу детей и взрослых:

- «*Семейный альбом воспоминаний*» — совместное создание фото- и видеоистории семьи. Создание такого альбома способствует укреплению семейных уз, отражает семейные традиции и преемственность поколений.

- «*Пальчиковая гимнастика и су-джок-терапия*» — цикл занятий, который направлен на развитие мелкой моторики и привитие малышам разумного отношения к здоровью, укреплению иммунитета детей.

Также следует отметить, что на вопрос о сотрудничестве между дошкольными образовательными учреждениями и семьями существует множество подходов. Одним из значимых примеров является организация творческих *мастер-классов для детей и их родителей* по изготовлению уникальных новогодних украшений. Мы пригласили на мероприятие семьи воспитанников группы. Вместе они создавали оригинальные поделки из красочной бумаги, позднее украсили ими детский сад. Это позволило проявить талант каждого и сплотить коллектив перед наступающим праздником.

Еще одним значимым форматом продуктивного взаимодействия являются итоговые родительские собрания, которые помогают определить стратегию взаимодействия с семьями, совместные мероприятия на следующий учебный год, учесть возможности и желания каждого родителя в участии в воспитательном процессе группы.

Большое значение имели и тематические родительские беседы. Их цель заключалась в полном раскрытии специфики образовательного процесса. Под руководством опытных педагогов и специалистов детского сада семьи узнавали о целях, задачах и методах обучения. Это способствовало формированию атмосферы взаимопонимания и доверия между коллективом и родителями.

Таким образом, данные формы взаимодействия демонстрируют высокий уровень организации партнерских отношений между семьей и дошкольным учреждением. Включение родительской общественности в воспитательный и образовательный процесс, эффективное сотрудничество способствуют всестороннему развитию ребенка, обогащению опыта педагогов и родителей.

1. Безенкова Т. А., Олейник Е. В., Андриенко О. А. Социальное партнерство учреждений дошкольного образования, общеобразовательных школ и семьи по подготовке ребенка к школе // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 5 (35). — С. 127–134.

2. Виноградова Н. А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей и родителей. — М. : Айрис-Пресс, 2018. — 120 с.

3. Коробкова В. В. Закономерности развития воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 1. — С. 220–224.

4. Полосова Л. Б. Феномены педагогического общения, влияющие на взаимодействие субъектов педагогического процесса // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 226–229.

Л. Н. Антилогова

Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Рассматривается учебная деятельность девиантных подростков и ее побудители. На основе эмпирического исследования осуществляется сравнительный анализ доминирующих мотивов учебной деятельности девиантных подростков и подростков с нормативным поведением.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебная мотивация, мотив, девиация, девиантное поведение, дезадаптация, подростки.

Вопросы о повышении учебной мотивации в подростковом возрасте приобретают особую значимость, так как психические изменения, происходящие на данном возрастном этапе, вносят значительные затруднения в процесс обучения.

Особого внимания заслуживает проблема исследования учебной мотивации девиантных подростков, так как при наличии девиаций, признаков неадаптивного поведения наблюдаются нарушения уровня психического развития.

Во время обучения в школе девиантные подростки испытывают значительные трудности в процессе усвоения знаний. Связано это с социально-психологическими особенностями их

развития. Отсюда перед педагогами стоит ряд коррекционно-воспитательных мероприятий, в рамках которых большую роль играет мотивация учебной деятельности. Исходя из этого, важным и актуальным является вопрос, связанный с изучением мотивации учебной деятельности данной категории подростков.

К определению девиантного поведения существует множество подходов, один из которых — экзистенциально-гуманистический (В. Франкл, К. Роджерс и др.). Так, В. Франкл рассматривал отклоняющееся поведение как следствие экзистенциальной фрустрации [7], когда человек не способен быть активным участником собственной жизни, подчиняясь различным психологическим детерминантам. К. Роджерс исходил из того, что самость и самоактуализация являются ключевыми категориями и что у личности с отклонениями в развитии процесс самоактуализации заблокирован [6]. Искривленные представления о себе, внутриличностный конфликт, зависимость от внешних оценок способствуют формированию проблемного поведения человека. Итак, выше-названные зарубежные авторы рассматриваемый феномен трактуют как следствие нарушений духовного развития личности.

Российские психологи считают, что девиантность всегда связана с нарушением человеком общественных норм и является вариантом социальной дезадаптации [1; 2]. По мнению Ю. А. Клейберга, девиантные действия выступают в качестве средства достижения значимой цели; как способ психологической разрядки, удовлетворения заблокированной потребности и переключения деятельности; как самоцель в самореализации и самоутверждении [5].

В отечественной психологии утверждается также, что девиантное поведение сопровождается нарушениями в когнитивной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, коммуникативной сферах личности.

Л. Ю. Бухлина отмечает также, что у подростков-девиантов слабо выражены механизмы психологической защиты. Для личности девианта характерно формирование негативной Я-концепции и сильное превалирование групповой идентификации над процессами индивидуализации [3].

Таким образом, можно выделить несколько особенностей личности подростков-девиантов: негативные качества личности, трудности в общении со сверстниками и отставание в развитии, отсутствие стремления перестроить свой стиль поведения, игнорирование воспитательных мер, полное погружение в собственные переживания, подчиненность группам с асоциальными установками, агрессивность, высокий уровень тревожности и страхов, отсутствие учебной мотивации.

В основе учебной деятельности подростков можно выделить познавательные и социальные мотивы, выступающие мощными побудителями деятельности учения.

В. С. Ильин среди мотивов учения выделяет мотив долга, мотив интереса к знанию, потребность в учении; мотив вынужденности учения, когда ученик не проявляет к нему интереса и учится из-за необходимости [4].

Что касается девиантных подростков, то в структуре их учебной мотивации наблюдаются следующие особенности: низкий уровень мотивации учения, познавательных интересов и потребности в познании, низкая познавательная активность; преобладание мотивов избегания; несформированность основных компонентов учебной деятельности.

С целью выявления особенностей учебной мотивации подростков-девиантов было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Для определения доминирующих мотивов учебной деятельности девиантных подростков применялась методика изучения школьной мотивации В. Хеннинга в адаптации О. П. Елисеева, которая использовалась в отношении двух групп подростков: с девиантным и нормативным поведением (табл.).

Как видно из таблицы, для подростков обеих групп ведущим мотивом обучения является «групповая ориентация», что подтверждает факт важности роли общения со сверстниками в данном возрасте. Кроме того, для подростков важно одобрение со стороны родителей. Прагматичность как мотив учебной мотивации тоже значим для подростков, т. е. они понимают необходимость получения образования для дальнейшего выбора профессии.

У девиантных подростков важными выступают такие мотивы, как «эмоциональный» и «учительское одобрение», т. е. для них важно в процессе обучения испытывать положительные эмоции и получать поддержку от учителей. Однако в данной группе отмечается низкий ранг

у мотивов «долг», «честолюбие», «познавательный». Подростки с девиантным поведением не осознают важности обучения в их жизни, у них низкая ответственность и неосознанность процесса учения как долга.

Иерархия мотивов школьной мотивации, согласно В. Хеннингу

Подростки с девиантным поведением		Подростки с нормативным поведением	
Мотив	Ранг	Мотив	Ранг
Групповая ориентация	1	Групповая ориентация	1
Эмоциональный	2	Познавательный	2
Родительское одобрение	3	Долг	3
Прагматичность	4	Родительское одобрение	4
Учительское одобрение	5	Прагматичность	5
Честолюбие	6	Эмоциональный	6
Познавательный	7	Честолюбие	7
Долг	8	Учительское одобрение	8

В то же время у нормативных подростков мотив «долг» занимает первые позиции. Это связано, возможно, с установками родителей на важность обучения. С другой стороны, мотив «учительское одобрение» занимает последнее место, что говорит о незначительной роли в школьной мотивации похвалы со стороны учителей.

На основе данных эмпирического исследования можно выделить следующие особенности учебной мотивации подростков с девиантным поведением:

- низкий уровень направленности на приобретение знаний;
- несформированность мотивов учебной мотивации;
- низкий уровень познавательных мотивов, мотивов достижения и саморазвития;
- преобладание внешних мотивов;
- в иерархии мотивов школьной мотивации преобладают мотивы групповой ориентации, эмоциональные, родительского и учительского одобрения.

Таким образом, сравнительный анализ учебной мотивации двух групп подростков показал, что более мотивированными на процесс учения оказываются обучающиеся с нормативным поведением. Девиантные же подростки в силу различных причин в учебной деятельности неуспешны, отсюда пропуски уроков, нарушение дисциплины, стремление проявить себя в других видах деятельности, тех, где они признаваемы и ощущают одобрение со стороны окружающих.

1. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. — 4-е изд. — М. : Магистр, 1999. — 96 с.

2. Бахадова Е. В. Особенности учебной и профессиональной мотивации старших подростков и юношей с девиантным поведением // Создание мотивационной образовательной среды : моногр. — Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технолог. ун-т, 2019. — С. 175–182.

3. Бухлина Л. Ю. Связь социальной позиции личности в группах членства с социометрическим статусом // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Общественные науки. — 2012. — № 28. — С. 1161–1166.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2008. — 512 с.

5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие. — М. : ТЦ Сфера : Юрайт-М, 2001. — 160 с.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 435 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / пер. с англ. и нем. ; под общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В работе описаны результаты исследования психологических особенностей, влияющих на адаптацию студентов-первокурсников. Исследование позволило подтвердить необходимость включения системы «Наставничество» в рабочую программу воспитания Омского государственного медицинского университета.

Ключевые слова: адаптация, психологические особенности, студент-первокурсник, наставничество, добровольчество.

Переход от общего образования к высшему не является естественным шагом для многих студентов-первокурсников, существует значительная разница между обучением в школе и университете. В современных условиях главной задачей образовательного учреждения высшего образования становится подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых адаптироваться к требованиям работодателя и достойно реагировать на непредсказуемые вызовы времени и потребности общества.

Сложности в адаптации к новым условиям обучения характерны для многих студентов-первокурсников. Студенту-первокурснику необходимо освоить новые особенности учебного процесса в университете, которые несомненно отличаются от школы. На 1-м курсе у студентов формируются умения и навыки эффективной и качественной организации учебного процесса, устанавливается оптимальный режим труда и отдыха, быта и досуга.

Необходимо отметить, что среди психологических особенностей студентов-первокурсников выделяются низкий уровень познавательной мотивации; отсутствие интереса к изучению конкретных дисциплин, преобладание внешних мотивов овладения профессией над внутренними, низкий уровень коммуникативных навыков, неспособность работать в паре, в группе, слабо развитая способность к рефлексии, недостаточно развитая самоорганизация и самоконтроль.

Сложности, с которыми сталкивается студент-первокурсник, не вызывают сомнений. Один из первых шагов в длительном периоде обучения в новом для себя качестве связан с вхождением в новый коллектив. Вместе с тем можно выделить трудности, связанные с переездом в другой город, отсутствие контактов и поддержки со стороны семьи и друзей, которые часто приводят к снижению успеваемости и развитию стресса или депрессии. Поэтому положительная самооценка и высокий уровень социальной поддержки — самое лучшее приспособление к получению образования [2, с. 57–59].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания внутри образовательного учреждения условий для успешной адаптации студентов к процессу обучения, что требует постоянного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. При этом важным остается изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, влияющих на их способность к адаптации.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения первокурсников в системе высшего образования — обеспечение психологической комфортности всех участников образовательного процесса.

Достижение этой цели возможно путем решения следующих задач: изучение индивидуальных личностных особенностей, изучение особенностей межличностных отношений участников образовательного процесса, а также создание наиболее благоприятных условий для развития необходимых качеств обучающихся и преподавателей и полноценной адаптации к новым условиям обучения.

Для достижения вышеперечисленных целей и задач появилась необходимость создания внутри образовательного учреждения новых условий для успешной адаптации первокурсников

к процессу обучения. В Омском государственном медицинском университете (ОмГМУ) была методически разработана система «Наставничество», которая реализуется в данный момент. Система «Наставничество» — это современная технология передачи опыта, знаний, компетенций и ценностей от старших курсов младшим через коммуникативное взаимодействие, основанное на партнерстве и доверии. Наставничество в ОмГМУ предполагает проведение пропаганды своей деятельности и своих идей путем реализации социальных проектов, а также вовлечение новых наставников в психолого-социальную практику и добровольческую деятельность путем участия в коллективных добрых делах. Добровольческая деятельность наставников позитивно влияет на развитие их социальных качеств и способствует успешной социализации и становлению гражданской позиции [1].

При подготовке к разработке программы «Наставничество» в качестве примера был взят опыт Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ), а именно существующий в университете «Институт кураторства», который является одним из элементов рабочей программы воспитания. В программу работы включены кураторские часы по ознакомлению вновь прибывших обучающихся с особенностями образовательной и воспитательной деятельности в университете. Важной составляющей разработанной программы являются встречи с выпускниками разных лет обучения. На встречах выпускники делятся своими историями и эмоциональными впечатлениями о том, как они адаптировались к обучению в вузе, проживанию в общежитии, как решали конфликтные ситуации со сверстниками и преподавателями. Встречи с выпускниками имеют широкое значение для первокурсников благодаря высокому уровню поддержки в контексте «равный — равному».

Для подтверждения необходимости включения системы «Наставничество» в рабочую программу воспитания ОмГМУ было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования состояла в выявлении психологических особенностей обучающихся, влияющих на адаптацию студентов педагогического и медицинского вузов. В исследовании приняли участие обучающиеся 1-го курса лечебного факультета ОмГМУ Минздрава России и обучающиеся 1-го курса факультета психологии и педагогики ОмГПУ. В ходе исследования были использованы специализированные психодиагностические методики: анкета «Адаптация к учебному процессу» и опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Исследование проводилось с учетом принципа добровольного участия. Полученные данные показали, что 69 % студентов-первокурсников ОмГПУ и 18,4 % студентов-первокурсников ОмГМУ обладают высоким уровнем адаптации, это говорит о том, что обучающиеся без труда приспосабливаются к новым условиям. Они легко взаимодействуют с одноклассниками и преподавателями, соблюдают установленную в университете дисциплину, не нарушают общественные нормы и правила.

Средний уровень адаптации выявлен у 26,4 % респондентов ОмГПУ и 57,9 % респондентов ОмГМУ. Это говорит о том, что студентам-первокурсникам сложно взаимодействовать со сверстниками. Кроме того, имеются сложности с высказыванием своей точки зрения и отстаиванием своих личных границ. Низкий уровень адаптации продемонстрировали 4,6 % студентов-первокурсников педагогического университета и 32,37 % студентов-первокурсников медицинского университета. У этих обучающихся имеются проблемы в адаптации к новым условиям обучения. Они характеризуются трудностями взаимодействия с окружающими, сверстниками, преподавателями и сотрудниками университета. Вместе с тем обучающиеся склонны к нарушению дисциплины, норм и правил, установленных в университете.

На этапе диагностики уровень адаптации студентов-первокурсников педагогического университета к новым условиям обучения был высоким, что выражалось в эмоциональной устойчивости в стрессовых ситуациях, в более высоких показателях коммуникативных навыков и моральной нормативности поведения, в более сформированной психологической гибкости в изменяющихся условиях среды с постоянно повышающимися требованиями.

Адаптированность студентов-первокурсников медицинского университета к новым условиям обучения была на среднем уровне. Это проявлялось в таких характеристиках, как эмоциональная неустойчивость в стрессовых ситуациях, средние показатели по коммуникативным навыкам и моральной нормативности поведения, несформированность психологической гибкости в изменяющихся условиях среды с постоянно повышающимися требованиями, низкий уровень нервно-психической устойчивости к нагрузкам.

Подводя итог, мы можем констатировать необходимость включения системы «Наставничество» в рабочую программу воспитания ОмГМУ. Результатом проводимой систематической работы будет оказание реальной психолого-социальной помощи студентам-первокурсникам и развитие гуманизма, взаимопомощи среди обучающихся разных курсов и факультетов, сотрудников университета, а также расширение совместной деятельности между обучающимися, наставниками, кураторами и администрацией университета.

1. Астафьева Э. Н. Особенности воспитательной работы на кафедре иностранных языков в медицинском вузе // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика : сб. науч. тр. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Иваново : Иван. гос. мед. акад., 2022. — С. 12–14.

2. Йулдашева С. М. Теоретические аспекты социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе // Достижения науки и образования. — 2019. — № 2 (43). — С. 57–59.

М. О. Березина

Московский педагогический государственный университет

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Аннотация. Статья посвящена концепции самоэффективности и историческим тенденциям, объясняющим влияние самореферентного мышления на психосоциальное функционирование индивида. Компетентность, или мастерство, понималась как потребность или мотивация, удовлетворение которой позволяло эффективно адаптироваться, а неспособность удовлетворить эту потребность приводила к дисфункции. При этом ряд исследователей отмечают предпосылки развития навыков самоэффективности взрослых в период детства.

Ключевые слова: навыки самоэффективности, взрослые, период детства, адаптация.

Когнитивные теории 1960-х гг. привнесли изменения в психологию, сместив фокус с мотивирующих факторов на убеждения, восприятия, атрибуции и ожидания. Этот подход расширил понимание взаимодействия личности с окружающей средой. Джуллиан Роттер в своей теории социального научения утверждал, что поведение человека зависит как от ожиданий результата (веры в то, что действия приведут к определенному исходу), так и от значимости этих результатов в данной ситуации. В 1966 г. он ввел понятие места контроля, описывающее, насколько человек верит во внутренние или внешние факторы, влияющие на события его жизни, например, в удачу [1]. Более того, была подчеркнута важность самоэффективности, связанной с убеждениями в личных способностях и влияющей на поведение.

Самоэффективность — это убеждение человека в своей способности успешно организовывать и выполнять различные действия, достигая определенного уровня производительности. Это понятие служит ключевым элементом социально-когнитивной теории и олицетворяет уверенность в своих способностях. Согласно Альберту Бандуре, самоэффективность представляет собой веру индивида в свою способность организовать и осуществить необходимые действия для достижения желаемых результатов.

Чувство самоэффективности определяется как убеждение человека в своей способности организовывать и использовать разнообразные виды деятельности, необходимые для выполнения поставленных задач. Это понятие также имеет большое значение в области карьеры и профессионального развития.

Чувство самоэффективности влияет на человека на разных уровнях, включая его эмоции, мысли, мотивацию и поведение. Уверенность в собственных способностях помогает человеку преодолевать трудности и препятствия на пути к достижению целей.

Альберт Бандура, американский психолог, разработал социально-когнитивную теорию, которая объясняет психологическое функционирование и развитие, учитывая влияние трех основных факторов: поведения, окружающей среды и человека. Эти факторы взаимодействуют между собой, формируя концепцию взаимной триадической причинности.

Важным аспектом этой теории является понятие «агентность», которое подразумевает, что индивиды активно участвуют в своей жизни, контролируют и регулируют свои действия, а также способны предвидеть и корректировать их.

Чувство самоэффективности, по мнению А. Бандуры, играет одну из ключевых ролей в психологическом функционировании. Это убеждение в собственной способности организовывать и выполнять действия влияет на производительность и способствует позитивному подходу к задачам.

Свобода воли считается одним из важных аспектов личностного развития, позволяя индивидам влиять на свою судьбу и приспосабливаться к изменениям во времени. А. Бандура в рамках теории агентности описывает людей как активных участников, формирующих общество и формируемых им же.

Убеждения в самоэффективности строятся на основе четырех основных источников информации [3]:

- *Опыт самоэффективности* — один из самых влиятельных источников веры в самоэффективность, потому что она основана на личном мастерстве над задачами, которые необходимо выполнить. Чем успешнее индивидуум экспериментирует с определенным поведением, тем больше он верит в свои личные способности для выполнения требуемого поведения.

- *Заместительный опыт*. Обучение через социальные сравнения включает наблюдение за тем, как сверстники справляются с ситуациями: успешное решение конфликтов другими может укрепить веру в собственные способности, тогда как видимые неудачи могут подорвать эту веру.

- *Вербальное убеждение*. Оно означает, что с помощью предложений, предупреждений, советов и вопросов участники могут прийти к убеждению, что они обладают потенциалом для успешного выполнения поведения, которое когда-то ставило их в неловкое положение. На результаты могут влиять такие факторы, как опыт, надежность и привлекательность контактного лица.

- *Физиологические и эмоциональные состояния*. Когда человек ассоциирует авersive эмоциональное состояние, такое как тревога, с плохим выполнением требуемого поведения, это может заставить его усомниться в своих личных способностях выполнить это поведение и, таким образом, привести к неудаче.

Самоэффективность, утверждает А. Бандура, развивается через четыре источника информации, которые влияют на убеждение человека в своих способностях [3].

Иногда люди могут воспринимать ситуации как препятствия для достижения целей, а стрессовые реакции могут вызывать сомнения в своих способностях, снижая самоэффективность и увеличивая уязвимость. Четыре источника информации формируют уровень самоэффективности, который варьируется от человека к человеку и зависит от контекста. По А. Бандуре, самоэффективность влияет на выбор действий, усилия для их осуществления и настойчивость в преодолении трудностей [3].

В школе самоэффективность влияет на обучение: ученическая уверенность в освоении предметов, вера учителей в свою способность мотивировать учеников и коллективная уверенность преподавателей в прогрессе школы способствуют успеху. Эффективность зависит от умений и убеждений в их применении: так, люди с равными способностями или один человек в разных ситуациях могут показывать разные результаты, основываясь на своей самоэффективности. Хотя начальные навыки важны, их воздействие на результаты часто определяется самоэффективностью.

Уверенные в себе люди рассматривают сложности как вызовы, устанавливают амбициозные цели и проявляют настойчивость, прилагая больше усилий при неудачах и принимая стратегический подход. В то время как неуверенность может снизить использование личных способностей, приводя к избеганию трудностей, слабой мотивации, быстрому отказу от целей и фокусировке на недостатках и потенциальных неудачах в сложных ситуациях.

Высокое чувство самоэффективности во многих отношениях повышает успешность и личное благополучие. Люди с высокой степенью уверенности в своих способностях в той или иной

области рассматривают трудности как ставки, которые нужно сделать, а не как угрозы, которых следует избегать. Такой подход к ситуациям усиливает внутренний интерес и углубляет вовлеченность в деятельность [2].

Исследования показывают, что влияние поощрений на интерес варьируется: они могут его увеличивать, уменьшать или не оказывать эффекта. Внешние награды могут снизить интерес, если задача и так привлекательна, но поощрения за улучшение навыков повышают интерес и самооффективность. Похвала за компетентность вместе с наградой поддерживает интерес у детей и взрослых. В образовании оценки учителей влияют на самооценку учеников, причем приписывание успехов способностям более эффективно, чем упорному труду. Эффективность лучше всего повышается, когда неудачи объясняются недостатком навыков, которые можно развить, и когда ставятся промежуточные цели. Сосредоточение на мастерстве вместо усилий или таланта обеспечивает лучшее педагогическое руководство. Социокогнитивная теория также подчеркивает мотивационные и саморегулирующие механизмы для когнитивного развития.

1. Асланова Д. В., Пономаренко И. Л. Самоэффективность в структуре психологической готовности к деятельности военнослужащего у студентов военного учебного центра // Современные тенденции психологических исследований : материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. — Севастополь : Севастоп. гос. ун-т, 2023. — С. 236–240.

2. Енин В. В. Личностные корреляты самоэффективности в учебно-профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. : Акмеология образования. Психология развития. — 2023. — Т. 12, вып. 3 (47). — С. 236–245.

3. Комарова А. В., Слотина Т. В. К вопросу о совладающем поведении и самоэффективности студентов, профессионально занимающихся спортом // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований : материалы Всерос. науч. конф., посвященной 90-летию со дня рождения А. В. Брушлинского и 300-летию основания Рос. акад. наук. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2023. — С. 1494–1499.

4. Мусса Н. М. Улучшение результатов обучения: роль самоэффективности при прогнозировании успеваемости студентов в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, №. 2. — С. 18–29.

А. А. Бесчасная

Северо-Западный институт управления —
филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург

ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ (ТЕЗИСЫ)

Аннотация. В настоящее время актуализируются вопросы формирования и укрепления семейных ценностей, государство принимает материальные и нематериальные меры по формированию привлекательности семейственности, родительства и детства. Домашнее насилие, имеющее разнообразное проявления, но чаще всего встречающееся в отношении женщин и детей, оказывает негативное социализирующее воздействие и демотивирует молодежь на создание семьи.

Ключевые слова: семья, семейная политика, дети, социализация, домашнее насилие, девиация, депривация.

Институт семьи и брака в России представляет одну из главных ценностей в системе современной государственной политики. Однако, несмотря на официальное декларирование семейных ценностей, в обществе наблюдаются случаи противоправных действий в кругу семьи. Как показывает статистика, проблемы семейного насилия являются актуальными на протяжении последних десятилетий, из чего следует, что для определенной совокупности детей данный факт является опциональным условием жизни, воспитания и социализации.

Согласно оценкам Всемирной организации здравоохранения, практически треть всех женщин (27 %) в возрасте от 15 до 49 лет сообщают, что на протяжении жизни подвергались физическому и/или сексуальному насилию в той или иной форме со стороны своего партнера. Российские данные указывают, что 24 % россиян сталкивались с домашним насилием в ближайшем окружении, в том числе в собственной семье. В 75 % случаев в России от домашнего насилия страдают женщины. В браке этот показатель возрастает до 91 %. Среди тяжких насильственных преступлений 40 % в России совершается в семье [5]. По данным Министерства внутренних дел (МВД) Российской Федерации, в семейно-бытовых конфликтах в 2015 г. общее число убитых — 1060 человек, из них 756 мужчин и 304 женщины [6]. В 2019 г., 30 октября, в ходе слушаний в Общественной палате РФ были со ссылкой на МВД обнародованы и другие цифры: в 2018 г. при семейно-бытовых конфликтах были убиты 253 женщины, а в целом за последнее десятилетие этот показатель составил около 300 человек ежегодно [6].

Актуальность проблемы домашнего насилия иллюстрирует деятельность специализированных некоммерческих организаций. В проекте «Алгоритм света», созданном Консорциумом женских неправительственных объединений, содержатся следующие данные: 66 % убитых женщин погибло от домашнего насилия в 2011–2019 гг. По данным за 2020 г., в Санкт-Петербургскую региональную общественную организацию «ИНГО. Кризисный центр для женщин» поступило 9455 обращений. В 2021 г. эта цифра составила 9278. За период с января по август 2022 г. в организацию обратились 5346 пострадавших от семейного насилия.

Данная фактология скудная и зачастую является латентной. Еще более скрытый характер носит информация о домашнем насилии в отношении детей. Согласно исследованиям, существует прямая связь между насилием над женщинами и детьми. Чем чаще подвергается дискриминации женщина, тем чаще в бесправном и насильственном положении оказываются дети [4].

Представленные сведения являются скудными и редко обсуждаемыми. Однако подобные случаи, приобретающие характер обыденности, повседневные в жизни детей, воспитывающихся в этих семьях. Как фактор социализации домашнее насилие оказывает на детей негативное воздействие в текущем и долгосрочном режиме, даже если они были лишь свидетелями. Ребенок, проживающий в подобных условиях, испытывает нервно-психические и эмоциональные нагрузки, которые он стремится избежать или сократить. Выделим некоторые последствия социального характера [3].

Нарушение адаптационных механизмов, снижение когнитивных способностей и снижение самооценки в совокупности приводит к ухудшению результатов обучения ребенка, а затем к разным формам девиации [1]. Попав в этот депривационный круг, у ребенка в силу дефицита личных и родительских ресурсов практически отсутствует возможность перенастроить текущее состояние дел и по сути весь свой будущий жизненный путь. Модель поведения насильника или жертвы, испытываемой или наблюдаемой ребенком, погружает его в страх, высвобождение от которого происходит в поиске слабого и воспроизведении насильственных действий. Желание исключить вовлеченность в домашнем насилии приводит детей к решению покинуть дом. Бездомность возникает как попытка сбежать от опасности и угроз, как желание приобрести безопасность. Дети, ставшие бездомными в результате семейного насилия, испытывают «двойной удар» неблагоприятного положения, поскольку бытовое и семейное насилие разрушает чувство безопасности и принадлежности в их домах во время совершения насилия, но принятие решения покинуть семейный дом обычно приводит к его постоянной потере. Сама по себе потеря семейного очага имеет травмирующие последствия для детей.

Современная ситуация укрепления ценности семьи и способствования повышению рождаемости детей благоприятствует усилению внимания государства на социально-психологическое благополучие семей. В борьбе с домашним насилием в семьях, имеющих детей, большая роль должна отводиться диагностирующим мероприятиям, которые должны быть способны выявить неблагополучие в глубоко скрываемых сторонах жизни ребенка и семьи, а также широко охватить население просветительно-образовательной работой [2].

1. Белоусов К. Ю., Яшина М. Н. Девиантный контент в интернете и его использование студенческой молодежью // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 7–2 (45). — С. 22–27.

2. Бесчасная А. А., Бесчасный А. А. Перформативное образование: нужна ли социология негуманитарным специальностям? // Siberian Socium. — 2019. — Т. 3, № 3 (9). — С. 20–39.
3. Майорова-Щеглова С. Н. Социальные факторы, влияющие на деструктивность детско-родительских отношений в современных семьях с подростками // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. : Социальные науки. — 2018. — № 4 (52). — С. 55–61.
4. Первое онлайн-руководство современного родительства : [сайт]. — URL: <https://n-e-n.ru/violencefacts/?ysclid=ls1i7b89gh354338440> (дата обращения: 25.01.2024).
5. Планета закона : [сайт]. — URL: <https://planeta-zakona.ru/blog/domashnee-nasilie-byet-znachit-lyubit.html/?ysclid=ls1jao26z9522029597> (дата обращения: 25.01.2024).
6. Статистика домашнего насилия в России // Википедия : свобод. энцикл. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Статистика_домашнего_насилия_в_России (дата обращения: 25.01.2024).

Ю. В. Благов

Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Самарская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Автор утверждает, что иностранный язык, в том числе английский, — это язык модернизации, технологического развития и промышленного общения, а также язык образования. Рассматривается идея о том, что дети лучше учатся, когда их вовлекают в интересную деятельность, поэтому игры — очень полезный инструмент для изучения иностранного языка. Цель данной статьи состоит в изучении влияния детских игр на развитие словарного запаса детей младшего школьного возраста. В статье также указываются преимущества использования игр.

Ключевые слова: иностранный язык, игры, учебные дисциплины, лексические навыки, атмосфера обучения.

Преподавание иностранного языка, особенно в начальной школе, направлено на то, чтобы мотивировать и поощрять учеников стать более уверенными в изучении иностранного языка. Игра — это веселое и увлекательное занятие, которое расширяет словарный запас детей и помогает им выучить правильную иноязычную грамматику. Важную роль в этом играют учителя. Они должны заинтересовать учеников, мотивировать и вовлекать их в изучение иностранного языка и достижение целей учебной дисциплины.

Принято считать, что дети быстро и эффективно учат новый язык. Люди, изучающие иностранный язык в раннем возрасте, не испытывают проблем с произношением. Более того, они способны имитировать акцент преподавателя и говорить очень точно. С другой стороны, им быстро становится скучно, и они легко теряют концентрацию.

Преподаватели должны помогать учащимся преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться при изучении и освоении иностранного языка. Часто дети учатся не напрямую, а опосредованно, т. е. учатся у всего, что их окружает. Они не концентрируются на конкретной теме, которую преподают. Их понимание приходит не только из объяснений, но и из того, что они видят, слышат и, что самое главное, могут трогать и взаимодействовать. Они склонны к обучению с любопытством к окружающему миру.

«Упражнения, задания в игровой форме оживляют занятия иностранного языка, воспитывают внимание, память, эстетические чувства, развивают логику, мышление. В процессе игры дети учатся проявлять такие качества, как взаимопомощь, дружеская поддержка, уважение к мнению других, инициативность, креативность, доброжелательность, толерантность. Тем самым обучающиеся учатся коммуникативным навыкам посредством иностранного языка» [1, с. 38].

Игры должны рассматриваться как неотъемлемая часть языковой программы, а не как развлечение. Их можно использовать на всех этапах урока. Они служат подспорьем для запоминания.

С другой стороны, игры можно использовать как средство достижения цели, как возможность свободно пользоваться языком. Это также позволяет преподавателям диагностировать состояние знаний ученика и принимать соответствующие корректирующие меры.

«Выделяют несколько трудностей усвоения лексики иностранного языка в школьных учреждениях: отсутствие речевой практики на изучаемом языке, языковой среды, а также отсутствие потребности у учеников в общении на иностранном языке» [4, с. 33].

Конструктивная игра — неотъемлемая часть интеллектуального, эмоционального, социального и физического развития детей. В учебной среде, где возможна конструктивная игра, дети имеют возможность расширить свой интеллект, например свои знания об окружающей среде, ее понимание.

В этом смысле игра помогает подготовить детей к научному познанию в первые годы обучения в школе и даже в последующие.

Рассмотрим классификацию обучающих игр по М. Ф. Стронину: «1) подготовительные игры, которые способствуют формированию речевых навыков; к этой группе относятся лексические, фонетические, орфографические и грамматические игры; 2) творческие игры, цель которых заключается в дальнейшем развитии речевых навыков и умений» [3, с. 42].

Встречается ряд заблуждений. Самое распространенное заблуждение заключается в том, что обучение должно быть серьезным, требовательным и, несомненно, не должно быть праздничным, когда люди веселятся или испытывают смех и радость в своей учебной среде. Считается, что человек на самом деле не учится. Однако люди должны осознать, что они могут учиться и развиваться одновременно.

Когда речь идет об учебной среде для детей, практически невозможно отделить игру от обучения. Это связано с тем неоспоримым фактом, что дети любят играть, и, что еще важнее, они любят веселиться. Игры побуждают учеников к взаимодействию, сотрудничеству, творчеству и спонтанности через игру. Чтобы принять участие в игре, дети должны уметь понимать целевой язык и общаться на нём. Кроме того, игры стимулируют интерес учащихся к работе. Преподаватель может использовать их для создания контекстов, в которых язык будет полезен. Основная причина использования игр заключается в том, что эти виды деятельности имеют высокую педагогическую ценность. Их можно использовать в классе, чтобы помочь учащимся развить навыки устной речи, вместо того, чтобы просто думать о том, как выучить правильные формы. Игры помогают сделать уроки развлекательными, поскольку они создают для детей веселую и непринужденную атмосферу обучения. Стоит упомянуть и о некоторых преимуществах использования игр в классе: они являются желанным отрывом от обычной рутины преподавания языка, они ориентированы на ученика, они снижают учебную тревогу, мотивируют и заставляют учиться, могут способствовать развитию обучающихся.

«Для наилучшего и эффективного формирования лексических навыков у детей младшего школьного возраста используют лексические упражнения и игры, которые являются одним из современных подходов к обучению лексике... “Лексические игры — это игры, которые способствуют наиболее быстрому и продуктивному запоминанию большого числа новой лексики”» (цит. по: [2]).

Игры интегрируют различные языковые навыки, обеспечивают языковую подготовку по различным навыкам устной речи, письму, аудированию и чтению, а также поощряют творческое и спонтанное использование языка.

Хотя эти игры очень популярны среди юных учеников, с ними не стоит перебарщивать. Их следует выбирать исходя из уровня, интересов и контекста учеников. Они также должны быть связаны с изучаемой темой.

Игровая деятельность на занятиях иностранного языка вызывает интерес к изучению языка, повышает мотивацию, снижает утомляемость, способствует преодолению языкового барьера, создает благоприятную атмосферу на уроке.

Любая игра может быть эффективной, если она используется в контексте предмета и под руководством разумного, опытного учителя.

1. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 6. — С. 34–38.
2. Патрекеева Н. А. Использование лексических игр на уроках английского языка как условие создания мотивационной основы обучения иностранному языку у младших школьников // Время знаний : [сайт]. — URL: <https://edu-time.ru/pub/146357> (дата обращения: 12.02.2024).
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1984. — 111 с.
4. Цетлин В. С. Работа над словом // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 3. — С. 33–36.

О. А. Бурлак, Я. Б. Лев

Омский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ПОСРЕДСТВОМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал национально-регионального компонента музыкального образования как одного из средств формирования личности ребенка. В статье подчеркивается актуальность и обосновывается значимость включения в массовом музыкальном образовании национально-регионального компонента в образовательный процесс как одного из мощных средств влияния на личность человека.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, музыкально-образовательный процесс, формирование личности ребенка, духовная сфера ребенка.

Современному миру свойственно быстрое изменение, развитие. Однако социальной жизни сегодня свойственна не только непредсказуемость, но и многозадачность. Кроме того, можно отметить, что современное общество сегодня пресыщено информацией.

Вместе с тем современному обществу присущи проблемы, связанные с идеологической сферой. Современное общество всё чаще предпринимает попытки обесценить духовные ценности человечества, накопленные тысячелетиями. Обостряются сегодня и вопросы, связанные с обесцениванием семьи, семейных ценностей.

В связи с этим перед системой образования появляются новые задачи, связанные с подготовкой детей к полноценному функционированию в современном мире, к формированию личности ребенка, развитой разносторонне, ориентирующей в своей повседневной жизни на высокие этические принципы.

Г. Г. Тюстина и С. В. Коваленко отмечают, что «...развитию личности в условиях современных вызовов будут способствовать специально организованные условия, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, в которых психологической сущностью будет являться совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательных отношений» [2, с. 7].

Под личностью педагогика понимает «человека с носителем сознания и самосознания, способного на самостоятельную преобразующую деятельность» [4, с. 62]. Рассматривая онтогенез развития человека, отметим, что личность ребенка формируется длительный период. Качества личности развиваются в среде, окружающей ее, а также в процессе обучения и воспитания, организованном целенаправленно. Сформированной личности свойственна сознательность в управлении собственной жизнью.

Стоит отметить значимость разностороннего развития личности, ведь ее формирование не может быть ограничено лишь точными науками. Духовная составляющая личности, как правило,

формируется в процессе ее общения с искусством, в частности с музыкальным. Развивающиеся в ходе общения с музыкальным искусством высшие психические функции: память, внимание, мышление, воображение и т. д., — вполне могут быть использованы человеком при решении разнообразных жизненных задач.

Эмоционально откликаясь в процессе слушания на музыкальные произведения, постепенно ребенок учится воспринимать эмоции других людей, заложенные в музыке, сочувствовать и сопереживать им. Такое эмоционально-образное мышление формирует духовную сферу развивающейся личности. Следовательно, «...яркие художественные произведения, выражающие мир больших мыслей и глубоких чувств человека, способные вызвать эмоциональный отклик, воздействуя на эстетическую сторону души, становятся источником и средством воспитания» [3, с. 88].

Приобщение к национально-региональной музыкальной культуре в формировании личности ребенка видится чрезвычайно значимой составляющей. В национально-региональной культуре заложены помимо эстетических еще и национальные, региональные ценности предков. Национально-региональный компонент образования, музыкального в частности, обладает огромным потенциалом, так как «...регионализация образования, несомненно, оказывает содействие развитию нравственных качеств личности гражданина... являясь частью процесса формирования духовной культуры школьников» [1, с. 326].

Помимо этого, хотелось бы отметить, что звучание национально-региональной музыки в музыкально-образовательном процессе в массовом образовании всегда является ярким событием, поскольку дети чрезвычайно редко слушают такую музыку вне стен образовательного учреждения. Вместе с тем в детском коллективе вполне возможно присутствие представителя той или иной национальности, что может вызвать более яркий эмоциональный отклик у детей. На уроках или занятиях с национально-региональным компонентом возможно участие и самих детей в создании проводимого занятия или урока, что также может стать основой еще большего воздействия музыкального искусства на формирование личности. Также усилить эффект от звучащей региональной музыки может приглашение в учебное учреждение того или иного национального регионального музыкального коллектива (композитора), участие детей в репетиционной и концертной деятельности коллектива.

Итак, музыкально-образовательный процесс с национально-региональным компонентом может быть рассмотрен в качестве действенного средства педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка, а также в качестве источника духовных ценностей отдельной национальности, нации в целом или малой родины — региона, формируя у детей духовные, нравственные качества личности. Это, в свою очередь, интенсифицирует становление личности.

1. Бурлак О. А. Уроки музыки с национально-региональным компонентом в процессе реализации требований ФГОС // Современные наукоемкие технологии. — 2021. — № 11–2. — С. 324–328.

2. Развитие личности в условиях современных вызовов : моногр. / отв. ред. Г. Г. Тюстина, С. В. Коваленко. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2022. — 167 с.

3. Туйгильдин И. У. Влияние музыки на формирование личности ребенка // Наука и современность. — 2011. — № 8–2. — С. 87–90.

4. Шехмирзова А. М., Сташ С. М. Научные подходы к проблеме изучения личности в педагогике // Вестн. Майкоп. гос. технолог. ун-та. — 2014. — № 2. — С. 91–96.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕНСИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА И АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена интенсивного родительства как одного из актуальных трендов развития современного общества. Ключевым аспектом интенсивного родительства является стремление родителей к всестороннему гармоничному развитию ребенка. На основе этого выдвигаются теоретические основания для рассмотрения феномена интенсивного родительства в качестве одного из факторов успешной адаптации ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности.

Ключевые слова: интенсивное родительство, всестороннее развитие ребенка, удовлетворение родительской ролью, диада «взрослый — ребенок», адаптация ребенка к учебной деятельности.

Сфера отношения к родительству в современном мире и в России, в частности, претерпевает значительные изменения: развитие и популяризация гуманистических идей в психологии привели к распространению такого явления, как интенсивное родительство, предполагающее максимальную включенность матерей и отцов в развитие гармоничной личности ребенка. Согласно концепции развития Л. С. Выготского, диада «взрослый — ребенок» выступает условием обучения, воспитания, социализации и адаптации ребенка в системе образования, особенно на начальных этапах обучения. Значительное число исследований посвящено диаде «учитель — ученик», а диаде «родитель — ребенок» в контексте образования уделено недостаточное внимание. В этой взаимосвязи особый интерес представляет исследование аспектов интенсивного родительства как одного из факторов адаптации ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности.

Впервые термин «интенсивное родительство» описан в 1996 г. в исследовании социолога Ш. Хейс «Культурные противоречия материнства». Автор отмечает, что современное родительство предполагает включенность в детей в значительно большем объеме, чем было принято в обществе ранее, и уход за ребенком сегодня предполагает изучение родителями профессиональной психолого-педагогической литературы и максимальное соблюдение всех изученных норм, правил и рекомендаций с целью всестороннего и гармоничного развития ребенка [8, р. 4].

Как результат, такая целенаправленная детоцентричность исследуется в зарубежной и отечественной психологии, с одной стороны, с позиции осознанного родительства, с другой — как чрезмерная «сверхвключенная» родительская гиперпротекция.

Осознанному родительству, как и феномену интенсивного родительства, характерно стремление родителей к всестороннему гармоничному развитию физической, психоэмоциональной и интеллектуальной сфер ребенка. Но осознанное родительство предполагает наличие высокой степени саморефлексии и осознания родителями своих ценностей, установок, чувств, ожиданий и результатов родительства [2], в то время как установки на интенсивное родительство часто не являются осознаемыми и представляют собой в большей мере ориентации на требования социума [1, с. 187].

С другой стороны, феномен интенсивного родительства можно рассматривать через призму «сверхвключенного» родительства (overparenting) [3]. Согласно классификации стилей семейного воспитания Е. А. Личко и Ю. Г. Эйдемиллера, в установках на интенсивное родительство присутствуют элементы потворствующей гиперпротекции — воспитание с акцентом на детоцентрированности, потворство всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание. Но модель интенсивного родительства не предполагает строгий контроль и ограничения, при этом ориентируется на высокий уровень ответственности родителя перед ребенком за его развитие, что противоречит позиции сверхвключенной гиперопеки.

Ю. В. Мисиюк адаптировала зарубежные исследования установок на интенсивное родительство под русскоязычную аудиторию и выделила следующие составляющие феномена: воспитание детей — это обязанность матери (эссенциализм); важно стимулирование развития детей с ори-

ентацией на мнения экспертов в области родительства (стимуляция); родители (матери, в частности) тратят всё свое свободное время на развитие детей и жертвуют собственными интересами (детоцентризация); родительство — это сложная жизненная задача (трудность); при этом качественное взаимодействие с детьми является основой удовлетворения эмоциональной потребности родителей (удовлетворенность) [3, с. 115].

Как следует из вышеописанных аспектов феномена интенсивного родительства, стремление к всестороннему развитию ребенка сопряжено как с определенным уровнем родительского стресса, так и с удовлетворенностью собственной родительской ролью. Если опираться на концепцию развития Л. С. Выготского и идеи Дж. Боулби о формировании здоровых паттернов привязанности в диаде «взрослый — ребенок», то важно отметить, что привязанность определяется динамическими двунаправленными отношениями между родителями и детьми, в то время как феномен интенсивного родительства предполагает линейно направленные стимулирующие действия родителя в сторону ребенка с собственным эмоциональным ответом на результат своих действий.

При этом общую феноменологию интенсивного родительства совместно с концепциями Л. С. Выготского и Дж. Боулби о гармоничном развитии ребенка в диаде «взрослый — ребенок» можно рассматривать во взаимосвязи с процессом адаптации ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности.

Условиями качественной адаптации ребенка младшего школьного возраста к обучению в школе являются его физическое, психоэмоциональное, когнитивное развитие и навыки социализации [5, с. 32–33], что удовлетворяется в семьях, ориентированных на интенсивное родительство.

Вторым важным аспектом качественной адаптации ребенка к обучению является психоэмоциональный внутрисемейный комфорт [4, с. 17]. В диаде «взрослый — ребенок» родитель, удовлетворенный результатами стимуляции развития ребенка, передает чувство уверенности и стабильности ему, равно как успехи ребенка могут способствовать более высокому уровню удовлетворенности родителя. Так, в исследовании Е. О. Прохоренко и М. Н. Швецовой показано, как самоактуализация родителей и их склонность к развитию могут выступать во взаимосвязи с познавательной активностью ребенка [6, с. 71–72].

В противовес удовлетворенности родителем своей ролью, фактором напряженной адаптации ребенка младшего школьного возраста к обучению могут выступить условия собственной адаптации родителя к тем трудностям, с которыми он может столкнуться в системе современного российского образования, в связи с этим одной из задач педагогов и психологов образовательного учреждения является помощь в преодолении и минимизации тех или иных сложностей, с которыми могут столкнуться родители.

Таким образом, феномен интенсивного родительства, нацеленного на гармоничное всестороннее развитие ребенка, можно считать одним из значимых факторов адаптации ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности. При этом частные аспекты феномена интенсивного родительства могут иметь разнонаправленное действие на процесс адаптации ребенка к обучению. С одной стороны, фактор удовлетворенности родительской ролью — это базис надежного психоэмоционального внутрисемейного комфорта, что способствует благоприятному течению адаптации ребенка. С другой — претерпеваемые родителем изменения в ходе собственной адаптации к новым условиям обучения ребенка в связи с его переходом в школу могут иметь негативное воздействие на семейную систему и, как результат, на процесс адаптации. Поэтому важной становится в том числе работа педагогов начальной школы и психолого-педагогической службы образовательного учреждения с родителями обучающихся с целью создания благоприятных условий для их адаптации к учебной деятельности в диаде «взрослый — ребенок».

1. *Исупова О. Г.* Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. — 2018. — № 3. — С. 180–189.

2. *Казакова Е. В., Соколова Л. В.* Показатели предшкольного периода развития как предикты школьной адаптации первоклассников // Экология человека. — 2018. — № 9. — С. 27–35.

3. *Мисюк Ю. В., Приходько А. И.* Адаптация опросника «Intensive Parenting Attitudes» для диагностики интенсивного родительства // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный

и индивидуальный контекст : сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. — Кострома : Костром. гос. ун-т, 2021. — С. 113–118.

4. Морозюк С. Н., Кузнецова Е. С. Взаимосвязь психологического благополучия матери с эмоциональным благополучием ребенка // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. — 2018. — № 4. — С. 14–19.

5. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. — 496 с.

6. Прохоренко Е. О., Швецова М. Н. Самоактуализация родителей как фактор развития познавательной инициативы младших школьников // Научное мнение. — 2023. — № 11. — С. 68–73.

7. Прохорова А. А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 16–24.

8. Hays Sh. The Cultural Contradictions of Motherhood. — London ; New Haven : Yale University Press, 1996. — 255 p.

О. А. Голущак

Средняя школа № 64, Мариуполь, Донецкая Народная Республика

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ, ВЫЗВАННЫХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ

Аннотация. Ведущим принципом коррекции ошибок, вызванных взаимным влиянием языковых процессов, оказывается не только морфологический, но и фонематический, помогающий детям интуитивно обнаруживать место орфограммы и соотносить ее с составом слова. Выделение, сопоставление и дифференциация условий чередования звуков способствует осознанному усвоению русской орфографии.

Ключевые слова: межъязыковые нарушения норм, морфолого-фонетический принцип, орфографическая грамотность.

Передача на письме слов с орфографическими особенностями остается одной из актуальных проблем изучения курса русского языка, особенно в регионально ориентированном направлении. Отметим среди выявленных на практике затруднений воздействие межъязыковой интерференции — взаимодействия лингвистических явлений в сознании учащихся. Значительная доля речевых и графических отклонений в этом случае связана с недостаточным пониманием морфолого-фонетических процессов, являющихся результатом различных позиционных, грамматических и исторических чередований в смежных языках. Цель настоящей работы — поиск рациональных форм коррекции специфических орфографических трудностей в современной школе. В основу работы положен принцип преемственности и постепенного расширения мыслительных возможностей детей. В задачи исследования входит анализ отдельного аспекта орфографии в программном материале, определение стратегии формирования орфографической грамотности, выработка приемов преодоления трудностей правописания при изучении темы чередований.

Организационно-методическая система обучения орфографии направлена на интеграцию знаний между образовательными ступенями. Так, в начальном и основном общем курсе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования распределение учебного материала при изучении орфографии выводит на первый план практическое системно-деятельностное осмысление языковых явлений. С позиционными изменениями звуков и алгоритмом проверки написания учащиеся знакомятся в тесной связи с фонетикой и словообразованием. В каждом из разделов программы предусмотрено концентрическое повторение орфографических норм, поэтому актуальны приемы обучения правописанию посредством наблюдения и поиска места возникновения ошибки; реализуется традиционный звуковой аналитико-синтетический метод, введенный К. Д. Ушинским и переосмысленный в актуальных методиках С. И. Львовой [1], Н. Е. Сокур [2], М. М. Разумовской [3]. Применение

коммуникативных и поисковых заданий в сравнении нескольких языков позволяет направить стереотип правила-инструкции в сторону распознавания, нахождения отличий — формирования логико-понятийных действий.

Примером такой работы может быть моделирование звукового состава слова с использованием маркеров и фиксацией качественных характеристик звуков (тренировка в распознавании звуков с сигнальными картами, подбор слов по звуковому составу и морфемной схеме). Например, смешение форм «зоря» (укр.) — «заря» (рус.), «пісок» (укр.) — «песок» (рус.), «робота» (укр.) — «работа» (рус.), различные пути ассимиляции согласных в формах «учасник» (укр.) — «участник» (рус.), «серце» (укр.) — «сердце» (рус.) требуют осознанной идентификации ошибки с помощью самопроверки, закрепления навыка в игровых формах: исключить лишнее, опознать корневую морфему и собрать части пазла, найти слово в облаке и других вспомогательных средствах.

В ряде случаев неверная расстановка ударений приводит к орфографическим затруднениям: характерно неразличение учащимися форм причастий и прилагательных (тушеный — тушенный), влияние аналогии в восприятии письменной и разговорной форм (запеченный — запечённый), смешение произношений «лягті» (укр.) — «лэчь» (рус.), «бігти» (укр.) — «бежать» (рус.), «пробліск» (укр.) — «проблеск» (рус.). Устранению таких ошибок способствует как целенаправленная словарная работа, так и включение трудных для запоминания слов в состав лингвистических текстов, образцы которых представлены в действующем учебно-методическом комплексе по русскому языку авторов Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, С. Г. Бархударова. Например, в одном из заданий учебника рассматривается фрагмент письма В. А. Сухомлинского: содержательный целостный текст послужит не только ориентиром в развитии речи, но и основой для поиска чередований гласных (в паре слов «прикосновение — соприкасаешься»), сильной и слабой позиции (к сердцу — сердечное, улыбку — улыбаешься), влияния семантики слова (невежда — невежа). Вопрос о происхождении корня в ключевом слове текста «смятение» выводит к сопоставлению форм «мести» — «мятущийся», знакомит учащихся с историческими причинами расхождений.

Особого внимания требует устранение ошибок, связанных с многозначностью корня. В исследовании Н. Е. Сокур доказано, что изучение орфографических норм позиционных чередований на основе семантического анализа должно быть непрерывным. Отметим, что понимание роли омонимичных корней (поиск лишних слов или группировка по гнездам примеров с корнями -вод-, -гор-, -мир-, -дом-, -кос-) формирует логико-понятийные представления, в свою очередь, понимание семантических различий в слиянии произношения слов подобных примеру «водить» (рус.) — «вода» (рус.) — «ваїди» (укр.) необходимо для сознательного преодоления нарушений, развития фонематического слуха. При разборе примеров языковой интерференции важно вызвать познавательный интерес учащихся, этому способствуют проектные и проблемно-исследовательские задания: рассказы на лингвистическую тему, составление карты трудных слов с чередованиями, поиск словообразовательных параллелей в написании орфограммы, распределение слов по тематическим классам. Включение тренировочных сквозных упражнений по нахождению ошибок в тексте, в группировке однокоренных слов также необходимо в системе коррекции диалектных ошибок.

Таким образом, несмотря на традиционность и одновременно разноплановость представлений о чередованиях в школьном курсе, первые затруднения учащиеся испытывают в этой проблеме, особенно в случае межъязыковых влияний. Осознанное понимание морфемного и фонетического оснований чередования, анализ семантики слов, а также систематическая тренировка в сравнении межъязыковых вариантов формирует самоконтроль в коррекции диалектных ошибок.

1. Львова С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии : пособие для учителя. — М. : Русское слово, 2000. — 108 с.

2. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. — 2-е изд. — М. : Дрофа, 2007. — 187 с.

3. Сокур Н. Е. Обучение правописанию гласных с учетом особенностей усвоения семантики корня: 4–5 классы : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1984. — 156 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ: ТЕМА «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ

Аннотация. Морфология — один из главных разделов школьного курса русского языка, успешное усвоение которого зависит от навыков, полученных в начальной школе. В статье рассматривается значимость преемственности в изучении морфологии на примере темы «Имя прилагательное».

Ключевые слова: русский язык, морфология, преемственность, имя прилагательное, начальная школа, среднее звено.

Морфология — раздел языкознания, который изучает грамматические свойства слова, деление слов по классам на основе этих свойств, особенности словоизменения. Из определения термина «морфология» следует отметить, что методика изучения морфологии в начальных классах и среднем звене — это раздел методики преподавания русского языка, который связан с овладением учащимися грамматическими понятиями и закономерностями, представлением о классификации слов по частям речи, умениями правильно изменять форму слов.

Рассмотрение различных частей речи на этапе начального обучения предполагает знакомство с основными самостоятельными частями речи (существительное, прилагательное, глагол, местоимение и наречие), которые дополняются такими служебными частями речи, как союз, предлог и частица. Помимо этого, ребенок учится понимать смысловое назначение слова внутри структуры предложения: признак, действие, предмет и т. д. [1, с. 316].

При переходе в среднее звено обучения морфологические знания и умения школьников существенно расширяются: более подробно изучаются уже знакомые из начальной школы части речи, их грамматические категории и разряды, вводятся новые части речи (числительное, причастие, деепричастие, категория состояния). Кроме того, ученики 6–7-х классов получают представление о грамматической омонимии и учатся осуществлять грамматический анализ единиц в определенном контексте в зависимости от поставленных языковых задач. Важно, чтобы работа по морфологии в среднем звене опиралась на знания и умения, сформированные в начальной школе, осуществлялась преемственность, которая является залогом прочных и систематических представлений по грамматике.

Согласно исследованиям педагогов, психологов, методистов, преемственность представляет собой интегрированный принцип, который является достаточным условием для обеспечения систематичности, последовательности, доступности и актуализации обучения. Она требует постоянного обеспечения последовательной и непрерывной содержательной связи как между отдельными этапами и уровнями обучения, так и внутри каждой составляющей образовательного процесса для обеспечения расширения, углубления и совершенствования, приобретенных в предыдущем курсе образовательных результатов учащихся, а также их логического развития путем дальнейшего овладения содержанием, формами и методами учебно-познавательной деятельности [6, с. 271].

Проанализируем, как работает принцип преемственности на примере темы «Имя прилагательное». База для изучения темы «Имя прилагательное» закладывается в начальной школе. Ученики получают опорные знания, умения и навыки для успешного освоения темы в среднем звене. На начальном этапе обучения при рассмотрении имени прилагательного предполагается, что ключевой задачей выступает формирование грамматических навыков в применении данной части речи как родственной существительному с учетом норм правописания и морфологических особенностей. Изучение темы «Имя прилагательное» — это целенаправленный процесс, предусматривающий определенную систему работы по постоянному ознакомлению учащихся с грамматическими признаками этой части речи, а также использование языковых и грамматических упражнений и задач

по формированию умения и навыков младших школьников в употреблении прилагательных для обогащения собственных высказываний, выражения и уточнения мыслей.

Ознакомление с понятием прилагательного как части речи в начальной школе подчиняется решению следующих задач: формированию понятия о прилагательном как части речи; развитию умения распознавать прилагательное среди других частей речи; формированию умения изменять прилагательное по категориям; выработке навыков правописания; обогащению словаря, развитию умения точно подбирать прилагательное для устных и письменных высказываний; развитию логического мышления учащегося [4].

На всех этапах работы в начальной школе эффективность преподавания темы «Имя прилагательное» обуславливается связью нового материала с изученным ранее.

Чтобы выявить особенности изучения темы «Имя прилагательное» в среднем звене, обратимся к учебно-методическому комплексу (УМК) Т. А. Ладыженской. Рассматривая содержание параграфов по анализируемой теме в учебниках этого УМК, можно увидеть, что материал расположен последовательно, постепенно усложняясь. Первые параграфы раздела «Имя прилагательное» в 5-м классе постепенно помогают обучающимся вспомнить уже известную им из 4-го класса часть речи. Дети ставят вопросы к пропущенным словам, определяют у них род, число, падеж, вспоминают правописание гласных в падежных окончаниях прилагательных, их синтаксическую роль в словосочетании и предложении. Далее обучающиеся знакомятся с новым материалом: «Прилагательные полные и краткие», «НЕ с прилагательными», «Буквы О и Е после шипящих и Ц в суффиксах имен прилагательных» [2, с. 76–98].

В учебнике «Русский язык» Т. А. Ладыженской для 6-го класса в разделе «Морфология. Орфография. Культура речи» тема «Имя прилагательное» начинается с повторения изученного в 5-м классе. После повторения представление об имени прилагательном расширяется, изучаются новые темы: «Способы образования имен прилагательных», «Разряды имен прилагательных», «Правописание -Н- и -НН-», «Правописание суффиксов -К- и -СК-», «Дефисное и слитное написание сложных прилагательных» [3, с. 4–42].

Несомненными достоинствами учебника «Русского языка» Т. А. Ладыженской при изучении темы «Имя прилагательное» является его развивающая направленность подачи теоретического материала от простого к сложному.

Значит, изучение темы «Имя прилагательное» в среднем звене входит в программу 5-го и 6-го класса, опирается на предметные результаты, полученные в процессе обучения в начальной школе, и строится с учетом возрастных особенностей детей от простого к сложному. Как в 5-м, так и в 6-м классе предлагается вначале повторить изученное ранее, а затем переходить к новому, незнакомому для школьников материалу [5, с. 46].

Итак, для расширения грамматического представления об имени прилагательном в среднем звене необходимо, чтобы ученики успешно усвоили материал по этой части речи в начальной школе. На примере темы «Имя прилагательное» мы выявили, что преемственность в изучении морфологии предполагает постепенное усложнение педагогических задач, которые стоят перед учителем и школьником. Все упражнения выстраиваются циклически на основании уже имеющихся знаний с наращиванием новых умений, а также в комплексе и логике формирования текста в целом, т. е. коммуникативной компетенции.

1. Коновалова Т. С. Определение уровня сформированности языковой компетенции у младших школьников при изучении морфологических тем // Ребенок в языковом и образовательном пространстве : сб. материалов X Всерос. студ. науч. конф., посвященной памяти профессора З. П. Ларских. — Елец : Изд-во Елец. гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2020. — С. 314–317.

2. Русский язык : 5-й класс : учеб. : в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. — 5-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2023. — Ч. 2. — 271 с.

3. Русский язык : 6-й класс : учеб. : в 2 ч. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. — М. : Просвещение, 2023. — Ч. 2. — 208 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 20.02.2024).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 20.02.2024).

6. Чудаева Н. Л., Колышко Л. В. Языковое образование: проблема преемственности обучения русскому языку между начальной и средней школой // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. — 2020. — № 11 (20). — С. 266–273.

О. И. Давыдова

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

ДЕТСТВО ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается специфика детства первой четверти XXI в., факторы и условия, влияющие на формирование личности ребенка, возможности информационной и цифровой социализации. Затрагиваются вопросы детского социума, перестройки межличностных отношений в общении со сверстниками в самих детских коллективах. Перечисляются основные концепции современного детства.

Ключевые слова: детство, ребенок, взрослый, возрастная когорта, информационная социализация, цифровая социализация, детский социум.

Современные дети живут и воспитываются в принципиально иных условиях, чем дети конца XX в. Актуализировались новые задачи традиционного, семейного и общественного воспитания, многие социальные институты (школа, семья, государство, средства массовой информации, игра, технологии виртуальной реальности, реклама и т. д.) изменились или наполнились иным содержанием. Перемены стремительны, не всегда осознаваемы и адаптивны на уровне общества. Если раньше изменения человечества происходили постепенно, то сейчас под действием молниеносного развития технологий преобразования происходят в пределах жизни одного поколения. Современному человеку буквально приходится принимать решение «на ходу», подстраиваясь под новый темп жизни.

Реальное детство ребенка первой четверти XXI в. можно будет выстроить в единую многозначную картину лишь тогда, когда будут выявлены модели воспитания, основные факторы и условия семейного и общественного воспитания, особенности социализации. Главным итогом будет характеристика личности самого ребенка, сформировавшаяся в этот период. Нужно понимать и учитывать также такой факт, что дети, родившиеся в начале XXI в., сами становятся родителями, формируют и выстраивают жизнь следующего поколения. В настоящее время сформировалась целостная концепция детства, согласно которой детство имеет особое место в социокультурной системе человечества. Д. И. Фельдштейн [5] рассматривает детство как особое явление социального мира, А. Г. Асмолов [1] определяет его как самоценный, уникальный этап жизни, А. Н. Веракса [3] говорит о полноценном проживании периода детства. Эти позиции определили содержание Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2014) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (2023).

С начала XXI в. сменилось четыре возрастных когорты детей дошкольного возраста (по 7-летней периодизации): с 2000 по 2007 г.; с 2007 по 2014 г.; с 2014 по 2021 г. и последняя когорта первой четверти XXI в. — это дети, взросление которых приходится на период с 2021 г. по настоящее время. Семилетние дети являются «пограничниками», поскольку они одновременно относятся и к первой возрастной когорте, и ко второй. Таким образом, дети разных когорт взаимодействуют, играют, конфликтуют друг с другом на «границе» этих семилетних возрастных периодов. При этом каждая возрастная когорта проходит свой этап дошкольного детства в радикально новых или измененных условиях.

За это время в стране произошло множество событий, предусмотреть которые было невозможно, но следует учитывать при характеристике детства следующие: кризис 2007 г., пандемия

2019 г., изменение и расширение границ России к 2023 г., смена образовательной парадигмы: от ориентации на устойчивую внешнюю среду к постоянно меняющемуся миру. Все эти события не могли не сказаться на формировании личности ребенка. При этом человек не является пассивным существом, он выступает как субъект своего формирования и развития.

Большинство педагогов и родителей понимают, что, несмотря на самоценность детства, провозглашенного в науке, образовательном стандарте, социуме в целом, детство современного ребенка не всегда беззаботно и безопасно. Дети в современном мире являются продуктом информационной социализации, поэтому живут в условиях непрерывного увеличения объема информации. Активный поток информации «впитывается» ребенком, но критически отнестись к ней он не может, в результате дети не успевают осмыслить и понять происходящее вокруг них, выстроить структурированную картину мира. Некоторые исследователи высказывают иную точку зрения, что именно поиск в потоке информации, ее сопоставление активизирует и развивает логическое мышление ребенка. Для сопоставления и анализа информации необходимо владеть хотя бы элементарными навыками и умениями, которые у ребенка могут быть сформированы только в процессе активных занятий в первую очередь со взрослыми. Находящиеся с детьми взрослые (как родители, так и педагоги) меньше читают им, меньше объясняют непонятные явления и процессы, перекладывая эти функции на новые развлекательные передачи, просмотр мультипликационных фильмов, сюжетов из YouTube [2]. Поэтому данная позиция также требует отдельного исследования и анализа.

Проблемой процесса социализации современных детей является инфантильность, основанная на поведении взрослых, которые делают всё для обеспечения безопасности ребенка от тягот взрослых обязанностей в будущем. Современные дети более активны в своей рефлексии окружающего мира, но в то же время более инфантильны в социальной ответственности, поскольку в обществе в целом отсутствуют устойчивые общественные ориентиры, нет четкой позиции по многим вопросам у самих взрослых. Жизненные ценности, моральные догмы, досуг и хобби, здоровье и образ жизни в целом находятся в зоне многочисленных дискуссий, споров и обсуждений в социальных сетях, других общественных пабликах.

Практически везде (включая малые города и поселки) наблюдается дефицит детского социума. Безусловно, большинство детей посещает детские учреждения (образовательные, спортивные, досуговые) в которых созданы детские коллективы, но многие из них решают свои образовательные или иные задачи и не направлены на организацию активной коммуникации детей между собой. В некотором смысле наблюдается противоречие между рекомендациями по профилактике аддиктивного поведения детей дошкольного возраста от гаджетов, в которых предлагают наполнять жизнь ребенка занятиями спортом, музыкой, творчеством, прогулками и т. д. и перестройкой межличностных отношений в общении со сверстниками в самих детских коллективах. Общение со сверстниками претерпевает изменения: сокращается время «живого» общения, детская игра становится виртуальной. Дефицит коммуникации начинает сказываться на развитии связной речи ребенка, появляются тенденции к сокращению коллективных игр, ориентации на индивидуализацию игры (даже в коллективе сверстников), появляется социальное отчуждение и проблемы с эмоциональностью. Традиционные формы социализации начинают конкурировать с социализацией цифровой. Выстраиваются новые линии отношений в системе «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». Взрослый для современного дошкольника не является единственным носителем новой информации, а общение детей между собой «виртуализировано», как следствие, дети закрывают потребность в общении при помощи информационных технологий, увеличивая и без того сильнейшую информационную нагрузку. В основе зоны ближайшего развития лежит не только совместная деятельность ребенка и взрослого, но и онлайн-пространство как среда обитания и фактор социализации [4]. Взрослый мир по-прежнему остается отдаленным для детей в сфере экономики, экологии, социологии, политики и других областей.

Таким образом, детство как культурно-исторический феномен можно понять лишь с учетом всех новых факторов, под влиянием которых происходит социализация ребенка. Решающую роль играют изменившиеся социально-экономические условия при сохраненных традициях и веками формировавшейся духовной культуре народов. Воздействие на ребенка первой четверти XXI в. общественных отношений, экономических и политических условий (в том числе традиций народов) носят всеобъемлющий характер.

1. Асмолов А. Г. Детство — это самоценный этап жизни человека // Живой Журнал : [сайт]. — URL: <https://mon-ru.livejournal.com/60611.html?ysclid=ln2w9mn8r877978326> (дата обращения: 21.01.2024).
3. Денисова Р. Р. Современное дошкольное детство в условиях цифровизации // Информационная культура современного детства : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Челябинск : Титул, 2019. — С. 10–14.
2. Игнатьева Е. Детство должно проживаться полноценно // Edexpert : [сайт]. — URL: <https://edexpert.ru/veraksa?ysclid=ln2xq3v14615879146> (дата обращения: 21.01.2024).
4. Сек Н. В., Какадий И. И. Социализация ребенка в цифровом обществе // Бюллетень науки и практики. — 2020. — № 3. — С. 438–441.
5. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития // Инфопедия : [сайт]. — URL: <https://infopedia.su/10xc5df.html> (дата обращения: 22.01.2024).

И. В. Забродина, Л. Г. Махмутова

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск*

О ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ состояния проблемы патриотического воспитания младших школьников на уроках математики в современной образовательной практике. Цель статьи состоит в уточнении возможностей учебного предмета «Математика» в обеспечении патриотического воспитания обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младший школьник, урок математики, учебное задание.

В Федеральной образовательной программе начального общего образования в содержательном разделе, наряду с другими программами, ориентированными на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, есть Федеральная рабочая программа воспитания [3]. Данная программа имеет целью сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, к которым относятся в ряду прочего патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [3, с. 5].

С целью изучения понимания педагогами г. Челябинска сущности современного процесса воспитания, в том числе патриотического, возможностей его осуществления в рамках различных учебных предметов и уточнения существующих затруднений в его реализации был использован метод анкетирования. Учителям начальных классов в количестве 38 человек в процессе анкетирования было предложено выбрать одну из четырех трактовок сущности воспитательного процесса, которая в наибольшей мере соответствует их пониманию. В результате обработки полученных данных выяснилось, что две трети учителей начальных классов не рассматривает процесс воспитания с точки зрения ценностно-смыслового подхода. Зачастую их позиция связана с ориентированностью на «знаниевую» педагогику, пониманием значимости только запоминания, овладения обучающимися информацией, но не значимости личностного отношения к ней.

Второе задание было связано с определением степени принятия педагогами цели, сформулированной в Федеральной программе воспитания. Из опрошенных 61 % полностью принимают эту формулировку, ориентируются на нее при организации воспитательного процесса; для 13 % педагогов формулировка кажется слишком объемной, ее трудно воспринимать и осознать; четверть педагогов (26 %) понимают смысл данной формулировки, но при организации воспитательного процесса не ориентируются на нее.

В соответствии с третьим заданием проводилось ранжирование учебных предметов, имеющих потенциал в осуществлении патриотической воспитательной деятельности. Ожидаемо верхние строчки заняли «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Русский язык», «Родной язык». Учебный предмет «Математика» занял одну из последних строчек.

Вместе с тем возможности такого учебного предмета, как математика, в осуществлении патриотического воспитания младших школьников не вызывают сомнений. Личностные результаты освоения программы по математике на уровне начального общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями [4].

Потенциал учебного предмета «Математика» не всегда используется учителями начальных классов в реализации процесса патриотического воспитания, поскольку явными преимуществами благодаря содержательной составляющей обладают предметы гуманитарного и естественнонаучного цикла. Следовательно, педагог, даже ставя перед собой цель обращаться на уроках математики к аспектам патриотического воспитания, вынужден зачастую самостоятельно подбирать необходимый материал, проектировать учебные задания, встраивать их в содержание конкретного урока, что может вызвать определенные затруднения. В некоторых случаях он может даже отказаться от реализации своей первоначальной идеи. В этой связи можно говорить о проблеме патриотического воспитания младших школьников на уроках математики, проявляющейся в отсутствии или недостаточном количестве содержательно разработанных и(или) подобранных, систематизированных и соотносимых с изучаемыми темами учебных заданий, а также в отсутствии соответствующего методического обеспечения.

Следует отметить, что научные разработки в этой области имеются в относительно небольшом количестве [1; 2], но даже они показывают, что возможности математической составляющей начального общего образования незаслуженно не принимаются в расчет при выстраивании системы патриотического воспитания в школе. По мнению Л. А. Александровой, целесообразно обращаться к материалу учебников математики, искать соответствующую информацию в справочниках, при этом затрагивая исторические, географические, биологические, краеведческие аспекты [1]. К. И. Моцик обосновывает необходимость специальной разработки системы учебных заданий, включающих факты из истории науки и истории страны, информацию о культурном наследии России, сведения о национальностях и народностях, населяющих нашу страну, обращение к устному народному творчеству и духовно-нравственным традициям своего края [2].

На наш взгляд, патриотическое воспитание на уроках математики можно осуществлять прежде всего с помощью обращения к текстовым математическим задачам, которые имеют отношение к родной стране. Например, задачи о количестве флагов на празднике. Кроме того, учителя могут затрагивать на уроках аспекты, связанные с изучением вклада ученых и математиков своей страны в развитие науки математики, мировых наук и государства в целом (например, жизнь и деятельность М. В. Ломоносова, Л. Ф. Магницкого, Н. И. Лобачевского). Это позволит ученикам понять, как математика связана с их родной страной и почему важно гордиться достижениями своих соотечественников.

Приемами патриотического воспитания на уроках математики могут быть также обращение к патриотической символике (при решении текстовых задач обращать внимание на флаг России, герб страны, фотографии достопримечательностей), проведение дидактических игр с патриотическим уклоном (возможно обращение к патриотическим символам и понятиям), изучение праздников и обычаев (математические задания можно составлять с опорой на знание российских праздников и национальных обычаев); организация проектной работы (учитель может предложить младшим школьникам выполнить математические проекты, связанные с родной страной).

Не следует забывать о краеведческом компоненте патриотического воспитания, ведь любовь к Родине начинается с формирования ценностного отношения к малой родине. Приемами воспитания могут стать перечисленные выше, но с уточнением конкретного места, где родился и живет обучающийся.

Таким образом, проблему патриотического воспитания младших школьников на уроках математики можно считать актуальной. Для преодоления трудностей в ее решении важно наметить методические направления работы педагога, позволяющие на уроках математики прививать детям

бережное отношение к Родине, обучать их понимать и уважать символику страны, вместе с тем доказывая, что математика является неотъемлемой частью их жизни и развития Отечества.

1. Александрова Л. А. Возможно ли патриотическое воспитание на уроках математики? // Начальная школа. — 2013. — № 5. — С. 50–54.
2. Моцик К. И. Учебные задания как средство воспитания патриотизма у младших школьников на уроках математики // Modern Science. — 2021. — № 4–2. — С. 216–220.
3. Федеральная образовательная программа начального общего образования // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf/ (дата обращения: 29.01.2024).
4. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Математика» (для 1–4 классов образовательных организаций). — М. : Институт стратегии развития образования, 2023. — 64 с.

Н. А. Иванова, Т. Н. Бондарчук, О. Н. Калюжная
Шахтерская основная школа № 11, Донецкая Народная Республика

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные задачи классного руководителя в контексте взаимодействия с семьями обучающихся. Это включает поддержку родителей в их педагогических функциях, оказание помощи в решении проблем, связанных с обучением и воспитанием детей, а также создание условий для эффективного обмена информацией между семьей и школой.

Ключевые слова: классный руководитель, семья, образовательные площадки, детские и молодежные движения.

Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями — активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер [1, с. 114]. Педагогическое взаимодействие между классным руководителем и семьей является важным аспектом образовательного процесса. Оно играет ключевую роль в формировании и развитии личности ребенка. Классный руководитель является своего рода связующим звеном между школой и семьей. Он не только осуществляет контроль за успеваемостью и поведением учеников, но и создает условия для их комфортного обучения [3, с. 99–107]. Кроме того, классный руководитель отвечает за организацию внеклассной работы, в том числе родительских собраний, консультаций и других мероприятий, на которых важно участие родителей. Регулярное общение семьи и классного руководителя позволяет узнать о проблемах и потребностях ученика. Это помогает классному руководителю адаптировать свою работу, чтобы максимально удовлетворить потребности каждого ученика. Семья может предоставить дополнительную информацию о ребенке, его интересах, талантах, а также о внеучебной деятельности. Это помогает классному руководителю создать индивидуальный подход к каждому ученику.

Педагогическое взаимодействие классного руководителя и семьи способствует успешной адаптации ученика к школьной жизни. Благодаря постоянному общению, ребенок чувствует поддержку и внимание как со стороны учителя, так и семьи. Классный руководитель и семья вместе создают условия для развития личности ученика. Они помогают развить у него самооценку, ответственность, эмоциональную стабильность и другие важные качества. Взаимодействие родителей и классного руководителя является неотъемлемой частью образовательного процесса и направлено на достижение общей цели — успешного развития и обучения каждого ученика. Задача классного руководителя — стать помощником и хорошим советчиком для родителей, создать

в коллективе детей и родителей атмосферу добра, взаимопонимания и доверия, помочь родителям приобрести опыт в воспитании собственного ребенка [2, с. 32].

Таким образом, педагогическое взаимодействие классного руководителя и семьи имеет огромное значение для успешной адаптации и обучения школьников. Оно позволяет создать благоприятную среду для развития личности ребенка, а также обеспечить ему поддержку и внимание как в школе, так и дома.

Одна из форм работы классного руководителя с родителями — организация просветительских мероприятий. Например, проект «МГУ — родителям» (МГУ — Московский государственный университет) позволяет родителям учащихся познакомиться с актуальными темами образования, получить информацию о правилах и требованиях образовательной системы. Такие мероприятия помогают родителям быть в курсе событий и вовлекаться в образовательный процесс своих детей. Более того, классный руководитель может организовать другие образовательные площадки, включающие в себя лекции, семинары, тренинги и дискуссии. На таких мероприятиях родители могут получить информацию о различных вопросах, связанных с образованием и воспитанием, а также обсудить свои вопросы и проблемы с классным руководителем и другими родителями.

Еще не важной формой работы классного руководителя с родителями остается их вовлечение в работу Российского движения детей и молодежи (РДДМ). Однако успешная работа РДДМ возможна только при активном участии родителей. Значимой составляющей успешного развития Российского движения школьников (РДШ) в общеобразовательных организациях служит работа с родителями [5, с. 39]. Родители играют важную роль в формировании ценностей и интересов своих детей, а также в их общественном и личностном развитии. Поэтому сотрудничество РДДМ с родителями помогает создать благоприятную образовательную среду и способствует развитию детей и молодежи.

Так, среди форм работы с родителями можно выделить организацию совместных мероприятий и проектов. Например, это может быть организация спортивных мероприятий, экологических акций, благотворительных проектов и других мероприятий, которые способствуют развитию и самореализации детей и молодежи. Участие родителей в таких мероприятиях помогает им лучше понять цели и задачи РДДМ, а также поддержать своих детей в их участии. Для успешного вовлечения родителей в работу РДДМ необходимо обеспечить доступность и открытость информации. Родители должны быть осведомлены о деятельности РДДМ, о возможностях участия и о том, какие преимущества и выгоды это может принести их детям. Для этого можно использовать различные информационные каналы, такие как родительские бюллетени, электронные рассылки, сайты и социальные сети.

Предмет особой заботы классного руководителя — возникновение конфликтов «родители и школа». Они могут быть разнообразны, как и причины, их породившие. К ним надо относиться серьезно, так как они нарушают единство и системность воспитательного процесса. Надо тщательно изучить причины, расстановку позиций всех участников конфликта и в логике выше названных пяти элементов любого взаимодействия с родителями строить тактику воспитательного воздействия с целью преодоления конфликта [4, с. 39]. В современном образовательном пространстве классный руководитель играет важную роль во взаимодействии между школой и родителями учащихся. Однако иногда происходят ситуации, когда интересы школы и родителей не совпадают, и возникает конфликт. Важно отметить, что конфликт между школой и родителями может возникать по различным причинам. Например, это могут быть разногласия в понимании образовательной программы, методик преподавания или организации учебного процесса. Также конфликт может возникнуть в связи с различными взглядами на воспитание и развитие детей. В таких ситуациях классный руководитель должен выступить в роли посредника и находить компромиссные решения, которые учитывают интересы всех сторон.

Первым шагом в урегулировании конфликта является открытое и доверительное общение с родителями. Классный руководитель должен выслушать их мнение, выяснить причины недовольства и постараться найти общие точки зрения. Важно проявить понимание и уважение к мнению родителей, а также объяснить свою позицию и основания для принятых решений. Далее классный руководитель может предложить провести открытые встречи или родительские собрания, на которых можно обсудить проблемы и найти взаимоприемлемые решения. Такие встречи позволяют родителям высказать свои опасения и предложения, а также получить информацию

о том, как школа работает и какие принципы лежат в основе образовательного процесса. Еще одним важным аспектом в урегулировании конфликта является прозрачность и доступность информации для родителей. Классный руководитель должен предоставлять родителям полную и объективную информацию о школьной жизни, образовательных целях и достижениях учащихся. Это способствует лучшему пониманию родителями того, как работает школа, и уменьшит возможность возникновения недоверия и конфликтов. Кроме того, классный руководитель может предложить родителям активно участвовать в жизни школы и в работе родительского комитета. Это поможет родителям быть в курсе событий, участвовать в принятии решений и вносить свои предложения. Такое сотрудничество позволит снизить напряженность и улучшить взаимоотношения между школой и родителями.

Классный руководитель играет важную роль в урегулировании конфликта между школой и родителями. Его задача — быть посредником и находить компромиссы, которые учитывают интересы всех сторон. Для этого необходимо открытое и доверительное общение, проведение открытых встреч и доступность информации для родителей. Только совместными усилиями можно достичь гармоничного сотрудничества и создать благоприятную образовательную среду для учащихся.

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. — СПб. : Питер, 2011. — 400 с.
2. Зиангирова З. Т. Работа классного руководителя с семьей // Начальная школа. — 2013. — № 9. — С. 32–34.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. — М. : Юрайт, 2009. — 523 с.
4. Маленкова Л. И. Педагоги, родители, дети. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 304 с.
5. Червонная И. В. Вовлечение родителей в деятельность Российского движения школьников : метод. пособие. — М. : НОК, 2018. — 53 с.

И. С. Калганов, Е. А. Шаталова

Алтайский государственный университет, Барнаул

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные положения о профилактике наркозависимости среди молодежи в образовательных организациях, проанализирован опыт педагогов-практиков в работе с учащимися, а также предложены пути профилактической работы.

Ключевые слова: наркозависимость, профилактика, психолого-педагогическая работа, подростковый возраст, аддиктивное поведение.

В последнее время во всех регионах России возрастает количество людей, которые злоупотребляют наркотическими средствами, а также увеличивается их незаконный оборот. Многие эксперты отмечают, что рост в наркомании и токсикомании в детско-подростковом кругу сдвигается в более младшие границы возраста. Ситуация осложняется тем, что в настоящее время на первый план выходит употребление синтетических препаратов с высокой наркогенной активностью.

На уровне закона на сегодняшний день сформирована нормативно-правовая база социальной защиты и помощи дезадаптированным несовершеннолетним, принят новый Семейный кодекс, Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Так, в статье 4 Федерального закона от 8 января 1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» особо отмечается, что одним из принципов государственной политики в области противодействия незаконному обороту наркотиков является

приоритетность мер по профилактике наркомании и стимулирование деятельности, направленной на антинаркотическую пропаганду. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» утверждает в статье 2, что основными задачами деятельности по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних являются «предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому» [5].

Предупреждение злоупотребления психоактивными веществами становится важной задачей педагога в работе с молодежью различного возраста. Педагог-психолог А. С. Шевницина делит профилактику на три основных этапа:

- Первый этап предполагает предупреждение употребления веществ. Здесь задача педагога — с помощью различных мероприятий научить детей отстаивать свое мнение и говорить «нет» в ситуациях, где это необходимо. Так, они будут уметь взаимодействовать с коллективом, комфортно чувствовать себя в обществе, грамотно решать возникшие проблемы и оценивать их.

- Второй этап рассчитан на школьников, которые уже склонны к употреблению. А. С. Шевницина настаивает на организации определенной совокупности мер, которые бы остановили ребенка. К таким мерам можно отнести создание «групп риска» и организацию этим группам помощи таких специалистов, как психологи, психотерапевты, наркологи и др.

- К третьему этапу стоит отнести работу педагога над взаимодействием ребенка с лицами, которые злоупотребляют веществами сейчас или делали это в прошлом на постоянной основе [6, с. 48–49].

В международной практике, как отмечает О. А. Круковская, существует несколько основных моделей профилактики наркомании:

- «медицинская модель, ориентированная преимущественно на медико-социальные последствия наркомании и предусматривающая в основном информирование учащихся о негативных последствиях приема наркотических и иных психоактивных средств — на физическое и психическое здоровье;

- образовательная модель, направленная на обеспечение детей и молодежи полной информацией о проблеме наркомании и обеспечение свободы выбора при максимальной информированности;

- психосоциальная модель, своей главной целью утверждающая необходимость развития определенных психологических навыков в противостоянии групповому давлению, в решении конфликтной ситуации, в умении сделать правильный выбор в ситуации предложения наркотиков, в умении сказать “нет”, в выходе из ситуации зависимости» [1, с. 119–120].

Наркозависимость — это один из видов аддиктивного поведения. С. Ф. Смагин выделяет несколько основных видов аддиктивных пристрастий, т. е. тех действий ребенка, которые формируют зависимость, к ним следует отнести: употребление алкоголя в любом виде; употребление никотина (сигареты, вейп, жевательный табак и др.); употребление других вредоносных веществ, которые меняют восприятие и поведение; злоупотребление компьютерными и другими играми, которые вызывают азарт; сексуальная зависимость; различные виды расстройств пищевого поведения; сектантство; трудоголизм и др. [4, с. 230].

В зависимости от вида аддиктивного поведения у каждого есть ряд особенностей, которые не являются равноценными по последствиям. Так, например, у людей, которые злоупотребляют наркотическими веществами, может быть развита интоксикация, а если человек вовлечен в сектантство, то развивается своего рода психологическая зависимость, которая, в свою очередь, оказывает негативное влияние на характер человека. Между тем отметим, что любой вид поведения может быть объединен общими аддиктивными механизмами.

М. С. Матусевич, Л. П. Макаровой, Н. Н. Плаховым определены несколько основных этапов профилактической работы среди молодежи:

1. Диагностика. Первый этап профилактики подразумевает диагностику всевозможных личностных характеристик респондентов, на которые могло оказать влияние употребление вредных веществ, а также те, которые могли повлиять на выбор человеком такого жизненного пути. Например, анализ

некоторых современных исследований показывает, что на формирование аддиктивного поведения может оказать влияние повышенная тревожность человека и неспособность к эмпатии.

2. Информационно-просветительский этап. Основная цель данного этапа — развитие компетенции в разных областях, например, способов преодоления стрессовых ситуаций и формирование культуры межличностных взаимоотношений в коллективе.

3. Этап практических действий, к которым можно отнести, например, семинары, психотренинги, обучающие сессии, где человек учится корректировать поведение, пробует менять свои установки, саморазвивается, конечно, не без помощи ведущего специалиста [3, с. 959].

Профилактическая деятельность по предупреждению возникновения аддиктивного поведения должна основываться на ряде принципов: комплексность, дифференцированность, аксиологичность, многоаспектность, последовательность, легитимность [2, с. 289].

Принцип комплексности представляет собой согласованное воздействие как на профессиональном уровне, так и на межведомственном, взаимодействие всех уровней органов управления образования для решения существующей проблемы.

Дифференцированность подразумевает дифференциацию цели, задач, планируемых результатов и средств их достижения с учетом степени выраженности аддиктивного поведения и половозрастных признаков.

Аксиологичность выражается в принятии общечеловеческих норм и ценностей (морально-этический барьер). Многоаспектность в профилактике включает в себя социальный аспект, образовательный аспект и психологический аспект.

Последовательность подразумевает следование определенным этапам в работе.

Легитимность — создание правовой базы для проведения профилактики аддиктивного поведения в среде молодых людей.

Из вышеописанного материала становится понятно, что без внедрения мер по профилактике наркозависимости в образовательные учреждения, без помощи компетентных педагогов и психологов решить проблему не получится. Ситуация, которая складывается сейчас в современном обществе, требует незамедлительного решения со стороны нашего государства, с особым акцентом на практическое изучение вопросов профилактики употребления психоактивных веществ среди подрастающего поколения.

1. Круковская О. А. Предупреждение и преодоление наркозависимости подростков и молодежи (социально-педагогический аспект) // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 2. — С. 118–126.

2. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте : учеб.-метод. пособие. — Новосибирск : Новосиб. мед. ин-т, 1998. — 381 с.

3. Матусевич М. С., Макарова Л. П., Плахов Н. Н. Организация профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. — 2014. — № 3 (62). — С. 958–960.

4. Смагин С. Ф. Аддикция, аддиктивное поведение. — СПб. : Междунар. ин-т психологии и управления, 2000. — 250 с.

5. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями) // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 09.01.2024).

6. Шевницина А. С. Педагогическая профилактика наркомании: опыт здоровьесбережения школьников // Молодой ученый. — 2016. — № 8.4 (112.4). — С. 47–49.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия педагогов с родителями. Автором представлены взгляды отечественных педагогов на воспитание в семье. Раскрываются понятия «семья», «семейное воспитание», «этическая беседа». Даны основные советы по взаимодействию педагога с родителями.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, этическая беседа, родители, дети.

Слова «семья» и «родительство» стоят всегда рядом, потому что рождение ребенка — важнейший смысл брака. Такова традиция, которая идет из глубины веков: раз есть семья, то должны быть и дети; раз есть дети, то при них должны быть родители. Для того чтобы каждый взрослый тепло вспоминал свой отчий дом, чтобы был в нём уверен, нужно дать счастье убедиться, что он любим, и научить его любить. Семья для ребенка — это образец реального опыта. В ней он учится подражать, опираясь на пример своих собственных родителей, здесь происходит социальное рождение малыша. И если мы ставим перед собой цель правильно воспитать здоровое поколение, то «всей планетой» должны эту проблему решить: семья, дошкольное учреждение, общество.

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в продолжении рода и самоуважении каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не просто как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где любят, понимают, защищают [4, с. 215].

Об этом же говорят и современные специалисты и ученые в области семьи (О. Л. Зверева, Т. А. Маркова, Е. П. Арнаутова, И. В. Лапицкая, В. П. Дуброва и др.). Их теория заключается в том, что семейный институт есть институт эмоциональных отношений. Каждый ребенок сегодня ожидает от своих родных (матери, отца, бабушки, дедушки, сестры, брата) безоговорочной любви, т. е. не за хорошее поведение, а просто за то, что он есть.

Цель статьи — донести актуальность и важность взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников.

Семейное воспитание — целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести ребенка, предполагающее психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности с учетом возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [2, с. 317].

Нет одинаковых семей: консервативные, приверженцы строгих правил, неполные семьи и др. Любая семья обладает своим непохожим ни на кого характером, как и человек, ведь человек — это личность. Он вправе решать, как прожить свою жизнь, учитывая свои жизненные приоритеты, так и семья, как единство, что состоит из отдельных личностей, связанных между собой кровными и эмоциональными взаимоотношениями, строит свою жизнь в настоящем и будущем, опираясь на собственные ценности.

«Правильно и нормально воспитать дошкольника гораздо легче, чем перевоспитывать. Необходимое воспитание с самого раннего детства — это не слишком трудное дело, как кажется большинству. По своей сложности это дело по силе каждому человеку, каждой матери и отцу. Правильно воспитать своего ребенка легко может каждый человек, если только он этого и правда захочет, а кроме того, это дело приятное, радостное и счастливое» [3, с. 2].

Дети любят своих пап и мам просто за то, что они всегда рядом, с ними хорошо, они ласковые, добрые, сильные, с ними интересно и нестрашно, они защитят, утешат, будут любить. И малыш счастлив, ведь нет большего счастья на земле, чем уверенность, что тебя любят. Пока дети только

берут всё от родительской любви, но приходит время, когда детей надо учить другой любви к своим близким, любви чуткой, заботливой, сопереживающей.

У воспитателя ответственная задача — он должен научить родителей быть мудрыми в своей любви к детям и воспитывать в них любовь и уважение к себе. Как это сделать? В этом, как и во всей педагогике, пример и упражнения — незаменимые методы. Прежде всего, сам педагог обязан быть предельно внимателен и уважителен к родителям своего воспитанника: знать всех пап и мам по имени-отчеству (это непереносимое условие), знать всё о семьях своих малышей и не забывать выражать свое участие и внимание к ним. Например, в дни рождения ребят воспитатель не забудет в «родительском уголке» написать красивое поздравление для пап и мам. Педагог знает дни рождения родителей и напоминает ребенку: «Вова! Мы сегодня будем делать корзиночки, ты постарайся, ведь у твоей мамы скоро день рождения, сделай для нее подарок».

Если в местной газете появилась хорошая статья о ком-то из родителей в это непростое время, когда многие отцы служат на благо своей Родине, воспитатель никогда не обойдет этого своим вниманием. Это дает повод поговорить об уважении к людям труда, к родителям. Особенно горды ребята, когда их близкие практически помогают детскому саду: чинят мебель, рисуют и пишут. Воспитатель обязательно благодарит родителей.

Очень много дают детям занятия, посвященные их семье: они рисуют родных им людей, составляют рассказы об общих делах и совместных прогулках по выходным дням. О близких людях дети говорят радостно, увлеченно, с любовью и теплом. Их не надо учить любви к ним — они и так их любят, их надо учить выражать эту любовь делом — заботой, вниманием, добрым отношением.

В воспитании любви и уважения к семье мы руководствуемся нравственными заповедями В. А. Сухомлинского. Вот одна из них: «Люби и уважай мать и отца. Они дали тебе жизнь. Помни, что родители тоже имеют право на радость. Люби и уважай бабушку и дедушку. Они дали жизнь твоей матери и твоему отцу. Помни, что солнце освещает твое радостное утро, для них оно уже на закате. Пусть небо их заката до конца будет ясным»; «Дорожи честью семьи, береги ее как святыню» [5, с. 70].

Воспитанники В. А. Сухомлинского сочинили «Сказку об утренней заре», в ней говорится о том, как никогда не видевший утренней зари слепой мальчик ярко представил ее себе, когда ему сказали, что она похожа на поцелуй матери, на ее прикосновение. В работе с семьей педагог чаще опирается на матерей, потому что имеет дело пока еще с тем возрастом ребенка, когда главный воспитатель всё-таки мама. Конечно, малышу уже сейчас необходима отцовская мужественность, уравновешенность, снисходительная сила, но если этого нет — мамина любовь заполняет всё, важно только, чтобы любовь была мудрой.

Почему мы придаем такое большое значение этим вопросам? Потому что «гражданин, воин, мужественный и негибимый человек, готовый сложить голову за свои убеждения, начинается с преданной, бескорыстной и щедрой любви к матери. Не может быть настоящим сыном Отечества тот, кто не стал истинным сыном матери и отца» [5, с. 71].

Так получилось, что большинство детей живет только с родителями, а их бабушки и дедушки живут в селах, куда они порой ездят в гости. А ведь дедушка и бабушка — это кладовая мудрости, опыта, умной заботы; это копилка историй, сказок, источник богатой народной речи. С родителями ведется определенная работа в этом направлении, чтобы они чаще рассказывали детям об их родословной, показывали фотографии бабушек, прабабушек, дедушек и прадедушек, рассказывали, кем они были. Ведь они, как правило, участники и герои нашей народной истории, пусть не у всех из них есть награды, но они обязательно служили стране в тылу или участвовали на фронте в Великой Отечественной войне, о которой их правнуки знают лишь из книг и фильмов. Судьба их была нелегкой и мужественной, и на этих примерах надо учить детей.

Наша речь — не только средство общения, но и орудие мышления, носитель сознания, памяти, информации, средство управления поведением других людей и регуляции собственного поведения. Особенно многому учат этические беседы, которые проводятся с детьми. Этическая беседа — метод планомерного и последовательного дискутирования, предусматривающий деятельный разговор педагога и воспитанников. Этическая беседа предполагает активное участие в ней детей, живой обмен мнениями. Цель их такова — учить детей давать оценку ситуациям и поступкам,

выражать свое отношение к положительному и отрицательному, будить в них чувство гражданственности, учить их совершать хорошие поступки. Главное — воспитать в них активную позицию борца со злом, непримиримость и нетерпимость к нему, умение противостоять ему.

Например, воспитатель начала рассказ о ситуации, свидетелем которой она была, и попросила детей сделать выводы: «Сегодня утром я вошла в трамвай. Первое сидение было свободно. Следом за мной вошли старушка и женщина с мальчиком, которому было столько же лет, сколько вам. Мальчик и старушка одновременно направились к свободному месту. Как вы думаете, кто сел?». Ответы детей были однозначны: «Сел мальчик». «Почему вы так думаете?» — спросила воспитатель. Дети предположили: «Потому что он быстрее бежит и обгонит бабушку»; «Потому что мама ему велела: садись!»; «Потому что бабушка сказала: “Ничего, я постою, садись к окошку”».

Они искренне передавали то, что чаще всего видят в жизни. Они еще не умеют выдавать желаемое за действительное. А всем нам, взрослым, педагогам и родителям, хотелось бы услышать иное. Тогда воспитатель спросила иначе: «А кто должен был сесть на свободное место, как вы думаете, дети?» Все подняли руки, и ответ был один: «Старушка, потому что ей трудно стоять, потому что “старикам везде у нас почет”». Вот образец диспропорции того, как надо и как есть, как думают и как поступают. На таких конкретных ситуациях педагоги учат и упражняют детей в добрых делах и поступках. Как часто, к сожалению, бываешь свидетелем аналогичных сцен в городском транспорте, когда «заботливые» мамы (а часто и бабушки) готовы усадить на свободное место свое чадо, которое сотни километров набегает во дворе, а сами стоят.

Опыт углубленной и серьезной работы с родителями говорит о том, что она не может и не должна быть трудной, ведь в семье всегда готовы принять любой совет педагога, потому что он направлен на самое дорогое и любимое существо, потому что совет дается в его интересах. Следует лишь выполнять несколько правил:

1. Прежде чем советовать, надо самому иметь огромный запас педагогических знаний.
2. Родителям нужна помощь, поддержка и хороший совет в нужное время. Если вы ими располагаете, необходимо уметь дать совет в соответствующей обстановке.
3. Просветить родителя тактично и доброжелательно. Не беседовать, когда у вас мало времени. Лучше выделить для разговора другой день и время.
4. Разговаривать с родителями необходимо спокойно, доброжелательно, не переходя на повышенные тона.
5. Уметь, не перебивая, выслушать родителей до конца.
6. С выводами не стоит торопиться. Необходимо обдумать их слова и постараться найти положительное решение, если в этом есть необходимость.
7. Разговор с родителями не должен стать достоянием гласности: ни детей, ни воспитателей, ни других родителей.
8. Если есть необходимость поделиться данной информацией еще с кем-то, например, с руководителем учебного заведения, то родителям нужно об этом сказать.
9. При встрече с семьей ребенка-дошкольника не нужно говорить только плохое, а начните с хорошего. Например, похвалите его в том или ином деле. Может, сегодня он помог воспитателю полить цветы?
10. Каждая встреча с родителями должна заканчиваться конструктивными рекомендациями [1, с. 148].

Если у воспитателя есть знания и такт, он найдет свой ключ к каждой семье и направит на верный путь воспитание ребенка. Дети всегда будут богаты духовно, если получают от родителей хорошее воспитание, способное упорядочить их нравы и благоустроить их поведение. Задача родителя заботиться не о том, чтобы сделать их богатыми, но о том, чтобы сделать их благочестивыми, усмирителями своих желаний, щедрыми в добродетелях. Воспитатель должен помочь семье найти такие отношения с ребенком, воспоминания о которых, став взрослым, он пронес бы через всю жизнь.

2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учеб. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 352 с.
3. Макаренко А. С., Монухова Е. Правильно воспитывать детей. Как? — М. : АСТ, 2013. — 320 с.
4. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]. — М. : ТК Келби : Проспект, 2005. — 432 с.
5. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. — М. : Педагогика, 1989. — 288 с.

А. В. Киргизова

*Сургутский государственный педагогический университет,
Ханты-Мансийский автономный округ — Югра*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены авторские подходы к определению содержания понятия «педагогическое сопровождение исследовательской деятельности». На основе анализа диссертационных исследований определены особенности данного процесса в начальной школе, конкретно творческий характер, непрерывность и междисциплинарный подход.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, исследовательская деятельность, начальная школа, младший школьный возраст, функциональная грамотность, познавательное развитие.

В ближайшей перспективе будут наблюдаться существенные изменения в системе начального общего образования, обусловленные внедрением новых направлений работы с обучающимися с учетом трансформации информационной образовательной среды. Процесс обучения становится не просто способом получения предметных знаний, а средством развития уровня функциональной грамотности. В рамках профессиональной деятельности педагог решает ряд задач, в том числе направленных на развитие исследовательской деятельности обучающегося, как во время предметного обучения, так и во внеурочной деятельности. Именно поэтому решение проблемы развития исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста остается востребованной.

В современных диссертационных исследованиях существует множество авторских подходов к изучению вопроса организации исследовательской деятельности в начальной школе. Отечественные ученые П. В. Середенко и М. В. Кларин включают основополагающий компонент исследовательской деятельности — познавательное развитие ребенка и целенаправленность обучения. Специалист в области исследования психологии детской одаренности А. И. Савенков выделяет особенности исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. А. М. Скотникова рассматривает особенности организации учебного исследования с позиции исследовательского поведения в средней школе. Вместе с тем недостаточное количество исследований посвящено изучению проблемы развития исследовательской деятельности у обучающихся младшего школьного возраста в рамках информационной образовательной среды.

В нашем исследовании под *исследовательской деятельностью* мы будем понимать целенаправленный процесс научно-поисковой деятельности, предполагающий самостоятельную творческую работу в формировании исследовательских умений обучающихся. Отметим, что исследовательская деятельность представлена как одна из сложных форм учебной работы обучающихся и педагога, которая направлена на практическую реализацию большого блока умений в контексте образовательной направленности. Педагог в рамках проектирования собственной педагогической деятельности должен акцентировать внимание на развитии личности обучающегося, не допуская хаотичности в учебном процессе. Отсюда мы можем сделать вывод, что соблюдение четких инструкций организации педагогического сопровождения исследовательской

деятельности в начальной школе — одно из важнейших условий эффективности достижения планируемых результатов.

Внедрение понятийной категории «педагогическое сопровождение» связано с пониманием механизмов инновационной образовательной деятельности в начальной школе, а также психолого-педагогических оснований возрастного развития детей младшего школьного возраста, что обуславливает детальное рассмотрение конкретно определения понятия в современных научных исследованиях и особенности реализации соответствующего процесса.

В диссертационном исследовании Е. В. Лестева рассматривает данное понятие с точки зрения преподавания гуманитарных дисциплин в общеобразовательных и средних профессиональных учебных заведениях. В понимании автора педагогическое сопровождение исследовательской деятельности представляет собой вид профессиональной деятельности преподавателя, направленной на создание условий для личностного развития и самореализацию обучающихся в процессе осуществления ими исследовательской деятельности [1, с. 8]. Исходя из трактовки, автор считает, что уровень профессионализма педагога в рамках сопровождения учебного исследования воспитанников оказывает существенное влияние на результаты исследовательской деятельности, так называемые внутренние (знания, умения, навыки) и внешние (творческий материальный «продукт»).

Научная работа Л. Б. Кореневой позволяет определить сущность *педагогического сопровождения исследовательской деятельности* с позиции научно-методической направленности, которая заключается в создании условий для становления нового типа педагогической деятельности, основанной на особенностях педагогического проектирования [2, с. 6]. Исследование ученого обращает внимание на условие реализации педагогического сопровождения, которое заключается в освоении педагогом средств и методов исследовательской деятельности на основе актуализации мотивов личностного и профессионального компонентов развития.

Научно-исследовательская работа Е. П. Сизинцевой позволяет рассмотреть *педагогическое сопровождение исследовательской деятельности* как систему педагогических действий, направленных на индивидуальный прогресс ученика, с целью достижения им результатов в личностной, метапредметной и предметной сферах [3, с. 11]. Подход автора к определению понятия дает четкое понимание того, что данный процесс должен осуществляться в системе учебного процесса с целью достижения образовательных результатов.

Резюмируя сказанное, под *педагогическим сопровождением исследовательской деятельности* мы понимаем форму проектирования профессиональной деятельности педагога с целью осуществления успешного процесса самообразования личности обучающегося.

В современной педагогике часто встречается тождественное понятие «педагогическая поддержка». Но в начальной школе осуществить педагогическую поддержку достаточно сложно, так как в рамках данного процесса педагог в большей степени ориентирован на самостоятельное усвоение материала учащимися. Принципиальное отличие педагогического сопровождения исследовательской деятельности от педагогической поддержки обучающихся рассматривается в исследовании Н. В. Никифоровой, которая заключается в непрерывности и комплексности, но в некоторых случаях опосредованностью оказываемой помощи [4, с. 90]. Исходя из данного положения осуществляется стремительное внедрение новых подходов в вопросах организации данного процесса посредством соответствующей структуры или модели педагогического сопровождения.

Авторский подход Е. П. Сизинцевой в рамках собственного диссертационного исследования обращает внимание на *модель педагогического сопровождения* индивидуального прогресса обучающихся в рамках самостоятельной поисковой деятельности, которая включает в себя следующие элементы: целевой, теоретико-методологический, организационно-деятельностный и результативно-диагностический [3].

Следует отметить, что каждый из блоков ориентирован на выполнение конкретных *условий*: определение цели деятельности, в основе которой заложен индивидуальный прогресс детей, учет методологических подходов в работе, конкретно системного и компетентностного, выделение логической структуры исследовательской деятельности, включающей взаимосвязь всех элементов (цели, этапов, промежуточных результатов и т. д.), отражающих положительную динамику

соответствующего процесса и представление результатов работы с позиции оценки уровня сформированности исследовательских умений и анализа полученных данных для последующей работы.

Рассматривая характеристику содержания исследуемого понятия и авторский научный подход к организации педагогического сопровождения исследовательской деятельности, выделим *ряд особенностей* данного процесса в условиях начального уровня образования обучающихся.

1. *Творческий характер педагогического сопровождения* (Д. З. Рахманова, О. В. Буховцева и др.). Грамотно выстроенная педагогическая деятельность должна включать в себя элементы творчества и индивидуальности, не ссылаясь исключительно на «формальное преподавание». Исходя из этого, педагог может и должен применять авторскую методику преподавания для достижения результатов.

2. *Непрерывность процесса педагогического сопровождения* (В. И. Слободчиков, Н. Б. Крылова и др.). Одна из главных задач современной системы образования — обеспечение преемственности в рамках межпредметных связей учебных дисциплин и уровней образования. Так, на пропедевтическом этапе организации исследовательской деятельности обучающихся в начальной школе педагог осуществляет педагогическое сопровождение, направленное на тесную работу учителя и школьника. В старшем звене учитель средней школы обеспечивает уже педагогическую поддержку, ориентируя обучающихся в большей мере на самостоятельную поисковую деятельность, при этом осуществляет постоянный контроль выполняемой работы, далее в рамках работы со студентами преподаватели применяют адаптированные методы кураторства научной деятельности, например, в рамках педагогического ассистирования.

3. *Междисциплинарный подход, или конвергентность* (В. Г. Смелова, Е. В. Юшкевич и др.) к вопросу организации педагогического сопровождения исследовательской деятельности. В рамках реализации междисциплинарного подхода в образовательном процессе учащимся предоставляется возможность расширить круг вопросов для собственного исследования, освоить новые доступные методы изучения окружающей действительности, показать тесную связь изучаемых теорий в учебных предметах, в том числе включая внеурочную деятельность, тем самым повышая уровень познавательного развития обучающегося.

Из вышесказанного становится очевидным, что педагогическое сопровождение исследовательской деятельности определяется как форма проектирования профессиональной деятельности педагога для осуществления успешного процесса самообразования личности обучающегося. Эффективность организации педагогического сопровождения в рамках исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста обусловлена особенностями профессиональной деятельности педагога, которые находят свое отражение в творческом характере и непрерывности протекаемого процесса, а также в специфике междисциплинарного подхода к организации данного процесса в начальной школе.

1. Коренева Л. Б. Научно-методическое сопровождение развития проектных умений педагогов в условиях общеобразовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2007. — 20 с.

2. Лестева Е. В. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся в процессе преподавания гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Смоленск, 2009. — 19 с.

3. Никифорова Н. В. Отличие педагогической поддержки от педагогического сопровождения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2009. — № 9. — С. 87–91.

4. Сизинцева Е. П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тверь, 2016. — 26 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации детей младшего школьного возраста как актуальная социально-психологическая проблема. Внимание обращается на проблему социализации младших школьников, представляются результаты психолого-педагогического исследования эффективности социализации младших школьников.

Ключевые слова: социализация, общество, младший школьник, образование, социально-психологическая проблема.

В условиях современного общества перед родителями и педагогами выходит на первый план очень важная задача — социализация детей младшего школьного возраста. Быстрые темпы повседневной жизни, большое разнообразие информационных технологий, современная реформа образования, постоянные изменения в окружающем социуме влекут за собой рост социально-педагогических проблем детей, которые и обуславливают проблему успешной адаптации и интеграции ребенка в социальной среде. Социализация младших школьников является одной из актуальных социально-психологических проблем современного общества. Она представляет собой сложный процесс адаптации и воспитания детей, направленный на формирование их социальных навыков, ценностей и ролей в обществе. С каждым годом социализация младших школьников становится всё более значимой и актуальной проблемой.

Сегодняшние дети встречаются с новыми вызовами и возможностями, которые не существовали ранее. Так, интернет, социальные сети, медиа и мобильные устройства стали неотъемлемой частью их жизни, а это, в свою очередь, вносит значимые изменения в процесс социализации, создавая при этом новые психологические проблемы. Тем не менее социализация в школе и среди сверстников остается ключевым аспектом формирования личности ребенка. Учитывая это, необходимо более глубокое понимание процессов социализации детей младшего школьного возраста, а также разработка эффективных методов и стратегий, способствующих их успешной адаптации и развитию в современном мире. Названная проблема оказывает влияние на будущее общества: от того, насколько эффективно формируются социальные навыки и ценности у детей, зависит их роль в качестве граждан и участников общественной жизни.

Социализация ребенка начинается в кругу семьи и только потом, по мере взросления, в обществе. Семья — важная основа социализации, поскольку именно в ней созданы наиболее благоприятные условия, в которых ребенок развивается. Кроме того, в семье происходит передача основных ценностей, ребенка обучают основным нормам поведения, у него активно формируются коммуникативные навыки. Однако изучение практических аспектов рассматриваемой проблемы позволило установить, что с каждым годом родители всё чаще сталкиваются с недостатком свободного времени, отсутствием необходимых ресурсов для того, чтобы целиком и полностью принимать активное участие в процессе социализации ребенка к окружающему его миру. Для того чтобы стало возможным решить данную проблему, родителям необходима поддержка со стороны государства и общества, благодаря которой они в полном объеме смогли бы выполнять свои родительские функции, что в конечном счете будет способствовать полноценному социализированному развитию детей.

Социализация остается важнейшим процессом в жизни каждого человека, однако наиболее актуальной она является для детей младшего школьного возраста — периода, когда происходят существенные изменения психофизической направленности, связанные с началом нового социально значимого жизненного этапа — ребенок становится учеником, переходя из детского сада в школу. Полностью меняется его привычная деятельность, социальное окружение, а также отношение к окружающим его взрослым людям и к самому себе. Известный педагог В. А. Ситаров

в своих трудах заостряет внимание на том, что именно поступление в школу относится к наиболее важному этапу в жизни каждого ребенка. В начальной школе полностью формируется новый ведущий вид деятельности: если в детском саду основой была игра, то теперь это обучение. Кроме того, стоит отметить, что за ребенком закрепляется его первый социально-значимый статус — ученик, а это значит, что теперь он обладает новыми определенными обязанностями и правами [2, с. 122].

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие мышления, расширяется кругозор, возникают сложные формы умственной деятельности и новые интересы. Такие ученые, как А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн и В. В. Давыдов, отмечают, что интересы детей, посещающих начальную школу, очень динамичны, они напрямую связаны с нестабильностью и возникают в зависимости от ситуации. Но важно отметить, что, несмотря на все эти характеристики, у младших школьников выражена познавательная активность. К тому же этот возраст признается и временем, когда ребенок начинает вести себя осознанно: он активно учится контролировать свое поведение и свою деятельность, что помогает в развитии мотивационно-волевой сферы [1, с. 174].

Современная система образования претерпевает трансформацию, которая существенно изменяет масштабы и функции образования. Высшие потребности теперь базируются, прежде всего, на удовлетворении потребностей отдельных лиц или групп, а не на нуждах государства. Таким образом, можно подчеркнуть главную цель современного образования — активная социализация и полноценное развитие личности [3, с. 223]. По нашему мнению, основными условиями успешной социализации ребенка младшего школьного возраста выступают психическое здоровье ребенка; эмоционально-комфортная атмосфера в классе между детьми; благоприятные условия для социализации, обусловленные психологическим комфортом между детьми и учителем; взаимодействие родителей с педагогами; формирование психолого-педагогического мониторинга развития детей; партнерское сотрудничество.

Практическое исследование эффективности социализации детей младшего школьного возраста проведено на базе средней общеобразовательной школы № 18 г. Донецка. На основании использования комплекса методов психолого-педагогической диагностики (наблюдение, беседы, анкетирование) были получены результаты, представленные в таблице.

Результаты психолого-педагогического исследования эффективности социализации младших школьников

Педагогический стиль в семье	%
Сознательная требовательность к детям, взаимоподдержка и взаимодоверие	83
Гиперопека одного из членов семьи	17
Уровень эмоциональной поддержки	
Атмосфера взаимоподдержки, взаимопонимания, доброжелательности, любви	81
Соблюдение принципов здорового образа жизни без излишней эмоциональности	19
Ценность ребенка	
Главная ценность в семье — это дети	50
Социальный статус и его элементы	25
Партнерские взаимоотношения между взрослыми и детьми	23
Дети — источник проблем	7
Педагогическая культура	
Следование рекомендациям педагога, опора на специальную педагогическую литературу	17
Большая значимость жизненного опыта	83

Проведя анкетирование среди родителей школьников начальных классов, мы выяснили, что 63 % опрошенных придерживаются мнения, что в основе воспитания ребенка лежит метод проб и ошибок, родители отмечают, что в воспитании опираются на свой опыт и делают это подобно себе. Среди опрошенных 37 % считают, что необходимо в семье создавать именно благоприятные условия, сопутствующие развитию собственной инициативы, способности анализировать события,

происходящие в жизни ребенка. В данном случае родители создают благоприятные условия, чтобы ребенок мог осознавать свои ошибки, а также самостоятельно их решать, что в дальнейшем способствует его социализации в обществе. На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что существует реальная необходимость психолого-педагогического просвещения родителей в вопросах социализации детей. Формирование личности не происходит отдельно от психологических процессов, для ее развития необходимо целенаправленно воздействовать, создавая для этого особые психолого-педагогические условия, способствующие дальнейшей социализации в обществе. Подводя итоги нашей работы, мы пришли к выводу, что основное и наиболее важное условие успешной социализации детей младшего школьного возраста — поддержка со стороны учителей и родителей.

Таким образом, можно сделать вывод, что социализация младших школьников является важной современной социально-психологической проблемой, так как именно формирование социальных навыков и адаптация к новой социальной среде помогают в успешном становлении личности младшего школьника. Огромная роль в этом процессе отводится учителям и родителям.

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2022. — 720 с.

2. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2020. — 368 с.

3. Ширяев Д. А., Маракушина И. Г. Проблемы социализации ребенка младшего школьного возраста в обществе в деятельности социального педагога // Молодой ученый. — 2021. — № 9 (351). — С. 223–224.

Е. В. Косач

Алтайский государственный университет, Барнаул

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования безопасного социального поведения студентов в организации среднего профессионального образования. Акцентируется внимание на воспитательном потенциале колледжа, определяется роль социальных практик, индивидуальной помощи, которые реализуются в учебной и внеучебной деятельности, обеспечивая эффективность рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: воспитание, колледж, безопасное социальное поведение, социальные практики, индивидуальная помощь.

На современном этапе развития общества вопросы воспитания подрастающего поколения находятся в поле стратегических интересов государства. Воспитание осуществляется в образовательных организациях различного уровня. С каждым годом увеличивается количество старшеклассников, нацеленных на получение образования в колледжах, техникумах. Характеризуя контингент студентов, исследователи отмечают возможные затруднения личностного и социального развития, например негативизм, склонность к асоциальному поведению [3, с. 17]. Данные особенности актуализируют проблему формирования безопасного социального поведения, которая в настоящее время считается одной из актуальных задач, поскольку ее приоритетность связана с реализацией мер государственной политики в области обеспечения безопасности детей.

Указ Президента Российской Федерации от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» в полной мере ориентирует социальные институты и образовательные организации на апробацию и внедрение различных технологий, осуществление поиска эффективных форм работы с детьми по формированию

ценностных ориентиров и культуры безопасного социального поведения в социуме. Кроме того, Стратегия развития воспитания направляет профессиональные организации на создание условий, которые способствуют воспитанию ответственного поведения, формированию позитивного отношения к людям, а также мотивов и установок, способствующих противостоянию экстремизму, ксенофобии, дискриминации и другим негативным социальным явлениям. Помимо государственной политики актуальность проблемы связана с возможностью включения детей в просоциальную деятельность, которая способствует социализации личности, предоставляет возможность для реализации гражданского, личностного потенциала. Таким образом, формирование безопасного социального поведения, с одной стороны, является приоритетным направлением государственной политики для обеспечения безопасности детей, с другой — процессом включения в просоциальную деятельность.

Принимая во внимание, что формирование безопасного социального поведения подразумевает целенаправленное взаимодействие педагогов с обучающимися по передаче им знаний, развитию навыков, которые позволят определить свою модель поведения, возникает необходимость организации расширения социального опыта детей для становления и развития таких сфер, как когнитивная, нормативная, сфера социального взаимодействия. Колледж относится к типу профессиональных образовательных организаций, осуществляя в качестве основного вида образовательную деятельность. А. В. Мудрик отмечает, что «воспитание осуществляется государством и обществом в специально создаваемых для этого многочисленных разнопрофильных организациях (от яслей и школы до вузов и курсов профпереподготовки), в них реализуется социальное воспитание» [1, с. 9]. В фокусе нашего внимания находится колледж как воспитательная организация, обеспечивающая формирование безопасного социального поведения. Вместе с тем, опираясь на идеи Т. А. Ромм об изменении ценностных оснований воспитания [4], учитывая потребность ежедневного использования информационно-коммуникативных ресурсов, мы не исключаем необходимость формирования культуры безопасного поведения в условиях информатизации. М. М. Плоткин рассматривает безопасность личности как элемент социального воспитания, «...без которого вся система воспитания сегодня “работать” не будет» [2, с. 15]. Воспитательный потенциал колледжа в обеспечении формирования безопасного социального поведения реализуется как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Например, учебная деятельность способствует получению необходимой информации и накоплению знаний о социальной безопасности, нормах, сущности безопасного социального поведения, просоциальной деятельности. Внеучебная деятельность позволяет в полной мере реализовать, применить эти знания в жизнедеятельности воспитательной организации.

Формирование безопасного социального поведения осуществляется посредством реализации социальных практик. Исследованию социальных практик посвящены работы Е. В. Богдановой, С. Е. Залаутдиновой, А. В. Кибальник, А. С. Ситникова и др. Такие практики направлены на развитие социальных навыков студентов, получение опыта безопасного социального поведения. По мнению А. В. Мудрика, необходимо «...создать условия для просоциальной самореализации себя человеком как субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте» [1, с. 196]. Опираясь на свой профессиональный опыт в качестве куратора группы, отметим, что студенты колледжа принимают активное участие в волонтерских акциях: помогают вещами, продуктами питания нуждающимся и семьям, которые находятся в социально опасном положении; осуществляют помощь животным в специализированных приютах; организуют встречи с ветеранами педагогического труда, оказывая им помощь в решении бытовых вопросов. Социальное значение имеет участие студентов в ежегодной акции «Весенняя неделя добра». Реализуя инициативу, обучающиеся вместе с кураторами групп участвуют в озеленении, уборке дворов города, очистке территорий и водоемов. Кроме того, колледж является социальным партнером центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Студенты участвуют в реализации досуговых программ и в проектной деятельности. По их инициативе был разработан и реализован проект «Безопасное лето». Студенты 1-го и 2-го курсов организовали воспитательные события, направленные на формирование опыта безопасного поведения детей на дороге, природе, быту.

Итак, социальные практики нацелены на формирование ценностно-смысловых ориентиров, социальной компетентности у молодого поколения, способного дифференцировать опасное

социальное поведение от безопасного; реализацию потребности делать добро, преобразовывать окружающий мир. Осознание этого опыта в процессе рефлексии приводит к развитию саморегуляции, способности изменять себя и свое поведение [5, с. 19]. Помимо социальной практики воспитательный потенциал организации профессионального образования в контексте формирования безопасного социального поведения реализуется посредством оказания индивидуальной помощи.

По определению А. В. Мудрика, «индивидуальная помощь — это сознательная попытка помочь человеку: приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих собственных позитивных потребностей и удовлетворения аналогичных потребностей других людей; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к группе и к социуму» [1, с. 189]. Кураторы групп ориентируются на актуальные потребности студентов и задачи возрастной социализации. Среди запросов отметим проблемы идентификации со сверстниками, ценностно-смысловое и нравственное самоопределение, выбор модели поведения. Оказание индивидуальной помощи способствует разрешению затруднений в социальном взаимодействии между субъектами образовательных отношений, осмыслению последствий социально опасных поступков и рефлексии ценности социальной безопасности, безопасного социального поведения.

Таким образом, организация среднего профессионального образования обладает воспитательным потенциалом в контексте формирования безопасного социального поведения, которое осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. Реализация социальных практик, оказание индивидуальной помощи способствуют получению знаний, развитию навыков, расширению опыта безопасного социального поведения.

1. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2016. — 256 с.

2. Плоткин М. М. Социальное воспитание: безопасность жизнедеятельности // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. — 2020. — № 3. — С. 13–22.

3. Попова О. С., Санкевич М. А. Актуальные направления воспитания и развития личности учащейся молодежи // Профессиональное образование. — 2023. — № 3 (53). — С. 16–23.

4. Ромм Т. А. Трансформация воспитания в условиях цифровизации // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации) : сб. науч. тр. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2022. — С. 34–38.

5. Складорова Т. В., Битянова М. Р., Беглова Т. В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования : моногр. — Пенза : Пенз. духов. семинария Пенз. Епархии Рус. Православ. Церкви, 2017. — 328 с.

Н. А. Курганова, И. И. Раскина

Омский государственный педагогический университет

КРЕАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ С СЕРВИСОМ ОТ «СФЕРУМ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения школьников в условиях использования современных средств интерактивного общения на основе информационно-коммуникационной платформы «Сферум» и «VK Мессенджера». Рассмотрены возможности данной платформы для развития креативных способностей учащихся при обучении информатике на примере заданий по разработке карты сайта, а также прототипирования веб-сайтов.

Ключевые слова: «Сферум», «VK Мессенджер», креативность, карта сайта, прототипирование веб-сайтов.

Одна из целей современного образования — это формирование творческой, креативно мыслящей личности, умеющей быстро реагировать в проблемных ситуациях и выдвигать нестандартные решения. Креативность важна и в повседневной жизни, и в различных видах профессиональной деятельности. Термин «креативность» предложил Джой Пол Гилфорд, под которым он понимал способность порождать новые идеи, отличающиеся от традиционных схем мышления, а также навыки, способствующие быстрому решению проблемных ситуаций [1]. У Дж. П. Гилфорда выделено шесть параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость — способность продуцировать разнообразные идеи; оригинальность — способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [1].

Креативность является способом управления своим творческим потенциалом. В научной и методической литературе описаны уровни развития креативности и различные способы развития креативности. Креативность не развивается сама по себе: чтобы сформировать и развить такой навык, необходимо постоянно над ним работать как самостоятельно, так и на учебных занятиях при помощи создания проблемных ситуаций и выполнения креативных заданий. Рассмотрим возможности использования креативных заданий при обучении информатике.

Учебный курс «Информатика» предполагает выполнение ряда заданий обучающимися, которые касаются разработки карты сайта, а также прототипирования веб-сайтов.

Организовать выполнение заданий данного типа целесообразно в учебном профиле «Сферум», а также в «VK Мессенджере» с целью обеспечения процесса обучения эффективными интерактивными отечественными инструментами для организации опросов, общения и простейшего прототипирования веб-сайтов [2; 3].

Инструкция

1. Создайте чат в учебном профиле «Сферум» в «VK Мессенджере» и добавьте в него всех обучающихся. Пришлите в чат заранее подготовленное приветственное сообщение, а также тему занятия — «Прототипирование веб-сайта».

2. В чате создайте опрос в «VK Мессенджере» с темами веб-сайтов для распределения обучающихся на мини-группы. Например, темы сайтов в опросе могут быть такими: «Выставка кошек», «Космический туризм», «Кулинарный блог». Целесообразно добавить вариант ответа — «Предложите свою тему».

Для того чтобы создать опрос, нажмите «+» рядом со строкой «Напишите сообщение» в чате и выберите «Опрос». После нажатия вы увидите поля, которые необходимо заполнить: тему опроса и варианты ответов. Также вы можете ограничить время ответа, если поставите галочку перед вариантом «Ограниченное время голосования» и определите срок окончания опроса.

3. Создайте электронную доску в «Сферуме», назовите ее «Прототипирование веб-сайта».

Для того чтобы создать электронную доску, выберите на платформе «Сферум» категорию «Сервисы», а затем сервис «Интерактивная панель». Нажмите кнопку «Создать доску». Далее введите название доски, например «Прототипирование веб-сайта». Затем нажмите кнопку «Запустить».

4. Заранее подготовьте слайды с шаблонами для выполнения совместно с учащимися практико-ориентированных заданий на электронной доске «Прототипирование веб-сайта», пришлите обучающимся в чат в «VK Мессенджере» сообщение с инструкцией по выполнению задания и ссылкой, предоставив доступ в качестве редактора всем, у кого есть ссылка (рис. 1).

Ссылка: <https://editboard.team/whiteboard/?hash=90c3708dabb24c991c1401c76b90440e#>

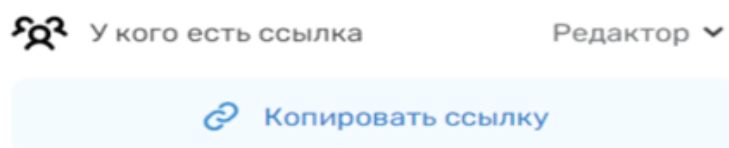


Рис. 1. Пример предоставления ссылки к электронной доске

Например, на первом слайде педагог предлагает совместно заполнить карту сайта на основе видеоизмененного шаблона «Mind Map» (рис. 2). Предварительно педагог удаляет лишние структурные элементы и связи. На основе данного шаблона ученики совместно с педагогом заполняют карту сайта по заданной педагогом определенной тематике. Педагог акцентирует внимание обучающихся на том, как добавлять структурные элементы, стрелки, менять цвет элементов, перемещать их на заданной карте.

Обучающиеся могут выполнить задание с помощью любого цифрового устройства.

На втором слайде электронной доски педагог размещает шаблон «Прототип браузера», показывает обучающимся, как на его основе можно сделать набросок будущего сайта (рис. 3).

На вышеобозначенном шаблоне педагог демонстрирует, как схематически изображаются основные элементы сайта, показывает возможности комментирования, позволяющего вставлять различные типы объектов (аудио, видео, фото, файл, презентации).

На третьем слайде педагог размещает шаблон «Прототип смартфона», так как один из основных трендов веб-дизайна — это мобильность, и существует необходимость на этапе прототипирования веб-сайта продумать и его мобильную версию (рис. 4). Во время создания прототипов закладываются возможные функции, наглядно оценивается удобство сценариев, продуманных в карте сайта.

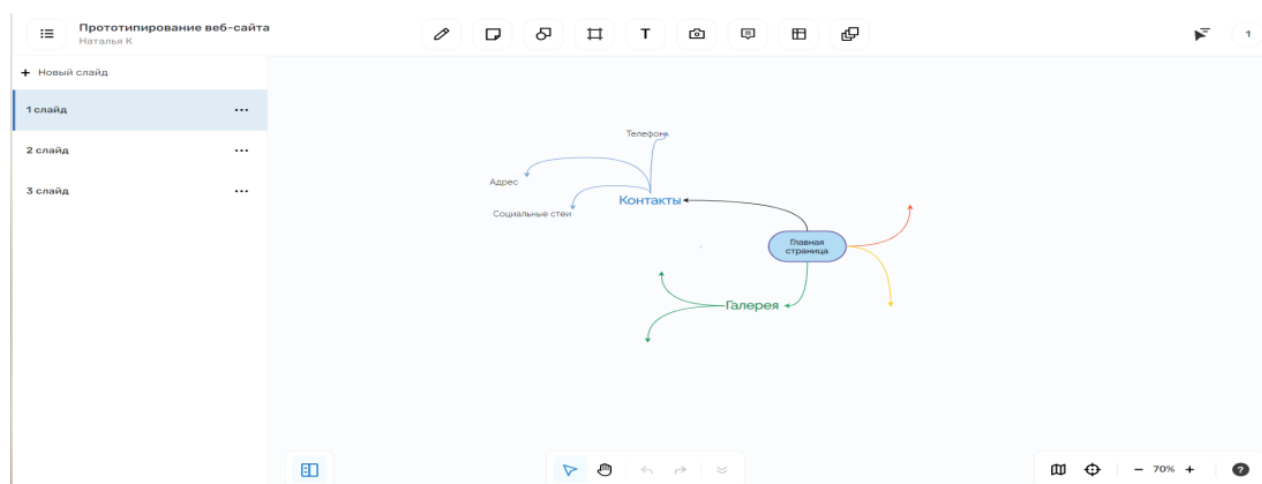


Рис. 2. Пример первого слайда электронной доски

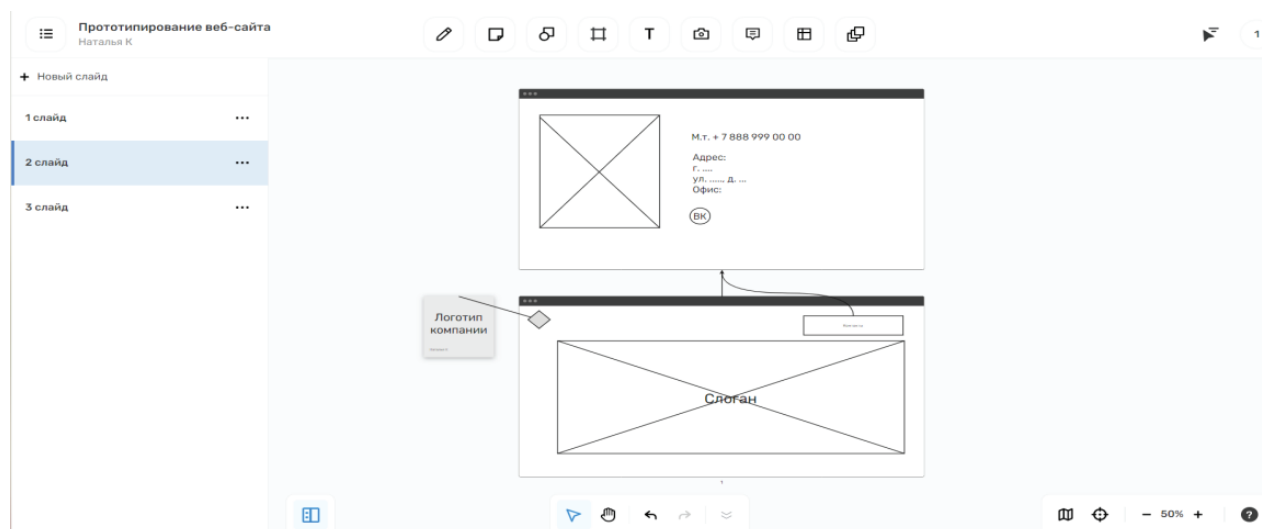


Рис. 3. Пример заполнения шаблона «Прототип браузера»

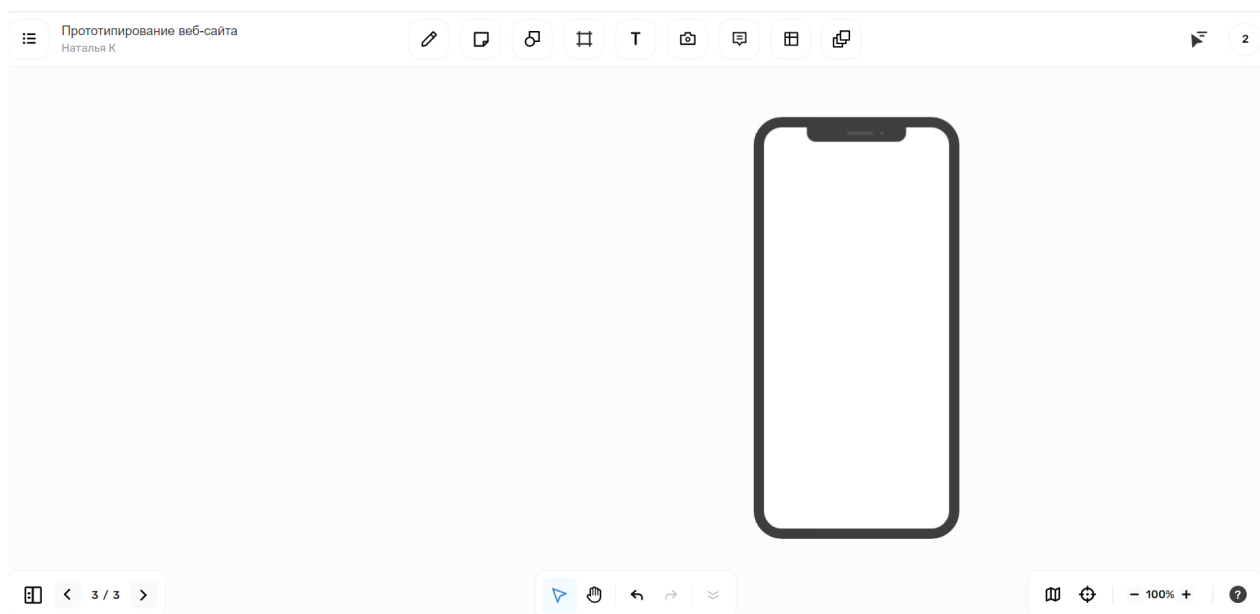


Рис. 4. Пример шаблона «Прототип смартфона»

5. В чате в «VK Мессенджере» педагог отправляет ссылку каждой мини-группе на электронную доску, но теперь уже по выбранной ими в опросе теме для создания веб-сайта. Каждая электронная доска содержит три аналогичных слайда. Обучающиеся выполняют три задания как в течение урока, так и дома (создают карту сайта, прототипирование веб-страницы, прототипирование для мобильной версии веб-страницы).

6. Для защиты прототипа веб-сайта обучающиеся отправляют в чат в «VK Мессенджере» ссылку на прототип своего веб-сайта и записывают видеокружок, где обосновывают структуру своего веб-сайта.

Видеокружок — это короткое видео до трех минут, которое можно снять в разных формах, например в виде кружка, сердечка, звезды или квадрата. Чтобы воспользоваться функцией, зайдите в приложение «VK Мессенджер», затем в диалог и нажмите на кнопку в виде кружка с треугольником внутри в нижней части экрана. Для того чтобы начать запись видео, выберите подходящую рамку и нажмите на большой фиолетовый круг.

Такой вид деятельности позволяет обучающимся почувствовать себя вовлеченными в будущую профессиональную деятельность, а педагогу оценить и скорректировать в комментариях на электронной доске практико-ориентированные работы участников.

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 368 с.

2. Курганова Н. А., Раскина И. И. Возможности платформы «Сферум» для функционирования образовательных студенческих сообществ // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти академика Рос. акад. образования М. П. Лапчика. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 123–126.

3. Недякина А. Д. Учебный профиль «СФЕРУМ» в VK-мессенджере // Трансформация образования в цифровом обществе : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Челябинск : Край Ра, 2023. — Ч. 1. — С. 261–264.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема воспитания современного ребенка, психологические методики воспитания и их влияние на развитие современного ребенка. Показана значимость нравственного примера родителей и крепкой эмоциональной связи между родителями и ребенком.

Ключевые слова: воспитание, развитие, современный ребенок.

Сегодня правильное воспитание и развитие ребенка остается не только важным вопросом психологии, но и приоритетной задачей для родителей. Актуальность проблемы воспитания за последние годы достаточно сильно возросла и по сей день продолжает расти, так как именно на основе воспитания формируется личность ребенка и характер. Однако даже когда родители признают всю актуальность воспитания, очень мало кто верно понимает его сущность.

Исследуя глубинные вопросы воспитания, Ш. А. Амонашвили писал: «О человек, ты не осилишь проблему воспитания до тех пор, пока не осилишь самого себя, ибо она в тебе, а не в ребенке. Пока ты полагаешь, что сам уже воспитан, ребенок твой много раз пострадает от твоих воспитательных оплошностей» [2, с. 114].

Семья формирует у ребенка принципы нравственности, моральные ценности, представление о прекрасном, этические принципы, отношение к труду. Эти представления составляют основу взглядов и оказывают влияние на развитие личностных качеств ребенка. В дальнейшем они становятся стереотипами поведения и передаются следующим поколениям в форме привычек и традиций. Именно поэтому в семейном воспитании определяющее значение имеет нравственный пример родителей.

Каждый родитель старается дать своему ребенку больше, чем просто вырастить воспитанного и послушного индивидуума, поэтому важно прививать ему нравственные качества. Использование родителями психологического подхода в воспитании поможет ребенку стать эмоционально здоровым, социально компетентным и успешным в жизни. Но самое главное — это обеспечить крепкую связь между родителями и ребенком, основанную на любви, доверии и понимании.

Часто родители игнорируют чувства и эмоции своих детей. Именно на эмоциях и чувствах основываются дальнейшие поступки и в целом поведение личности. Например, ребенка необходимо научить контролировать злость, агрессию и другие деструктивные эмоции. Д. Гоулман считал, что люди, которые способны контролировать собственные эмоции, более успешно регулируют вегетативные функции своего организма [3].

Существует глубинная взаимосвязь чувств и эмоций ребенка и его родителей. Когда родитель сочувствует и поддерживает своего ребенка, то формируются навыки взаимопомощи и глубинное доверие к миру. Однако кроме методов поощрения, описанных выше, необходимо рассмотреть и методы, которые обеспечивают торможение негативных форм поведения, например запреты и порицания.

Ребенок должен понимать запреты со стороны родителей. Во-первых, объяснение тех или иных запретов позволит ребенку осознанно воздержаться от негативных действий и их последствий. Во-вторых, следует обучать ребенка взаимодействию с другими людьми и работе в команде. Очень важно правильно преподносить запреты, обосновывая их необходимость и целесообразность и обсуждать с ребенком возможные последствия их нарушений. Этот механизм лежит в основе формирования у ребенка навыков безопасного поведения.

Современный мир содержит много нестандартных ситуаций, выводящих человека из зоны комфорта и нередко представляющих опасность для его жизни и здоровья: новости по поводу

употребления подростками запрещенных веществ, совершения преступлений. Дети попадают в такие неприятные ситуации чаще, если воспитываются в дисфункциональных семьях. В связи с этим в семье необходимо показывать правильный пример для ребенка [1].

Теоретическое исследование позволило нам выявить типы родителей, которые по-разному воспринимают чувства своих детей, их негативные эмоции и нарушения норм поведения в обществе.

1. Родители, которые просто отвергают чувства ребенка, игнорируют и не воспринимают.
2. Родители, которые испытывают злость и раздражение, проецируемое на ребенка.
3. Родители, которые принимают эмоции и проявляют живое участие в жизни ребенка [4].

Только родители, отнесенные нами в последнюю группу, в сложных ситуациях сопровождают ребенка и оказывают ему психологическую помощь. Родители из первой и второй групп либо выражают неодобрение и отвержение, либо демонстрируют эмоциональную холодность и равнодушие [5].

Таким образом, воспитание современных детей имеет определенные сложности и социальные вызовы. К ним относятся деструктивное влияние внешних социальных факторов, внутрисемейные проблемы и конфликты, личностные особенности членов семьи с выраженными признаками дезадапционного поведения, недостаточная педагогическая компетентность родителей, которая приводит к неадекватному выбору методов и средств воспитания. Все эти факторы свидетельствуют о необходимости повышения психолого-педагогической компетентности будущих родителей и необходимости психологического сопровождения родительства.

1. Агрессия у детей школьного возраста / О. С. Панкина, О. С. Вязьмина, О. А. Зайко, В. В. Асташов // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 114–115.

2. Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. — М. : Амрита-Русь, 2012. — 237 с.

3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. — М. : Альпина Паблишер, 2020. — 478 с.

4. Ожогова Е. Г., Чердынцева Е. В., Якубенко О. В. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми : учеб. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — 140 с.

5. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В. Профилактика дезадапционных реакций у будущих первоклассников // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2021. — № 1 (30). — С. 153–156.

Н. Ю. Ланчукова, В. А. Манжура, Д. П. Мусикова
Детский сад № 35 комбинированного вида, Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОРОДСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные возможности использования городских практик в дошкольном учреждении с целью развития самостоятельности, познавательной активности детей. Раскрываются особенности знакомства дошкольников со значимыми для них объектами городской среды как необходимого условия успешной социализации дошкольника. Данный материал представляет опыт работы детского сада № 35 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в рамках реализации проекта региональной опытно-экспериментальной площадки. Педагоги дошкольного учреждения знакомятся с теоретическими основами организации городских образовательных практик в целях обогащения социального опыта детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: городская среда, городской объект, городской ресурс, городские образовательные практики, педагогическое картирование, образовательная урбанистика.

Современное дошкольное образование в соответствии с Федеральной образовательной программой направлено на всестороннее развитие ребенка: его самостоятельности, познавательной активности, а также на обеспечение социализации детей [4]. На этапе апробации методов и приемов, способствующих развитию самостоятельности, инициативности, ответственности дошкольников, педагоги сталкиваются с ограниченными возможностями активизации и применения образовательных практик в повседневной жизни, в бытовых условиях, в городской среде. Понятия «городская среда», «городской объект», «городской ресурс» традиционно рассматриваются такими науками, как урбанистика, экономика, социология и др. Однако развитие новых направлений в образовании включает их в педагогические исследования, в частности, в области образовательной урбанистики [1; 2; 3]. Рассмотрим данные понятия с точки зрения их образовательного потенциала. Знакомству старших дошкольников с городским объектом будут способствовать деятельностные практики, познавательные беседы, моделирование образовательных ситуаций (рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, чтение художественной литературы), занятия и т. п. В рамках реализации городских образовательных практик эффективной формой взаимодействия педагога и детей служат образовательные экскурсии к ближайшим городским объектам.

Актуальность данного направления работы состоит в том, что педагогам необходимо решать образовательные задачи, связанные с социализацией в условиях реальной жизни обычной семьи, в которой воспитывается ребенок. Это становится возможным за счет образовательных экскурсий на актуальные для детей городские объекты. Образовательная урбанистика в данном случае выступает как важный элемент социализации дошкольника через погружение в знакомую ему городскую среду. В исследованиях Е. А. Асоновой, М. В. Буланова, А. Н. Россинской городские объекты и городские ресурсы рассматриваются как особые элементы городской среды, обладающие образовательным потенциалом [1; 2], который зависит от значимости, полезности его для ребенка. Городские образовательные практики позволяют расширить социальный опыт детей, развивать наблюдательность, познавательную активность, самостоятельность, помогают освоить навыки жизнедеятельности и наполнить образование смыслами [2; 3].

Педагог, проанализировав потребности детей, их возрастные особенности, может выбрать несколько городских объектов для экскурсий с детьми. Например, это могут быть остановки общественного транспорта, дворы домов, детские площадки, парки, скверы и пр. В процессе экскурсии важно актуализировать субъектный опыт детей, расставить акценты на объекте городского пространства, связанные с удобством его использования людьми, урбанистическими качествами данного объекта (доступность, безопасность, инфраструктура и пр.) [5]. Этот вид городских образовательных практик позволяет детям научиться замечать степень удобства, комфортности, функциональности городских объектов, а педагогам — раскрыть их образовательный потенциал посредством составления картирования объектов городской среды.

Для проведения образовательных практик со старшими дошкольниками в городской образовательной среде необходимо обратить внимание на следующие критерии отбора объектов: их безопасность, нахождение в непосредственном доступе и соответствии сфере интересов дошкольников. Например: дворовая территория, детская площадка, остановка общественного транспорта и т. д.

На основе обозначенных критериев можно выделить четыре группы городских объектов для экскурсий с детьми дошкольного возраста: место проживания людей, детский сад, устройство города и перемещение людей, общественные пространства.

Картирование городского объекта представляет собой его педагогическое описание на основе образовательного смысла и образовательного значения для ребенка. Педагогическое картирование объекта всегда начинается с оценки критериев и составления алгоритма описания, например, выделяются следующие его характеристики:

1. Название объекта.
2. Место нахождения объекта.
3. Назначение объекта (для чего объект нужен людям?).
4. Связь назначения объекта с его устройством (форма, размер, детали и их назначение, при необходимости характеристика материала, из которого изготовлены).
5. Люди каких профессий участвовали в создании объекта?
6. Образовательный смысл объекта (зачем детям знакомиться с объектом?).

7. Образовательное значение (какие универсальные познавательные, коммуникативные умения может освоить ребенок при знакомстве с объектом?).

Таким образом, педагогическое картирование городских объектов может стать основой для проектирования образовательных ситуаций и реализации образовательных практик урбанистической направленности с целью успешной социализации детей старшего дошкольного возраста.

В рамках опытно-экспериментальной работы, проведенной педагогическим коллективом, осуществляется разработка конструктора «Городские образовательные практики как формат организации образовательного процесса в ДОУ» (ДОУ — дошкольное образовательное учреждение).

1. Асонова Е. А., Россинская А. Н., Буланов М. В. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. — М. : Экон-Информ, 2020. — Вып. 4. — С. 31–48.
2. Буланов М. В., Россинская А. Н., Асонова Е. А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // Pedagogical Review. — 2021. — № 6 (40). — С. 236–245.
3. Лисовец И. М. Город как предмет урбанистики и культурологии // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. — 2009. — № 3. — С. 25–26.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с.
5. Филько А. Визуальное восприятие образа города и методы его исследования // Урбанистика. — 2015. — № 3. — С. 1–15.

О. Г. Май, И. Н. Рассказова

Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются особенности и проблемы межэтнических отношений младших школьников. Подчеркивается актуальность темы и важность развития позитивных межэтнических отношений детей в образовательном процессе начальной школы. Представлены результаты их эмпирического исследования.

Ключевые слова: межэтнические отношения, младшие школьники, этническая идентичность, культура межнационального общения, начальная школа.

В современном поликультуральном мире в образовательных организациях учатся дети разных этносов и в их отношениях нередко возникают проблемы. Поэтому образовательным организациям важно заниматься их профилактикой и коррекцией. Необходимо уделять внимание вопросу межэтнических отношений, отраженному в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Проблеме межэтнических отношений, развитию культуры межнационального общения уделяли внимание многие отечественные ученые. Л. П. Прокошенкова рассматривала формирование этнического самосознания [2], а Г. В. Палаткина — этнотолерантности [1]. Исследовали возможности начальной школы по формированию межэтнических отношений Д. Д. Сергалиева, С. Г. Рулева и др. [3].

Развитие межэтнических отношений происходит в рамках нравственного воспитания, которое является одним из важных направлений деятельности образовательных организаций. К сожалению, данная работа не всегда является эффективной, что приводит к снижению уровня культуры межэтнических отношений между учащимися. Иногда и родители оказываются педагогически неподготовленными к тому, чтобы заниматься данными вопросами.

Для продуктивной работы по формированию позитивных межэтнических отношений необходимо, чтобы она была основана на понимании существующих особенностей межэтнических отношений. С этой целью нами было проведено эмпирическое исследование в 2023 г. на базе Роза-Долинской основной общеобразовательной школы (Азовский муниципальный район, Омская область). В нём приняли участие 20 младших школьников в возрасте 8–9 лет. Было использовано четыре методики: «Сестренки» Дж. Финни в адаптации Э. К. Сусловой; «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой; «Угости конфетой» Н. А. Самойловой; «Развитие культуры межнационального общения со сверстниками» И. А. Орловой и В. М. Холмогоровой.

По методике «Сестренки» Дж. Финни у большинства учащихся — 14 человек (70 %) — выявлен средний уровень знаний о национальностях и их культуре. У них сформированы определенные представления о различных национальностях: они называют их; указывают на отличия языка, внешних признаков; отмечают наличие традиций и обычаев, но не знают их сути. Знание культуры своего народа и других этносов способствует их принятию, которое в свою очередь является важным фактором позитивных межэтнических отношений. Расширение представлений детей об этом, их знакомство с культурой, традициями, обычаями разных народов является важным направлением работы в образовательном процессе начальной школы. Оно может быть продуктивным, поскольку дети открыты новым знаниям, с интересом воспринимают новую информацию.

По методике «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой у половины детей — 10 человек (50 %) — выражена этническая индифферентность. Она проявляется в том, что этническая идентичность носит размытый характер, когда дети не соблюдают национальные традиции, не понимают их ценности и даже не знают, к какому этносу они принадлежат. Вероятно, это обусловлено происходящими процессами в современном мире, когда для многих людей национальная принадлежность не является принципиально значимой. Ребенок может не знать об этом, если в семье данные вопросы не затрагиваются, не обсуждаются. Всего 6 младших школьников (30 %) позитивно воспринимают свою этническую идентичность и положительно относятся к другим этносам, проявляют этническую толерантность.

По методике «Угости конфетой» Н. А. Самойловой у большинства учащихся — 12 человек (60 %) — преобладает средний уровень эгоистичности и избирательности к другим национальностям. Дети рассматривали изображение на картинке, и им предлагалось поделиться конфетой. Они угощали всех, вне зависимости от национальной принадлежности, тем самым проявив равное, доброе и уважительное отношение к разным детям. Безусловно, это позитивный результат, свидетельствующий о сформированности нравственных качеств у детей. Но при этом возможно, что в реальной ситуации их поведение могло быть другим.

По методике «Развитие культуры межнационального общения со сверстниками» И. А. Орлова, В. М. Холмогорова преобладает низкий (8 детей, 40 %) и средний (10 детей, 50 %) уровни. Дети с низким уровнем не выстраивают отношения с представителями других национальностей, игнорируют их активность во взаимодействии, иногда проявляют негативные реакции. При этом необходимо отметить, что подобным образом данные дети ведут себя и с другими одноклассниками, которые не являются их друзьями. Поскольку поведение детей не ограничивается только межэтническим общением, можно сделать вывод о том, что это является их личностным свойством.

Дети со средним уровнем культуры межнационального общения проявляют доброжелательность, инициативность, однако недостаточно решительны, преимущественно идут на контакт при проявлении активности сверстников другой национальности. У них нет негативных вербальных и невербальных проявлений. Позитивно они ведут себя в отношениях со всеми детьми, не делая различий по этническому признаку. Их отношения строятся на основе личной симпатии или антипатии, этническая принадлежность не влияет на их выбор, поведение. Это свидетельствует о сформированности нравственных качеств детей, которые проявляются и в позитивном межэтническом отношении.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили выявить следующие проблемы, влияющие на характер межэтнических отношений младших школьников: обобщенные, ограниченные, неполные представления о различных национальностях; размытая этническая идентичность. Положительным результатом отметим то, что многие дети выстраивают свои отношения, не ориентируясь на этническую принадлежность сверстников. Определяющим

в отношениях служат личностные качества самого ребенка и других детей, которые вызывают симпатию или антипатию. Выявленные особенности необходимо учитывать при проведении работы по развитию позитивных межэтнических отношений младших школьников, которую мы будем осуществлять на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в рамках магистерского исследования.

1. Палаткина Г. В. Формирование этнотолерантности у младших школьников // Начальная школа. — 2003. — № 11. — С. 65–72.
2. Прокошенкова Л. П. Формирование этнического самосознания учащихся в региональной национальной школе как комплексная социально-педагогическая проблема : дис. ... д-ра пед. наук. — Саранск, 2004. — 394 с.
3. Сергалиева Д. Д., Рулева С. Г. Формирование межэтнических отношений младших школьников как инновационная технология в начальном образовании // Молодой ученый. — 2017. — № 13 (147). — С. 601–604.

И. А. Макаренко

Борисоглебская школа-интернат, Воронежская область

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье отмечается, что родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал гармонично развитой личностью. Рассматриваются проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и раскрываются социальные проблемы, с которыми они встречаются.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), социализация, интеграция, психолого-педагогическая реабилитация, медико-социальная реабилитация, адаптация, социальная реабилитация.

Одна из приоритетных задач современного общества — развитие и социализация юного поколения, которые реализуются посредством российского образования. Учреждения образования призваны подготовить ребенка к самостоятельной жизни, труду, благодаря которым происходит интеграция в общество.

Особого внимания заслуживает проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Во многом это обусловлено социально-экономическими обстоятельствами в стране. Однако не стоит забывать про психофизический аспект развития подобных детей. Огромную роль для детей с ОВЗ играют умения и навыки, которые влияют на адаптацию к социуму и определяют дальнейшее место в нём.

Для современного российского общества характерно увеличение роста инвалидизации детей, что отражается на экономическом развитии государства. По данным Росстата, на 2023 г. приходится около 1,5 млн детей с ОВЗ, что примерно на 100 тыс. больше, чем по данным на 2022 г. [4]. Учитывая данные обстоятельства, российское законодательство регулирует интересы детей с ОВЗ с помощью нормативных актов в соответствии с международными стандартами.

Понятие социализации подразумевает под собой процесс включения индивида в социальные отношения, в ходе которых он получает новые знания, умения, необходимые в обществе и способные влиять на его психику. Результатом социализации становится реализация личностного

потенциала, который обусловлен как социальной ролью индивида, так и внешними условиями. Для детей с ОВЗ затруднителен процесс социализации, а также понимание поведения других людей, поскольку они не обладают всеми способами познания. Их взаимосвязь с окружающим миром нарушена из-за ограничений в передвижении, низкой контактности со сверстниками и другими людьми, недостаточного взаимодействия с окружающим миром и в нехватке образования. Данные проблемы носят как субъективный характер, который связан с физическим и психическим состоянием ребенка, так и объективный, который связан с проведением социальной политики в регионе и стране, со сформировавшимся общественным сознанием. Так, из-за различий в возможностях гораздо труднее обнаружить способности и таланты у детей с ОВЗ, которыми они безусловно обладают [2, с. 58–60].

Для детей с ограниченными способностями характерны такие показатели, как низкий уровень самосознания, ограниченность мотивации, сложность формирования характера, незрелость профессиональной и общественной направленности. Интеграция детей с ОВЗ способствует совершенствованию социума посредством обеспечения условий для развития таких детей в различных сферах.

В современной системе образования обеспечиваются равные возможности для интеграции детей с ОВЗ в образовательный процесс в сравнении с обычными детьми, исключая возможность дискриминации или неравенства. Проявлением такой тенденции становится «билингвистический подход», заключающийся в содействии праву неслышащих детей на собственную культуру, язык, систему обучения, которая поддерживает и воспроизводит именно их культуру.

Социальная интеграция в общество зависит от следующих факторов: информированности педагогов и обучающихся о правовой грамотности и толерантности в отношении детей-инвалидов, а также стремления помочь им в самореализации. С этой целью формируются комплексные системы психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и сопровождения школьников с нарушениями в развитии. В связи с этим одно из основных направлений решения проблемы социализации — определение данных факторов и индивидуальных способностей, которые могут замедлять развитие ребенка [1, с. 58].

Психолого-педагогическая направленность социализации детей с ограниченными возможностями позволяет снизить нервно-психическое напряжение, скорректировать их самооценку, развить у этих обучающихся память, мышление, внимание. Комплекс мер направлен на формирование самостоятельности и активности, преодоление замкнутости и отрешенности, коммуникационных навыков. Способы реализации данных задач являются индивидуальные беседы и консультации, психологические тренинги и ролевые игры, группы психологической помощи и поддержки. Психолого-педагогическое обеспечение процесса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья невозможно без высокой педагогической культуры коллектива в целом, создания атмосферы позитивной поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1].

Особое внимание должно уделяться не столько усвоению и воспроизведению полученных знаний и ценностей, сколько формированию необходимых специальных условий для процесса социализации. Она происходит благодаря индивидуальным программам социально-педагогической реабилитации и подготовки окружающих к принятию детей с особенностями в развитии. Правильно ориентированная социально-педагогическая деятельность позволяет развить духовный и физический потенциал школьников с ОВЗ, создать условия для комфортного контакта с окружающим миром, облегчить бытовые и жилищные условия, а также дает возможность для их полноценного участия в общественной и культурной жизни [3].

Среди социальных проблем для детей с ОВЗ трудности вызывают возможность социальной адаптации, трудоустройство и реализация права на охрану здоровья. Осуществление платных дорогих услуг, непригодность построек для нужд детей-инвалидов, малое финансирование социальной сферы напрямую влияют на степень социализации. Особую сложность вызывает ограниченность законодательной базы, способной регулировать и устанавливать ответственность органов государственной власти, учреждений, должностных лиц за недостаточную реализацию прав детей с ОВЗ на охрану здоровья, социальную реабилитацию [2].

Следует рассматривать детей с ограниченными возможностями в качестве развивающихся личностей, которые также имеют право на удовлетворение своих потребностей в различных сферах, как и остальные люди. Целью государства становится предоставление таким детям льгот

и привилегий, стремление удовлетворить запросы и потребности, а также создание социальных служб, которые снизят препятствия на пути к социализации и интеграции в обществе [4].

Для решения проблемы социализации детей с ОВЗ необходимо создать комплекс мер, которые будут касаться всех сфер жизнедеятельности человека, а также необходима единая система социальной реабилитации. Только при совместном взаимодействии данных структур возможно улучшение уровня адаптации детей с ограниченными способностями и перспектива их вклада в развитие страны.

1. Еничева И. В., Сергеева Н. В., Стогний В. И. Социализация детей с ОВЗ в условиях современной жизни и их творческое развитие // Вестник научных конференций. — 2021. — № 9–3 (73). — С. 58.
2. Кириллова О. В., Кириллова Т. В. Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в личностной и профессиональной сфере // Глобальный научный потенциал. — 2021. — № 8 (125). — С. 58–60.
3. Махаева Г. М., Зубаирова П. З. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы современной семьи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Грозный : АЛЕФ, 2021. — С. 450–454.
4. Соколова У. Н. Современное общество и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых и их наставников. — 2022. — С. 330–332.

С. И. Михайлюк, Е. А. Негода

*Донецкий республиканский институт развития образования,
Донецкая Народная Республика*

О ПРОМЕЖУТОЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ РАБОТЫ ПО СОЗДАНИЮ И РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНЫХ СПОРТИВНЫХ КЛУБОВ В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты работы по созданию и развитию школьных спортивных клубов в Донецкой Народной Республике в течение 2023 г., анализируются количественные и качественные характеристики данного процесса, намечаются дальнейшие перспективы.

Ключевые слова: школьный спортивный клуб, физическая культура, физическое воспитание.

Актуальность темы исследования обусловлена важными внутривнутриполитическими событиями, связанными с вхождением в состав Российской Федерации новых территорий, в том числе и Донецкой Народной Республики (ДНР). Процессы модернизации, охватившие все звенья государственной машины, повлекли за собой необходимость внесения корректив и в образовательный процесс: реализация федеральных государственных образовательных стандартов, организация внеурочной деятельности обучающихся в масштабах нового субъекта Российской Федерации, усиление воспитательной составляющей образовательного процесса и т. д. В настоящее время одна из важнейших государственных задач в федеральном масштабе — пропаганда здорового образа жизни, создание условий для вовлечения детей в различные спортивные кружки и секции. Весомая роль в решении данного вопроса отводится школьным спортивным клубам (далее — ШСК), поскольку организованная спортивно-массовая работа способствует эффективному привлечению детей к регулярным спортивным занятиям.

Цель статьи заключается в анализе промежуточных результатов работы по созданию и развитию школьных спортивных клубов в ДНР в 2023 г.; подведении количественных и качественных

характеристик деятельности, выявлении проблем и очерчивании дальнейших перспектив развития клубного движения в Донецкой Народной Республике.

Источниковой базой исследования послужили данные опроса по созданию и развитию ШСК по городам и сельским районам Республики. В настоящее время во всех субъектах Российской Федерации реализуется «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года» [3], разработанная в соответствии с поручением Президента Российской Федерации. Согласно документу, одним из приоритетных направлений в формировании интересов обучающихся к регулярным занятиям физической культуры являются ШСК. Правовые основы деятельности ШСК определены Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [4]. В соответствии со Стратегией развития физической культуры и спорта процесс создания сети ШСК во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации должна быть завершена к 2024 г. [3]. В Межотраслевой программе развития школьного спорта до 2024 г. подчеркивается важность увеличения численности детей школьного возраста, участвующих в мероприятиях Единого календарного плана межрегиональных, всероссийских и международных физкультурных и спортивных мероприятий [1]. Деятельность ШСК нацелена на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [2].

Школьный спортивный клуб представляет собой общественную организацию учителей, школьников и их родителей. Клубная деятельность осуществляется по следующим направлениям: активизация физкультурно-спортивной работы и участие обучающихся в спортивной жизни образовательного учреждения; укрепление здоровья и физического совершенствования обучающихся образовательного учреждения на основе систематически организованных и обязательных внеклассных спортивно-оздоровительных занятий всех обучающихся; закрепление и совершенствование умений и навыков обучающихся, полученных на уроках физической культуры, формирование жизненно необходимых физических качеств; воспитание у школьников общественной активности и трудолюбия, творчества и организаторских способностей; привлечение к спортивно-массовой работе в клубе известных спортсменов, ветеранов спорта, родителей учащихся образовательного учреждения; профилактика асоциальных проявлений в детской и подростковой среде, таких как наркомания, курение, алкоголизм; выработка потребности в здоровом образе жизни. Ценность ШСК заключается в формировании у обучающихся основ здорового образа жизни, в создании механизмов ученического самоуправления в развитии физической культуры и спорта. После вхождения в состав Российской Федерации (30 сентября 2022 г.) новые регионы стали неотъемлемой частью реализации государственных стратегических проектов и программ. В течение 2023 г. в Республике осуществлялась интенсивная работа по созданию системы внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, в том числе и ШСК. В общеобразовательных организациях Республики было создано 578 спортивных клубов, что составляет 100 %. Из них в городах Республики — 442 (76,4 % от общего числа), а в сельской местности — 136 (23,6 % от общего числа).

В целом в общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики работает 500 секций по 37 видам спорта. В сельской местности в 136 общеобразовательных организациях работают спортивные секции по 21 виду спорта. Наиболее популярны из них футбол, баскетбол, легкая атлетика, волейбол, самбо, шахматы, аэробика. Важный показатель развития системы физической культуры и спорта — включение 29 865 обучающихся в школьные этапы соревнований, 3398 обучающихся в муниципальные этапы соревнований, 262 обучающихся в региональные этапы соревнований. Так, 54 обучающихся приняли участие в заключительных этапах Всероссийских спортивных соревнований школьников «Президентские состязания» (городские класс-команды и сельские класс-команды), Всероссийских спортивных игр школьников «Президентские спортивные игры», Всероссийской спартакиады ШСК для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Таким образом, количественные показатели по созданию и деятельности школьных спортивных клубов позволяют сделать вывод об успешном развитии физической культуры и спорта в школьных спортивных клубах.

Подобные соревнования в нашей Республике проходят впервые и имеют большое значение для воспитания подрастающего поколения, так как занятия физической культурой и спортом

способствуют формированию у молодого поколения здоровых интересов, развитию высоких волевых качеств и выносливости, избавлению от вредных привычек и наклонностей, физическому и нравственному развитию. Надеемся, что в будущем такие соревнования станут доброй традицией для нашего региона. В целом в течение года в Республике было проведено 565 спортивно-массовых мероприятий по различным видам спорта.

Развитие сети ШСК в Республике с особой остротой обозначило проблему совершенствования кадрового потенциала. Совместно с Министерством молодежи, спорта и туризма ДНР была разработана и проходит апробацию система повышения квалификации педагогов, участвующих в реализации проектов «Самбо — в школу!». В целях повышения профессиональной компетентности учителей физической культуры в дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для данной категории педагогов включены новые модульные блоки, содержащие материалы организационно-методической направленности работы ШСК. Подводя итоги, необходимо отметить результативность проведенных мероприятий.

Достигнутые результаты позволяют наметить дальнейшие перспективы по совершенствованию работы ШСК. Закончена регистрация школьных спортивных клубов в едином Всероссийском перечне (реестре) школьных спортивных клубов. Важным направлением в развитии физической культуры и спорта является реализация спортивно-образовательного проекта «Самбо — в школу!». Во Всероссийском реестре настоящего проекта зарегистрировано 95 общеобразовательных организаций Донецкой Народной Республики. Предстоит активно включать обучающихся и педагогов в конкурсную и соревновательную деятельность в рамках развития ШСК; активизировать процесс подготовки обучающихся к сдаче норм ГТО («Готов к труду и обороне»).

К сожалению, масштабы статьи не позволяют осветить подробно весь круг проблем по созданию и координации работы ШСК, которая нуждается в дальнейшей научной разработке.

1. Приказ Минспорта России № 86, Минпросвещения России № 59 от 17 февраля 2021 г. «Об утверждении Межотраслевой программы развития школьного спорта до 2024 года» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации : [сайт]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhotraslevaja-programma-razvitija-shkolnogo-sporta-do-2024-goda-utv/> (дата обращения: 16.01.2024).

2. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р (ред. от 14 марта 2023 г.) «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (дата обращения: 16.01.2024).

3. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года // Правительство России : офиц. сайт. — URL: <http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR10j29BM7zJBHXM05d.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

4. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 25 декабря 2023 г.) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 января 2024 г.) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации : [сайт]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/> (дата обращения: 16.01.2024).

Е. И. Мычко

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

НАКОПИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье представлены дидактические возможности накопительной оценки в развитии субъектной позиции обучающихся как значимого личностного результата. Обращено

внимание педагогов на необходимость развития в начальной школе субъектной позиции младших школьников одновременно с освоением предметных областей.

Ключевые слова: субъектная позиция личности, младший школьник, накопительная оценка.

Современная школа ориентируется на организацию и реализацию образовательного процесса таким образом, чтобы максимально обеспечивать личностное развитие обучающихся. Такое целеполагание позволяет накапливать не только предметные знания, но и развивает способности планирования, проектирования и прогнозирования собственной учебной деятельности, а также социального поведения. Поскольку в настоящий момент образовательную ситуацию характеризуют в контексте субъект-субъектного взаимодействия всех участников, то важно определить содержательное наполнение ключевого понятия «субъектная позиция личности».

Интерес исследователей к этому понятию появился в конце 1990-х — начале 2000-х гг., и сразу обозначилось многообразие его трактовок. В исследовании Ю. В. Зарецкого отмечается, что «...некоторые авторы рассматривают субъектную позицию как отношение одного человека к другому как к субъекту (Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя). Другие рассуждают о субъектной позиции как общей способности человека к творческому преобразованию и освоению окружающей среды и к самоизменению (В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов). Третьи понимают субъектную позицию более узко, рассматривая ее в конкретных условиях (Е. Д. Божович, А. С. Обухов, А. В. Леонтович, Г. И. Аксенова, А. М. Трещев)» [2, с. 110–111]. Мы придерживаемся позиции В. И. Слободчикова, по мнению которого субъектную позицию целесообразно рассматривать через призму отношений человека к миру, другим людям и самому себе. В результате основными критериями совершенных поступков и жизненных выборов являются принятые личностью ценности [4].

Очевидно, что возрастные особенности личности будут оказывать влияние на становление субъектной позиции. «Постепенно от одного этапа возрастного развития к другому у человека нарастает способность к управлению собственной деятельностью, общением с другими людьми. Всё это позволяет ему, при соответствующей поддержке взрослых, развивать свою способность самостоятельно и ответственно строить свою жизнь на основе ценностей, т. е. субъектную позицию» [1, с. 115].

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что в настоящее время активно изучается субъектная позиция младшего школьника, поскольку это возраст смены социального статуса, обуславливающего понимание собственного Я как активного субъекта нового социального взаимодействия. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обращает внимание на необходимость одновременного качественного освоения обучающимся предметных областей и достижения личностных результатов, где становление и развитие субъектной позиции является одной из ключевых. На нормативно заданном уровне индивидуальные личностные позиции обучающихся характеризуются в аспекте саморазвития, мотивации к обучению, ценностных установок.

Субъектная позиция младшего школьника будет инициировать его учебную деятельность, новообразованием которой определяется сформированное умение учиться. В таком контексте возникает одна из важнейших проблем современного образования — сложности процесса оценивания. С позиции педагогического менеджмента оценивание является средством управления образовательным процессом, а в дидактике — средством обратной связи между педагогом, учеником, родителями. И, если вопросы проектирования и разработки современных оценочных средств, позволяющих объективно оценивать предметные результаты школьников, являются предметом пристального изучения современных исследователей в области дидактики и педагогов-практиков, то оценивание личностных результатов как значимого компонента субъектной позиции остается сложной и противоречивой задачей. Важно организовывать такой образовательный процесс, который позволит младшему школьнику развивать инициативность, самоконтроль, познавательную самостоятельность и эмоциональный интеллект как показатели сформированной активной субъектной позиции.

Интересной является позиция Е. Ю. Игнатьевой, рассматривающей процесс оценивания как обучающую стратегию. По мнению исследователя, «оценивание выступает обучающей стратегией, если предоставляет информацию по последовательному достижению стратегических целей

обучения, ходу процесса обучения, адекватную ее интерпретацию, использование которой обеспечивает в соответствии с ценностями и особенностями ученика возможность результативного управления учителем и самоуправлением школьником учебно-познавательной деятельностью» [3, с. 12]. Очевидно, что такая система оценивания должна включать различные виды оценок, общим для которых служит вовлечение младшего школьника в деятельность по самооценке личностных и предметных результатов.

В современной дидактике обращается внимание на важность измерения не только конечного результата обучения, но и его динамики. В этой связи появляется необходимость использования комплекса средств, позволяющих фиксировать динамику процесса обучения конкретного школьника. Особую актуальность приобретает накопительная система оценок, которая позволяет продемонстрировать реальные достижения, основанные на интересе, увлечениях, способностях и умениях. Очевидно, что для развития субъектной позиции личности именно накопительная оценка (рейтинг, портфолио, дневник самооценивания и пр.) обладает следующими дидактическими возможностями:

- позволяет оценить достаточно разнообразный спектр знаний и умений обучающихся;
- сопровождает индивидуальную образовательную траекторию младшего школьника;
- формирует у школьников положительное отношение к учебной деятельности;
- обеспечивает понимание дальнейшего использования полученных знаний и умений;
- выступает средством конструктивной обратной связи между педагогом и родителями обучающегося;
- закрепляет умения планировать и контролировать результаты своей деятельности с последующим их представлением в социуме;
- развивает навыки самооценочной деятельности обучающихся.

Такое понимание дидактических возможностей накопительной оценки как средства развития субъектной позиции основано на идеях личностно ориентированного подхода к обучению, способствующего созданию образовательной среды, направленной на образовательные потребности ребенка, и помогающего объединить педагогический инструментарий, направленный на личностные и индивидуальные возможности младшего школьника. Реализация данного подхода детерминирована требованиями нового образовательного стандарта к предметным результатам и личностным достижениям младшего школьника, что ориентирует современный педагогический процесс на формирование и дальнейшее развитие обучающегося как субъекта собственной познавательной деятельности.

-
1. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 5. — С. 112–117.
 2. Зарецкий Ю. В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — № 2. — С. 110–128.
 3. Игнатьева Е. Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия // Непрерывное образование: XXI век. — 2018. — № 3 (23). — С. 3–14.
 4. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург : Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2009. — 263 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема гражданского воспитания. Раскрывается сущность гражданского воспитания и условия его реализации в современной школе. Представляются основные направления деятельности педагога по гражданскому воспитанию младших школьников — развивающая работа с детьми, просветительская работа с родителями и педагогами.

Ключевые слова: гражданское воспитание, младший школьник, деятельность педагога, начальная школа.

Тема гражданского воспитания в нашей стране остается актуальной на протяжении уже многих десятилетий. На ее состояние влияют геополитические условия, которые вызывают изменение социального заказа общества, а именно — воспитание гражданина. Данной проблемой занимались известные педагоги и психологи: В. А. Сухомлинский, А. С. Гаязов, А. В. Беляев, И. В. Суколенов, В. Н. Власова и др.

Гражданское воспитание — это формирование гражданственности как комплекса качеств личности, который дает человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. Как отмечает В. А. Сухомлинский, гражданственность — это исток убеждений, мыслей, чувств, поступков человека [4, с. 3]. В его понимании, формирование личности и гражданина — это единый процесс, поскольку человека можно считать личностью, только если он обладает такими качествами, как активность, ответственность, готовность действовать.

По мнению Н. А. Корниенко, «становление у учащихся гражданских свойств личности происходит под воздействием многочисленных влияний — семьи, микросоциума, городской (сельской) среды, средств массовой информации, школы, учреждений дополнительного образования» [1, с. 34].

Как считает Л. И. Мищенко, только погружение ребенка в коллектив через общественно полезный труд, общественно значимые события, привлечение к общественным идеалам способствует воспитанию гражданских чувств у младших школьников. При этом среди важных условий успешности этого процесса автор видит уровень развития коллектива в классе, отношение детей к коллективной деятельности, включение в этот процесс родителей [1]. В своих работах А. В. Луначарский обращал внимание на важность внеурочной деятельности в гражданско-правовом воспитании младшего школьника [2, с. 29].

Опытно-экспериментальная работа по гражданскому воспитанию младших школьников была проведена в 1-м классе средней общеобразовательной школы № 88 г. Тюмени. Анализ результатов диагностики уровня гражданской воспитанности детей показал, что большинство младших школьников имеют недостаточный уровень гражданской воспитанности: дети не знают и не интересуются достопримечательностями города, не интересуются событиями, происходящими в стране, не проявляют инициативу и интерес к жизни своего класса. На основе результатов диагностики была разработана программа внеурочной деятельности по гражданскому воспитанию младших школьников. В данной программе предусмотрены различные формы организации деятельности детей: экскурсии, занятия по расширению кругозора младших школьников о Родине, ролевые игры по развитию коммуникации, дискуссии, посвященные обсуждению поступков литературных героев. Кроме того, анализ теоретических исследований показал, что одно из важных условий успешности гражданского воспитания младших школьников — проведение просветительской работы с родителями.

Работа по данному направлению была начата с выявления уровня компетентности родителей в вопросах гражданского воспитания детей младшего школьного возраста. С этой целью им была

продолжена анкета. Результаты диагностики показали, что компетентность родителей в вопросах гражданского воспитания младших школьников находится на среднем уровне, родители понимают важность гражданского воспитания, но не прилагают усилия для формирования гражданских качеств у детей. Выявлен низкий уровень их заинтересованности в сотрудничестве с педагогами. Многие родители не следуют рекомендациям педагога. Родителям требуется помощь в организации и создании условий для гражданского воспитания детей младшего школьного возраста.

С целью включения родителей в совместную с детьми деятельность по изучению своей малой родины, ее интересных мест, истории, достопримечательностей, а также погружения участников в исследовательскую деятельность по изучению своей семьи был использован метод проектов. Примером такой работы стал проект «Семейное древо». В рамках этого проекта родители и дети совместными усилиями составляли родословную своей семьи. Для родителей это стало прекрасной возможностью для совместного времяпрепровождения с детьми, поделиться с детьми воспоминаниями из прошлого и ознакомить ребенка с традициями семьи. Дети же в свою очередь расширили свои представления о понятии «семья», поскольку даже в этом возрасте у многих детей семья ограничивается мамой, папой, бабушкой и дедушкой. Данное мероприятие позволило создать условия для сохранения истории родословной и традиций семьи.

Для ознакомления обучающихся с достопримечательностями своей малой родины им был предложен проект «Путешествие по достопримечательностям». В рамках этого проекта детям и родителям предстояло посетить одну из достопримечательностей города, сделать фотографию рядом с ней, узнать ее историю. По окончании работы в проекте каждый участник представил свой фрагмент истории города.

Следующим направлением деятельности по гражданскому воспитанию детей стала просветительская работа с учителями начальных классов. Для педагогов было проведено заседание методического объединения по теме «Легко ли воспитать гражданина?», на котором были рассмотрены следующие вопросы: кто такой гражданин? что такое гражданское воспитание? какие методы и приемы эффективны в гражданском воспитании? проводится ли дополнительная работа с родителями по данному направлению? В процессе работы внимание педагогов было обращено на возможности, которые имеет проектная деятельность детей и родителей в решении данной проблемы. Кроме того, учителям были предложены интересные темы для организации такой совместной работы.

Таким образом, деятельность педагога по гражданскому воспитанию младших школьников должна включать не только развивающую деятельность с детьми, но и просветительскую работу с родителями и педагогами.

1. Корниенко Н. А. Ценностные смыслы понимания на уроке // Сибирский учитель. — 2014. — № 1 (92). — С. 29–35.

2. Луначарский А. В. О воспитании и образовании. — М. : Просвещение, 1976. — 640 с.

3. Поляков С. Д. Четыре аспекта современного воспитания. Материалы для школьного педагогического семинара // Классный руководитель. — 2007. — № 7. — С. 54–58.

4. Сухомлинский В. А. Но гражданином быть обязан // Неделя (еженедельник). — 1974. — 4–10 нояб. — № 195. — С. 3.

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обоснована и раскрыта актуальность проблемы социальной активности старших дошкольников и ее значение в качестве показателя готовности к школе. Психологическая готовность к школе представлена в качестве обобщенного понятия по отношению ко всем другим видам готовности. Описаны результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: социальная активность, старший дошкольник, готовность к школе.

В современном мире проблема социальной активности личности не только не теряет своей актуальности, но становится всё более и более значимой под влиянием вызовов современности, таких как неопределенность, сложность, разнообразие, вовлеченность в текущий момент [1, с. 1]. Все перечисленные свойства характеризуют специфику жизни людей в современном мире, требующем от человека гибкости, способности быстро реагировать на внешние обстоятельства, быть открытым, коммуникабельным и эмоционально стабильным. Всеми этими характеристиками обладает человек с высоким уровнем социальной активности, поскольку это понятие раскрывается как творческий процесс, переосмысливающий и преобразующий социальную действительность, а также позволяющий «самостоятельно решать собственные проблемы, используя возможности окружения» [4, с. 28]. Социальная активность начинает развиваться в самом раннем возрасте, поскольку ребенок оказывается включенным в социум, он живет и развивается среди людей — сначала в семье, затем круг его общения расширяется и начинает включать больше людей в ситуативных, периодических, постоянных обстоятельствах.

Объектом социальной активности являются социальные взаимодействия, которые сопровождаются проявлением инициативы и самостоятельности, принятием решений, оценкой последствий своего поведения, самоизменением и самосовершенствованием. Очевидно, что такие сложные проявления личностных характеристик недоступны дошкольнику в силу его незрелости, но определенные шаги в направлении развития социальной активности он, несомненно, начинает совершать.

Рассмотрим в качественном плане специфику социальной активности старшего дошкольника в возрасте 6–6,5 лет. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в этом возрасте при нормальном течении физического и психического развития дошкольники демонстрируют готовность участвовать и участвуют в социально значимой деятельности, направленной на решение интересных и доступных для них общественных задач при активном взаимодействии с другими людьми (со взрослыми, сверстниками, с детьми младшего возраста) [3, с. 185]. Богатыми ресурсами для организации такой деятельности обладает воспитательная среда детского сада. Именно в этой среде ребенок получает полноценную подготовку к переходу к школьному обучению.

Готовность к школе — достаточно изученная область образовательной действительности, поэтому сложился общепринятый категориальный аппарат, рассмотрены виды готовности к школе, определены методы ее исследования. Обычно рассматривают психологическую готовность ребенка к школе как родовое, обобщенное понятие [2, с. 40]. Исследователи рассматривают интеллектуальную, речевую, эмоционально-волевою, личностную готовность, готовность к принятию новой социальной позиции школьника, мотивационную готовность, начало формирования самосознания и самооценки, социально-психологическую, коммуникативную готовность. Социальная активность дошкольника на поведенческом уровне может служить проявлением готовности к школе. Поэтому ее можно рассматривать в качестве показателя готовности ребенка к школе. Иными словами, если в поведении дошкольник демонстрирует готовность к включению в социальные

контакты с целью участия в коллективной деятельности или выполнения собственных намерений, это может быть свидетельством того, что он готов стать участником классного сообщества и включаться в учебную деятельность вместе со своими одноклассниками.

В эмпирическом исследовании социальной активности старших дошкольников приняли участие 12 детей подготовительной группы детского сада. В качестве методов исследования использовались беседа, наблюдение, обобщение независимых характеристик (высказывания воспитателей и педагогов об особенностях общения и поведения детей). Все дети посещают подготовительный класс в общеобразовательной школе. В беседе воспитатели отметили, что по их наблюдениям дети испытывают желание идти в 1-й класс, но к середине года заметна усталость от занятий в подготовительном классе, и часто дети идут на них неохотно. Воспитатели детского сада и педагоги подготовительного класса продемонстрировали в ходе беседы высокий уровень компетентности в вопросах подготовки к школе и развития социальной активности старших дошкольников. В частности, они отметили, что готовность к школе зависит как от окружающей ребенка среды, в которой он живет и развивается, от людей, которые с ним общаются и направляют его развитие, так и во многом зависит от индивидуальных особенностей воспитанников и родительской заинтересованности в их успешности в обучении. На основе результатов наблюдения и обобщения независимых характеристик были составлены индивидуальные портреты социальной активности старших дошкольников, в которых анализировались показатели статусного положения в группе, уровень развития коммуникативных умений, особенности общения, стремление к совместным играм.

Анализ индивидуальных портретов детей показал, что в группе детей на статусное положение ребенка существенное влияние оказывает уровень развития коммуникативных умений. В неблагоприятных статусных категориях оказались дети, у которых наблюдались трудности общения, неадекватное поведение, низкий социальный статус. В процессе выбора партнера для общения ведущим мотивом выступал интерес к совместной игровой деятельности. У детей отмечалось стремление к самопрезентации, недостаточные представления о себе, своих способностях и возможностях, недостаточная сформированность адекватного самоотношения, стремление взаимодействовать со сверстниками при недостаточном уровне ориентации на них, их интересы и потребности, неспособность к волевой и эмоциональной саморегуляции поведения. Недостаточно сформированные коммуникативные умения у старших дошкольников затрудняли процесс межличностного взаимодействия детей.

В результате эмпирического исследования в группе старших дошкольников выявлены два ребенка, имеющих низкий уровень социальной активности, Мальчик 7 и Мальчик 6. Мальчик 7 имеет низкие коммуникативные навыки, склонен к агрессивному поведению. У ребенка не сформирована саморегуляция поведения: он не контролирует свои действия, часто ссорится с окружающими детьми, не умеет подчиняться правилам игры, любит командовать. Поведение ребенка обусловлено и опытом семейного воспитания: имеется второй ребенок — девочка 9 месяцев, мальчик испытывает дефицит внимания, родители относятся к нему строго, предъявляют требования, не соответствующие возрасту.

Мальчик 6 чрезвычайно зажат, у него очень низкая самооценка, высокий уровень тревожности, в группе детей отвержен, с ним никто не общается. Семья переехала к родственникам из другого государства, они имеют статус беженцев, получили российское гражданство. Мать воспитывает одна троих детей, семья малообеспеченная, дети часто болеют, у мальчика имеются хронические заболевания. В семье по-русски практически не говорят, поэтому у мальчика выявлена недостаточность словарного запаса и разговорной практики. Оба описанных случая требуют особого внимания воспитателей и педагогов подготовительного класса, совместного обсуждения проблемы, разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ с целью реализации индивидуального подхода к процессу подготовки этих детей к школьному обучению и возможному снижению рисков в адаптационный период.

В целом, полученные эмпирические данные позволили проследить, что социальная активность старших дошкольников ситуативна, обусловлена статусом ребенка в группе сверстников, уровнем развития коммуникативных умений, особенностями общения, стремлением к совместным играм. Социальная активность как показатель готовности к школе может служить для педагога внешним, выявляемым на поведенческом уровне, сигналом о возможных трудностях протекания процесса

подготовки ребенка к школе. Непосредственно сам процесс подготовки к школе — сложная комплексная работа, объединяющая усилия всех участников образовательного процесса, руководство которой осуществляют совместно воспитатели детского сада и педагоги подготовительных классов школы. Эта работа требует разработки специализированной программы с учетом специфики контингента конкретного образовательного учреждения.

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550/290> (дата обращения: 10.01.2024).

2. *Васильева Ю. В., Федорова С. Н.* Развитие психологической готовности ребенка к обучению в школе в условиях школы будущего первоклассника // Заметки ученого. — 2020. — № 5. — С. 39–44.

3. *Николаева А. Г.* Образовательное пространство современного дошкольного учреждения как средство развития социальной активности старших дошкольников // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2011. — № 129. — С. 184–192.

4. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность. — М. : Палеотип, 2004. — 368 с.

Н. С. Ниясова, Э. С. Кульмаметьева

Омский государственный педагогический университет

Т. М. Лукьянова

Средняя общеобразовательная школа № 93, Омск

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Изучая проблему опережающего развития математической креативности в учебном процессе на основе задачного подхода, авторы разрабатывают педагогические условия управления творческой активностью субъектов обучения и составляют характеристику креативной задачи. Это позволяет педагогам повысить качество творческой деятельности школьников в более короткие сроки.

Ключевые слова: креативная задача, математическая креативность, школьники.

Актуальность исследования. В преподавании математики доминирует традиционная методика пошагового выполнения учебных действий, повышающая обоснованность и осознанность поиска решения задач. В этом случае дидактическая поддержка школьников способствует формированию компетенций логических учебных действий, которые в целом составляют научный фундамент образованности. Однако теория логической упорядоченности, составляющая ядро знаний учебных действий, снижает активность субъекта обучения в приобретении творческого и исследовательского опыта. В школьной практике возникло противоречие между объективной продуктивностью задачного подхода в развитии математической креативности школьников и недостаточной разработанностью его дидактических аспектов [2]. Открытыми остаются вопросы: почему в процессе обучения креативные задачи используются педагогами эпизодично? как креативная задача активизирует субъекта обучения к поисковой деятельности? в каких педагогических условиях задачный подход повышает продуктивность математической креативности?

Цель исследования — систематизация педагогических условий, способствующих опережающему развитию математической креативности школьников на основе задачного подхода.

Организация исследования. В рамках совместного сотрудничества Омского государственного педагогического университета и средней общеобразовательной школы № 93 г. Омска проведена

научно-исследовательская работа. Сформулированы задачи исследования: 1) выявить причины недостаточного применения креативных задач в процессе обучения математике; 2) исследовать структуру и содержание креативной задачи; 3) определить педагогические условия повышения продуктивности математической креативности на основе задачного подхода. Использованы методы исследования: анализ, обобщение, синтез, сравнительно-сопоставительный и структурный методы.

Результаты исследования. Решая первую задачу исследования, мы изучили проблему развития математической креативности и уточнили понятийный аппарат. «Математическая креативность» — творческая активность личности, характеризующаяся нестандартным подходом к деятельности в процессе решения математической задачи, проявляющаяся в форме умозаключения, полученного на основе ранее сформированных математических знаний и творческих умений. «Креативная задача» — это система творческого поиска, объединяющая формулирование проблемы, выбор комбинации условий, выстраивание траектории решений, применение дивергентного метода и создание творческого продукта.

Выявлены основные причины недостаточного использования креативных задач в процессе обучения школьников. К ним относятся: 1) отсутствие в образовательных стандартах единой стратегии освоения обучающимися методов решения креативных задач и, следовательно, преобладание в обучении репродуктивной деятельности, что снижает уровень сформированности математических умений выпускников школы [3]; 2) уменьшение учебного времени на овладение математическими знаниями, что отражается на сокращении доли выполняемых креативных задач, это, в свою очередь, сдерживает динамику развития математической креативности [1]; 3) отсутствие преемственности креативных задач при переходе из одного класса в другой и неразработанность учебно-методического обеспечения, что затрудняет деятельность педагогов по управлению процессом обучения с опорой на задачный подход [4].

В процессе решения второй задачи исследования изучена структура креативной задачи и составлена ее характеристика.

Во-первых, креативная задача представляет систему, объединяющую четыре обязательных элемента: 1) условие; 2) требование; 3) решение; 4) продукт. Система позволяет субъекту обучения наглядно представить структурирование задачного материала. Понимание целостности, иерархичности, многоуровневости системы помогает обучающемуся осмыслить причинно-следственные связи между системными элементами в более короткие сроки.

Во-вторых, креативная задача предусматривает постановку проблемы. Например, в форме проблемного вопроса «Что будет, если...?», заданного в ситуации «известное условие — процесс решения — неизвестный результат», или другого вопроса «При каких условиях реализуется требуемый ответ?», поставленного в ситуации «известное условие — процесс решения — известный результат», или третьего вопроса «Как действовать в заданных условиях для получения конкретного результата?», обусловленного ситуацией «известное условие — процесс неизвестного решения — известный результат». Проблемные вопросы выполняют функции ориентировочных основ действий субъекта обучения и способствуют повышению управляемости его поисковой деятельности.

В-третьих, креативная задача предопределяет конструирование некоторой программы действий творческого поиска. Выбор комбинации условий, выстраивание траектории решений, анализ связей в целом отражается на динамике развития математической креативности.

Решая третью задачу исследования, с использованием сравнительно-сопоставительного метода определены педагогические условия, в которых задачный подход обеспечивает опережающее развитие математической креативности.

По мнению авторов, задачный подход ориентирован: 1) на постановку проблемы вместо заданных условий и требований; 2) разработку методологии решения вместо выбора способа решения; 3) необходимость поиска аналога решения, а не наличие алгоритмизированных методов решения; 4) вероятность решения задачи с заранее неопределенным и неизвестным продуктом вместо запрограммированного правильного результата.

Опережающее развитие математической креативности может повышаться в следующих разработанных нами педагогических условиях:

1. Побуждение субъектов обучения к самостоятельному поиску проблемных вопросов креативной математики, способствующему образованию суждений на основе математических теорий, понятий, законов и принципов.

2. Поощрение субъектов обучения в их стремлении овладеть арсеналом методов решения, содействующих повышению управляемости поисковой деятельности в конкретных условиях и в новых ситуациях.

3. Поддержка субъектов обучения в осмыслении причинно-следственных связей между структурными элементами креативных задач, регулирующих интенсивность их решения.

4. Убеждение субъектов обучения в разработке индивидуальной программы «Тренинг креативности средствами занимательной математики», обеспечивающей соотнесение своих математических знаний со структурой теории креативной задачи.

Выводы

1. Креативные задачи в процессе обучения математике используются педагогами эпизодично по причинам недостаточной разработанности методического обеспечения и ограниченного учебного времени.

2. Математическая креативность субъекта обучения развивается с индивидуальной интенсивностью, ее опережающие изменения определяют созданные педагогом условия и творческая активность самого ученика.

3. Разработка педагогических условий опережающего развития математической креативности опирается на идею задачного подхода к построению процесса обучения, предполагающего постановку проблемы, разработку методологии ее решения и возможность решения задачи с заранее неизвестным продуктом научного творчества.

1. Куцазли М. И. Особенности взаимосвязи креативности и самореализации молодых исследователей // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 6. — С. 23–29.

2. Лыкова И. А., Кожевникова В. В., Ушакова-Славолюбова О. А. Системно-классификационный и терминологический анализ понятия «креативность педагога» // Педагогика искусства. — 2020. — № 4. — С. 48–56.

3. Сабанчиев А. Н. Развитие креативности будущих педагогов посредством эвристических и интерактивных технологий обучения // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69–4. — С. 249–251.

4. Сайфутдинова Г. С. Результаты сформированности креативности будущего инженера на основе научного поиска // Современный ученый. — 2021. — № 5. — С. 74–77.

Н. А. Полосин, А. В. Литвинова, М. М. Зендер, О. А. Зайко

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы и формы возможной интеграции практик, направленных на формирование навыка критического мышления как меры противодействия нежелательным факторам внешнего воздействия социальных групп и информационной среды.

Ключевые слова: критическое мышление, навык, воспитание, развитие, ребенок, игровая форма, начальное образование.

В условиях информационного общества как никогда актуален вопрос приобретения навыка адекватной ориентации в массивных потоках информации, причем это утверждение не только является справедливым для взрослых, но и приобретает критическое значение для детей.

На всём протяжении периода формирования личности и взросления ребенок оказывается под воздействием множественных информационных потоков, источником которых являются как различные социальные группы, так и небезызвестные глобальная сеть Интернет и телевидение. И было бы очень важным упомянуть, что качество информации, циркулирующей в этих информационных средах, зачастую крайне сомнительно.

К сожалению, современные реалии таковы, что дети довольно рано получают доступ к Интернету. К числу пагубного воздействия неотфильтрованной информации на психику ребенка можно отнести обширный перечень поведенческих и понятийно-ценностных отклонений: подмена авторитетов, когда отец и мать перестают быть значимы, и их место занимает некий абсолютно чужой молодой человек или девушка-блогер; искажение представлений о норме в межличностном взаимодействии, когда модели крайне праздного и вольного поведения неких «авторитетов» из Интернета принимаются за приемлемые; формирование у детей извращенных представлений о ценности некоего продукта, когда особо увлеченный мальчик или девочка может без ведома родителей тратить семейные деньги и даже в крайних случаях дойти до воровства с целью удовлетворения своих желаний. Ущерб психическому здоровью и нормальному развитию также может быть нанесен в результате случайного или намеренного знакомства ребенка с весьма обширным пластом контента, не предназначенного для детей.

Нельзя оставлять без внимания и воздействие социальных групп. Непосредственное окружение ребенка составляют не только члены семьи и педагоги, но и такие же дети, которые могут выступить в роли проводников нежелательных факторов воздействия. Более того, в критические периоды формирования личности мальчики и девочки оказываются особенно подвержены влияниям социальных групп, что потенциально может усугубить ущерб, наносимый детской психике. Эти тенденции и риски упоминаются и О. В. Якубенко в ее работе «Профилактика рисков интернет-зависимости у обучающихся в условиях цифровизации обучения» [1, с. 198].

С пониманием всех этих фактов возникает потребность в неких мерах противодействия, одной из которых можно было бы полагать развитие у обучающихся критического мышления, потенциально способного реализовывать фильтрацию информационных потоков, обеспечивая таким образом защиту психического здоровья и различных аспектов развития мальчика или девочки.

Под критическим мышлением следует понимать комплексный «мягкий» навык, предназначенный для принятия оптимальных решений в условиях многофакторных, зачастую стрессовых внешних воздействий. В своей сути оно позволяет сформировать несколько точек зрения относительно актуального объекта или явления, предвосхитить результаты принятия того или иного решения и дать возможность выбрать оптимальный в данной ситуации вариант. Этот механизм полагается справедливым и относительно входящих потоков информации. Предполагается, что ребенок, владеющий навыком критического мышления, приобретает возможность самостоятельно осуществлять фильтрацию информационных токов, регулировать их поступающий объем и не допускать воздействия нежелательных травмирующих и дестабилизирующих факторов.

Справедливо было бы уточнить, что даже если ребенку свойственно критически подходить к рассмотрению ситуации или явления, он нуждается в системе координат, которая устанавливает ориентиры, относительно которых выстраиваются точки зрения и принимаются решения. Именно в этот момент следует упомянуть, что успех имплементации навыка критического мышления в когнитивный арсенал мальчика или девочки зависит от своевременного введения релевантных тренировочных практик в образовательные и воспитательные программы.

Считается, что наиболее плодотворную почву для воспитания и формирования искомых установок предлагает возраст в интервале 5–7 лет. Это время четко соотносится с моментом начала получения образования [2, с. 167] и входом ребенка в одну из первых широких социальных групп — коллектив одноклассников. Справедливо было бы уточнить, что этот волнующий момент, несомненно, является стрессовым для мальчика или девочки, что только увеличивает ценность приобретаемых навыков взаимодействия с социумом и информационной средой.

Большую роль в приобретении детьми первичных навыков имеет игровая форма обучения. Она подразумевает моделирование некой упрощенной ситуации с привлечением ребенка к ее решению. Предполагается, что программа приобретения детьми навыка критического мышления может быть эффективно имплементирована в образовательный процесс двумя способами:

- в ходе специально организованных игровых сессий во внеурочное время;
- в течение урока в виде сформированных определенным образом задач или ситуаций, имеющих непосредственное отношение к предмету обсуждения.

Например, в ходе изучения дисциплины «Окружающий мир» детям может быть предложено выступить в роли ученых (с использованием соответствующего реквизита, например, белых халатов в целях увеличения иммерсивности и вовлеченности) и произвести наблюдение за неким природным явлением, скажем, сменой агрегатного состояния воды, в процессе выполнив ряд упражнений: наблюдать за процессом, сформировать свои мысли об увиденном, зафиксировать то, что было бы интересно узнать. Это упражнение учит ребенка наблюдать и формировать интерпретацию или, если угодно, точку зрения с целью последующей ее обработки. Данная методика названа «Вижу, Думаю, Удивляюсь», или «See, Think, Wonder» [4], и разработана подразделением Гарвардского университета Project Zero [3].

Другим примером тренировки различных аспектов критического мышления служит методика, авторство которой также принадлежит Project Zero. Она называется «Думаю, Объединяюсь, Делюсь», или «Think, Pair, Share» [5]. Техника может быть реализована следующим образом: например, в ходе той же дисциплины «Окружающий мир» преподаватель может обратить внимание ребят на идущий за окном дождь и попросить подумать, почему это происходит. После времени на обдумывание детей приглашают объединиться в пары или небольшие группы с теми, чьи мысли близки к их собственным, и поделиться друг с другом своими предположениями. Данная методика развивает понимание посредством активного объяснения и приведения аргументов. Поскольку дети слушают друг друга и обмениваются идеями, это способствует развитию способности к восприятию множественных точек зрения на объект или явление.

Таким образом, можно заключить, что в связи крайне широким перечнем факторов, способствующих возникновению разнородных поведенческих и понятийно-ценностных девиаций, действительно существует угроза нарушения органичному развитию подрастающего поколения. Хорошей новостью в этой конъюнктуре является тот факт, что на сегодняшний день разработан обширный арсенал техник и методик, направленных на формирование критического мышления как меры противодействия нежелательным внешним воздействиям. В связи с этим рекомендуется имплементация этих практик уже на этапе начальной школы с расчетом на дальнейшее органичное развитие приобретенных навыков в ходе непосредственного взаимодействия с социумом и информационной средой.

1. Якубенко О. В. Профилактика рисков интернет-зависимости у обучающихся в условиях цифровизации обучения // Теория и практика организации работы с молодежью : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. — Ростов н/Д. : Рост. гос. экон. ун-т «РИНХ», 2023. — С. 196–200.

2. Якубенко О. В. Развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся // Горизонты образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 167–169.

3. Project Zero — Harvard University : [сайт]. — URL: <https://pz.harvard.edu/> (дата обращения: 23.01.2024).

4. See, Think, Wonder // Project Zero — Harvard University : [сайт]. — URL: <https://pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder> (дата обращения: 23.01.2024).

5. Think, Pair, Share // Project Zero — Harvard University : [сайт]. — URL: <https://pz.harvard.edu/resources/think-pair-share> (дата обращения: 23.01.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается система работы школы по формированию здорового образа жизни обучающихся в урочной и внеурочной деятельности с целью создания социальной успешности школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, внеурочная деятельность, профилактическая работа, школьный спортивный клуб (ШСК), профильная смена, успешность ребенка.

Формирование мотивации к здоровому образу жизни и культуры безопасности — одно из основных направлений деятельности образовательного учреждения. Наша задача — способствовать формированию не только образованной, гармонично развитой, активной личности, но и здоровой физически, психически и социально успешной.

Средняя общеобразовательная школа № 96 г. Новосибирска основана в 1977 г., с 2001 г. имеет статус школы с углубленным изучением английского языка, также является инновационной площадкой Российской академии образования, малой академии наук «Интеллект будущего», Федеральной площадкой Научно-исследовательского института системных исследований Российской академии наук, опорной площадкой Новосибирского государственного педагогического университета. Образовательный процесс обеспечен квалифицированными педагогическими кадрами. Педагоги разделены на пять профессиональных объединений, функционируют временные творческие группы учителей.

Осуществляя целенаправленную работу по формированию у детей ценности здорового образа жизни, сохранению и укреплению физического, психического и социального здоровья, изменению отношения к психоактивным веществам, курению, развитию личной ответственности за свое поведение, мы пришли к выводу — потенциальные возможности воспитания ребенка заложены в устоявшихся традициях нашей школы: День здоровья, спортивные семейные соревнования «Мама, папа, я — спортивная семья!», спортивно-оздоровительные праздники «Парни всей земли», «Девичьи забавы», «Зарница», «Школа безопасности», Неделя ЗОЖ (ЗОЖ — здоровый образ жизни). Традиционные мероприятия стараемся сделать яркими и запоминающимися: приглашаем спортсменов города, которые проводят мастер-классы с учащимися. Активно сотрудничаем со школой боевых искусств «Муссон», приглашаем тренеров спортивной школы по волейболу, школы баскетбола «5 × 5», спортивной школы «Триумф».

Одним из ярких мероприятий в школе можно назвать фестиваль агитбригад для учащихся 8–11-х классов «Сделай свой выбор!», который проходит в рамках Дня защиты детей. Школьники всегда ответственно готовятся, продумывают всё: от сценария до костюмов и атрибутики. В своих творческих выступлениях учащиеся поднимают глобальные проблемы нашей молодежи и призывают жить без вредных привычек. Одно из долгожданных мероприятий для обучающихся — это День здоровья, который проводится в сентябре и в апреле. Этот день в нашей школе полностью посвящен здоровью и безопасности. Начинается он с общешкольной зарядки, которую члены Совета старшеклассников обычно проводят в образе мультгероев, затем дети отправляются в путешествие по станциям «По Стране здоровья». В завершении дня проходит торжественная линейка, где подводятся итоги и награждаются лучшие участники. Опыт работы показывает, что форма проведения не утрачивает актуальности. Дети ждут День здоровья, активно включаются в данное мероприятие и находят много интересного.

Ежегодно возрастает количество воспитанников, желающих участвовать в подобных мероприятиях, а также число помощников в их организации и проведении. В нашей школе педагоги

стремятся подружить детей, заинтересовать совместной деятельностью, работают над развитием детского самоуправления сначала на уровне класса, а затем самые активные учащиеся, начиная с 7-го класса, вступают в школьный совет старшеклассников. Возглавляет совет председатель, чаще всего — это учащийся 10-го или 11-го класса. Сегодня мы можем с гордостью отметить, что один из председателей совета старшеклассников закончил Новосибирский государственный педагогический университет с красным дипломом и в сентябре 2022 г. пришел работать в нашу школу.

В настоящее время, в условиях модернизации образования, на первое место выходит проблема организации досуга учащихся, рекомендуется использовать внеурочное время на социальное, творческое, интеллектуальное, общекультурное, физическое, гражданско-патриотическое развитие обучающихся, создавая условия для их самореализации и осуществляя педагогическую поддержку в преодолении ими трудностей в обучении и социализации [1, с. 21]. Школа уделяет пристальное внимание организации внеурочной занятости обучающихся. Считаем, что грамотно организованный досуг учащихся, самореализация — это здоровье, добрые положительные эмоции, успешность ребенка. При анализе проведения свободного времени, которое ежегодно проходит в сентябре и мае, дети указывают следующие виды досуговой деятельности: игра в компьютерные игры, общение в социальных сетях, занятия спортом, просмотр телевидения, чтение книг. К сожалению, из года в год наблюдается снижение увлечения книгой. Вместе с тем за последние три года увеличилось количество учащихся, занимающихся спортом.

Педагогическим коллективом в рамках внеурочной деятельности организованы интеллектуальные и творческие кружки, вокальная студия, театральная студия, с 2021 г. в школе действует школьный спортивный клуб «Прорыв», в котором четыре спортивные секции. Мероприятия, проводимые клубом «Прорыв» вызывают неподдельный интерес. Школьники ведут активную пропаганду здорового образа жизни, организуют спортивные праздники с участием детей и взрослых, что способствует формированию мотивации к совместной спортивной деятельности. При активной поддержке школьного спортивного клуба также проводятся мероприятия, направленные на профилактику вредных привычек и асоциального поведения детей и подростков: конкурс плакатов «Мы за ЗОЖ», флешмоб «Вместе делаем зарядку», акции «Здоров — значит счастлив», «Будь первым!». Благодаря внеурочной деятельности воспитанники достигают высоких результатов, 52 из них имеют спортивные разряды.

Особое внимание педагогический коллектив уделяет организации воспитательной деятельности в каникулярное время, так как именно в этот период особо остро возникает необходимость организованного пребывания детей. С 2007 г. в нашей школе проводятся профильные смены. К организации профильной смены в рамках сотрудничества привлекаем студентов Новосибирского государственного университета. Смены краткосрочные — от 3 до 5 дней, количество учащихся — от 50 до 90 человек. Направление смены определяем в соответствии с запросами родителей и интересами детей. Участники смены — учащиеся 4–7-х классов, помощники проведения смен — активные члены совета старшеклассников. Здесь наша задача — привлечь как можно больше детей из разных категорий, особое внимание уделяется детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Первый опыт проведения профильных смен показал, что это отличная идея для приобщения школьников к оздоровлению, вовлечению их в игровую деятельность, созданию творческой атмосферы, способствующей также формированию безопасного поведения учащихся, поэтому было принято решение проводить такие мероприятия не только в летний период, но и в период весенних каникул. За последние 5 лет в школе было проведено девять профильных смен: «Путь к здоровью», «ПРОдвижение», «Территория безопасности», «Путь к успеху», «Юный спасатель», «Поиск пятого элемента», «В единстве — сила», «Времен связующая нить», «Курс на успех». Задача каждой смены заключалась в том, чтобы за эти несколько дней воспитанники научились новому, узнали много интересного, нашли новых друзей, смогли проявить себя в различных видах деятельности, почувствовали себя успешными.

Профилактическую работу по формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) ведем с первого уровня обучения. С 2005 г. все учащиеся 1–4-х классов обучаются по программе «Разговор о правильном питании». За время работы накоплен богатый опыт. С 2007 г. педагоги десять раз становились победителями и призерами Всероссийского конкурса методик реализации программы

«Разговор о правильном питании». Работа по формированию здорового и безопасного образа жизни в системе ведется не только педагогическим коллективом, школа на протяжении долгих лет сотрудничает с психологическим центром «Родник», центром психолого-педагогической помощи и ЗОЖ «Ювентус-Н», с детским офтальмологическим медицинским центром «Глазка», детским ортопедическим центром клиники Новосибирского научно-исследовательского института травматологии и ортопедии им. Я. Л. Цивьяна.

Здоровый образ жизни должен находить каждодневную реализацию в семейном воспитании. Активно взаимодействуя с родителями, проводим как классные, так и общешкольные мероприятия по пропаганде ЗОЖ, профилактике правонарушений, преступлений. Привлекаем родителей к участию в акциях и конкурсах различного уровня. Трудности возникают при необходимости очного участия в силу занятости родителей. Однако родители активно участвуют в заочных конкурсах по созданию видеороликов, социальной рекламы, созданию семейного альбома и т. д. Мы стремимся всеми способами сформировать у учащихся осознанное ответственное отношение к своему здоровью, безопасности, научить детей делать самостоятельно правильный выбор. Ежегодный мониторинг результатов работы в данном направлении показывает положительные результаты: за последние 3 года на 6 % уменьшилось количество детей с девиантным поведением, не выявлено детей, состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних, наблюдается ежегодный рост удовлетворенности учащихся и их родителей жизнедеятельностью в школе, увеличивается доля активных детей и родителей, эффективно взаимодействующих в рамках мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здорового образа жизни.

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. — М. : Просвещение, 2022. — 89 с.

И. Н. Рассказова, О. Д. Степанова

Омский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются особенности формирования основ культуры здорового образа жизни у младших школьников. Подчеркивается необходимость уделять этому внимание в образовательном процессе начальной школы. Представлен анализ результатов эмпирического исследования развития основ культуры здорового образа жизни у младших школьников.

Ключевые слова: здоровье, культура здорового образа жизни, младшие школьники, развитие.

У многих современных детей имеются проблемы со здоровьем, которые отражаются на разных сторонах их жизни, включая ведущую деятельность — учебную. Поэтому неслучайно одна из задач, поставленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, — создание условий для формирования личности ученика, ответственно относящегося к своему здоровью.

Под культурой здорового образа жизни (ЗОЖ) такие ученые, как С. А. Зайцева, О. В. Колесова и др., понимают «систему сохранения и укрепления здоровья» [1, с. 28]. Вопросы приобщения детей к здоровому образу жизни рассматривались отечественными учеными: А. А. Зайцевым, Т. А. Тарасовой и др. Практическим аспектам использования технологий здоровьесбережения в начальной школе уделяли внимание А. С. Курбатова, Л. В. Курносова и др. С. А. Зайцева и Н. И. Юшканова описали особенности формирования здорового образа жизни во внеурочной

деятельности. Для формирования основ ЗОЖ ведущим институтам социализации ребенка — семье и образовательным учреждениям — необходимо использовать оптимальные, разнообразные виды, способы и средства, интересные детям, соответствующие их возрастным особенностям. Организация процесса обучения и воспитания должна обеспечивать здоровьесберегающую образовательную среду, создавать условия для сохранения и укрепления здоровья.

Для формирования основ ЗОЖ необходимо понимание актуального уровня его развития у детей. С этой целью нами весной 2023 г. было осуществлено эмпирическое исследование на базе Новоомской средней общеобразовательной школы Омского муниципального района Омской области. В нём приняли участие 20 учащихся 1-го класса.

В определении компонентов ЗОЖ для изучения мы опирались на компоненты процесса становления ценностного отношения личности к объектам социальной действительности, выделенным Л. И. Рувинским [2, с. 48–49]. С помощью методик мы выявляли сформированность следующих компонентов ЗОЖ: когнитивного — представление о здоровье, его факторах и способах сохранения (беседа «Что такое здоровье?» Г. А. Хакимовой); эмоционально-мотивационного — ценностное отношение к здоровью, мотивацию на его сохранение и укрепление (проективная рисуночная методика «Что такое здоровье?» О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатова); поведенческо-деятельностного — действия, умения, деятельность, направленные на укрепление здоровья (наблюдение С. А. Зайцевой). Наглядно все результаты представлены в таблице.

Распределение уровней сформированности основ здорового образа жизни у младших школьников по трем методикам, %

Уровни	Беседа	Рисуночная методика	Наблюдение
Высокий	0	10	10
Средний	85	65	65
Низкий	15	25	25

По результатам всех методик получены сходные результаты: значительно более выражен средний уровень сформированности ЗОЖ (от 65 % по результатам рисунка и наблюдения до 85 % по результатам беседы); проблемой является то, что по двум методикам у пяти детей (25 %) и у трех (15 %) по результатам беседы — низкий уровень; всего у двух детей (10 %) высокий уровень по двум методикам (рисунок и наблюдение). У детей с высоким уровнем все изучаемые нами критерии достаточно развиты: их представление о здоровье и ЗОЖ полные, осмысленные, они понимают, что здоровье — это ценность, хотят и умеют его поддерживать. У детей со средним уровнем все изучаемые показатели менее выражены, представления более фрагментарные, недостаточно убедительные, совершаемые действия не являются систематическими и т. д. Развитие всех критериев у младших школьников с низким уровнем недостаточны, дети имеют слабое представление о том, что такое здоровье и ЗОЖ, поэтому не оценивают его значимость, действия, соответствующие ЗОЖ, совершают лишь эпизодически, и их круг ограничен.

Приведем примеры полученных результатов по каждой методике.

В беседе, отвечая на вопрос «Что такое здоровье?», большинство — 13 детей (65 %) — упоминали только физическое здоровье. Преобладали такие варианты ответов: «это когда каждый день занимаешься спортом», «это здоровый образ жизни» и т. д. Остальные 7 детей (35 %) считают, что здоровье — это отсутствие болезней (выражения «когда ничего не болит», «когда человек сильный и не болеет»).

Содержание рисунков по теме «Что такое здоровье?» у детей с низким уровнем не соответствовали теме. На рисунках детей с высоким уровнем было продумано содержание. Например, ребенок изобразил себя, а вокруг важные составляющие ЗОЖ: правильное питание, спорт, режим дня, прогулки и т. д.

По результатам наблюдения за детьми многие дети с удовольствием по инициативе учителя совершают различные оздоровительные действия: участвуют в физминутках на уроках — 11 человек (55 %); соблюдают правила гигиены — 12 (60 %); а 13 человек (65 %) самостоятельно моют руки, поддерживают порядок на столе, помогают учителю протереть пыль и пр.

Таким образом, по результатам всех изучаемых компонентов ЗОЖ в эмпирическом исследовании у большинства младших школьников выявлен средний уровень. По двум методикам всего у 2 детей (10 %) был выявлен высокий уровень, при этом у 5 (25 %) — низкий уровень. Это свидетельствует об их недостаточном развитии и необходимости серьезной, целенаправленной работы в данном направлении семьи и школы, объединения их усилий в таком важном вопросе, как укрепление здоровья детей. Детство — это период максимальной восприимчивости ребенка к воздействию взрослых, поэтому важно не упустить время и помочь детям сформировать все компоненты, необходимые для ЗОЖ: когнитивный — представление о ценности здоровья и сохранении ЗОЖ; эмоционально-мотивационный — позитивное отношение к ЗОЖ и желание ему следовать; поведенчески-деятельностный — стратегии здорового образа жизни, которых они будут придерживаться в настоящем и будущем, в том числе посредством собственного примера взрослых из ближайшего окружения ребенка, учитывая склонность детей к наблюдению и подражанию в процессе научения. Все привычки человека являются устойчивыми, а их основы закладываются в детстве, которое служит фундаментом развития личности.

1. Зайцева С. А., Колесова О. В. Развитие представлений о здоровом образе жизни (здоровьесбережении) у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности // Балканское научное обозрение. — 2020. — Т. 4, № 2 (8). — С. 27–30.

2. Хакимова Г. А., Гребенюк Г. Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей : моногр. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. — 175 с.

М. С. Сукнева

*Средняя общеобразовательная школа № 96
с углубленным изучением английского языка, Новосибирск*

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные способы формирования нравственно-патриотических качеств, раскрываются особенности профилактики девиантного поведения подростков. Описан опыт участия образовательных организаций в акциях и проектах нравственно-патриотического направления.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, внеурочная деятельность, районная профильная смена «Времен связующая нить», профилактика девиантного поведения школьников, «Вахта Памяти», «Книга памяти».

В средней общеобразовательной школе № 96 с углубленным изучением английского языка г. Новосибирска формирование нравственно-патриотических качеств является неотъемлемой частью воспитательного процесса. Нравственно-патриотические чувства не возникают сами по себе, их необходимо воспитывать с детства. Нравственно-патриотическое воспитание — одна из важнейших задач каждой образовательной организации, именно поэтому эту деятельность необходимо начинать с младшего школьного возраста. На 1 января 2023 г. в средней школе № 96 — 913 обучающихся, из них на первом уровне (1–4-е классы) — 433, на втором уровне (5–8-е классы) — 417, на третьем уровне (9–11-е классы) — 63 обучающихся.

Развитие нравственно-патриотических качеств осуществляется посредством внеурочной деятельности, формирования метапредметных компетенций, организации совместной деятельности педагогов с родительской общественностью.

С 2011 г. в школе функционирует детский творческий театр «Радуга детства», руководителем которого является учитель музыки В. В. Цветкова. Под ее руководством воспитанники, начиная с 1-го класса, посещают кружок, разучивают песни, готовятся к мероприятиям, выступают на школьных концертах. Дети становятся победителями разных конкурсов, фестивалей детского и юношеского творчества. В 2020 г. детский творческий театр «Радуга детства» стал призером и победителем конкурса «Желаю тебе, Земля моя!», в 2021 г. награжден дипломом I степени фестиваля-конкурса детских, юношеских, молодежных, творческих коллективов и исполнителей «Звуки голоса», 2022 г. призером районного конкурса «Мы — наследники Победы».

Наши обучающиеся активно участвуют в акциях и проектах, посвященных празднованию Победы в Великой Отечественной войне. Под руководством педагога-библиотекаря Л. А. Лысиковой и руководителя школьного музея С. Б. Телегиной школьники с интересом изучают архивные документы о героях Великой Отечественной войны, собирают, анализируют информацию и оформляют страницы школьной «Книги Памяти». В 2020, 2021 гг. участниками школьной акции стали 97 учеников нашей школы в возрасте 9–16 лет. В 2020 г. разработанный педагогами проект «Книга памяти» стал победителем акции «Эстафета патриотизма поколений».

Творческой группой педагогов был разработан проект нравственно-патриотического направления «Времен связующая нить», посвященный празднованию Победы в Великой Отечественной войне. Данный проект был предназначен для организации внеурочной деятельности учащихся 1–11-х классов общеобразовательной школы и ориентирован на формирование у детей духовно-нравственных и гражданских ценностей. Проект был рассчитан на два учебных года и включал в себя три этапа (подготовительный, основной, информационно-просветительский). Содержание проекта реализовывалось по следующим направлениям: духовно-нравственное, культурно-историческое, гражданско-правовое, военно-патриотическое. Практическим результатом проекта являлась победа в городском конкурсе программ профильных смен и туристических маршрутов «Перспектива» и реализация районной профильной смены «Времен связующая нить». Профильная смена «Времен связующая нить» была реализована на базе нашей образовательной организации в июне 2021 г. Общее количество участников районной профильной смены — 90 человек (возрастная категория 12–16 лет).

В течение пяти дней участники смены погрузились в сюжетно-ролевые игры с элементами путешествия в историю родной страны, в историю г. Новосибирска. Ребята приняли участие в социальной акции «Георгиевская ленточка», «Гордимся и помним», мастер-классе «Оружие Победы», викторине «Страницы истории», подвижных играх, спортивных соревнованиях, квестах, посетили парк культуры и отдыха «Березовая роща», музей истории и развития Дзержинского района. Все мероприятия прошли в дружеской обстановке, ребята очень тепло отзывались обо всех мероприятиях и активно принимали в них участие. За пять дней смены ребята научились новому, узнали много интересного, нашли новых друзей и смогли проявить себя в различных видах деятельности. Каждый участник смены был награжден сертификатом и получил шанс реализовать свои возможности, проявить активность и инициативу [1].

Нравственно-патриотическое воспитание — эффективный способ профилактики девиантного поведения школьников. Средняя общеобразовательная школа № 96 с углубленным изучением английского языка имеет развитую инфраструктуру, территориально расположена вблизи станции метро «Березовая роща», рядом находятся учреждения культуры, парк «Березовая роща», молодежный центр «Звездный», дом культуры «Строитель». Характеризуя уровень социального благополучия, включая обучающихся с девиантным поведением, отмечаем следующие показатели образовательной организации:

- образовательный уровень родителей обучающихся (выше среднего, 60 % родителей имеют высшее образование);
- миграционный и языковой статус семей (доля обучающихся, для которых русский язык не является родным, — 0 %; доля обучающихся, на русском языке меньше одного года, в общей численности обучающихся — 0 %);
- обучающиеся со специальными образовательными потребностями (с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды — 3 %);
- обучающиеся из неполных семей — 29 %;
- обучающиеся из многодетных, малообеспеченных семей — 24 %;

– обучающиеся из семей с девиантным поведением, а также находящихся в социально опасном положении / ведущих асоциальный образ жизни, в общей численности обучающихся — 0,46 %.

В школе выстроена система воспитательной работы по профилактике девиантного поведения. Педагогами проводятся следующие традиционные мероприятия: торжественная линейка «День знаний», праздник «Посвящение в первоклассники», «День самоуправления», концерт, посвященный дню рождения школы, «Осенний бал», экологический фестиваль «Золотая осень», акция по сбору макулатуры «Разделяй и сохраняй», социальная акция «Дети России — детям Донбасса», «День здоровья», «Неделя здорового образа жизни», психологическая акция «Цвет дня», «День матери», «Неделя правовой культуры», «Новогодняя феерия», «День защитника Отечества», «Проводы русской зимы», «Рыцарский турнир», праздник «Последний звонок», выпускной вечер. Школьники принимают активное участие в мероприятиях, совместно с родителями и классными руководителями готовят творческие номера на общешкольные праздники.

Старшеклассники школы традиционно принимают участие в несении «Вахты Памяти» на мемориальном ансамбле «Монумент Славы воинов-сибиряков» г. Новосибирска от Центра героико-патриотического воспитания «Пост № 1». Право несения «Вахты Памяти» мы предоставляем юношам и девушкам, которые заслужили его в повседневной жизни своим поведением, учебой, участием в общественной жизни школы и имеют хорошие успехи в обучении. В состав команды входят учащиеся старших классов (8–11-е). Прежде чем заступить в караул, воспитанники изучают строевую подготовку, маршевый шаг, осваивают порядок сборки и разборки автомата, изучают медицину и историю.

«Пост № 1» — это своеобразная школа жизни. Обычные школьники на четыре дня стали настоящими солдатами, погрузились в атмосферу военнизированной строгости, ответственности и продемонстрировали гражданскую зрелость, патриотизм, бережное отношение к историческому прошлому страны. Курсанты не только стояли в почетном карауле, но и научились собирать и разбирать автомат, стрелять, развивали свою физическую подготовку, эрудицию. В 2019 г. воспитанники нашей школы стали лучшими среди караулов Дзержинского района и несли «Вахту Победы» в майские праздники.

Таким образом, организация совместной деятельности педагогов, детей и родителей позволяет нам воспитывать юношей и девушек достойными гражданами и патриотами своей Родины, а также добиваться определенных результатов в профессиональной деятельности:

- отмечается положительная динамика в формировании социально приемлемого поведения у обучающихся;
- снижается количество воспитанников с девиантным поведением;
- отмечается увеличение доли активных детей и родителей, эффективно взаимодействующих с образовательной организацией в рамках воспитательных мероприятий и событий.

1. Сукнева М. С. Реализация проекта «Времен связующая нить», посвященного празднованию победы в Великой Отечественной войне // Современный урок. Всероссийский педагогический журнал : [сайт]. — URL: <https://www.1urok.ru/categories/21/articles/44672> (дата обращения: 20.01.2024).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты педагогического мониторинга, качества обучения в современной школе. Проведен анализ эффективности мониторинговых исследований. Рассмотрены виды и этапы педагогического мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, качество образования, условия проведения, виды и этапы мониторинга.

Кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, требуют существенных изменений в образовании. Работа общеобразовательных учреждений направлена на активный поиск путей повышения качества образования. Одним из эффективных путей является проведение мониторинга, который позволяет получить информацию о состоянии образования в учебном учреждении, принятии правильных управленческих решений, помогает перейти на новый качественный уровень.

Понятие «мониторинг» пришло в педагогику из экологии и социологии. Общие теоретические аспекты мониторинга изложены в трудах А. Е. Бахмутского, В. И. Звонникова, В. А. Кальней, Л. П. Качаловой, Н. В. Кузьминой, А. Н. Майорова, В. А. Мокшеева, С. Е. Шишова и др. Методологические и теоретические проблемы качества образования изучались в трудах Д. С. Карпенко, Д. Ш. Матрос, Н. Н. Мельниковой, Д. М. Полева, А. И. Севрука, И. В. Филимоновой, Е. Н. Шлихуновой, Е. А. Юниной и др.

Мониторинг — это отбор, обработка, анализ, сохранение информации о деятельности учреждения в конкретном направлении; обеспечивает непрерывное отслеживание состояния, следующую коррекцию учебно-воспитательного процесса и прогнозирование развития образовательной системы. «Мониторинг — это стандартизированное отслеживание образовательного процесса и его результатов, которое позволяет создать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменения субъектов обучения и образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития» [2, с. 202].

Л. П. Качалова отмечает, что «мониторинг — это система мероприятий относительно получения и анализа информации с целью изучения, оценивания качества профессиональной подготовки и принятия решений о развитии учебно-воспитательного процесса на основании анализа выявленных типовых особенностей и тенденций» [4, с. 34]. В педагогическом словаре «мониторинг — это отслеживание результатов; постоянное наблюдение за каким-нибудь процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемым результатам или исходным предположениям; диагностически обоснованная система непрерывного отслеживания эффективности обучения и воспитания и принятия управленческих решений, которые регулируют и корректируют деятельность школы» [5, с. 193].

Определение образовательного мониторинга предложил А. Н. Майоров: «Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементов, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет делать выводы о состоянии объекта в любой момент времени и дает прогноз его развития» [6, с. 85].

Опыт показывает, что функциональными заданиями мониторинга являются не только определение качества образовательного процесса (качественный состав педагогов, качество знаний обучающихся, развитие личности и т. д.), а и коррекция учебно-воспитательной работы, которая базируется на определении путей совершенствования деятельности учебного учреждения, класса, педагога, обучающегося или всего учебно-воспитательного процесса. Педагогический мониторинг

помогает выполнять важные задания, которые стоят перед современным учебным учреждением: создание системы диагностики и контроля уровня образования.

Качество образования является системным объектом управления и диагностики. Рассмотрим показатели, которые характеризуют основные аспекты образовательного процесса, его эффективность:

- соответствие образования требованиям времени, что характеризуется переходом к высокотехнологическому информационному обществу;
- качество учебно-воспитательного процесса, которое обеспечивает уровень личностного развития;
- соответствие учебных достижений обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам;
- динамика индивидуальных достижений в самоопределении, саморазвитии, самореализации;
- позитивная мотивация обучения, готовность к познавательной и исследовательской деятельности;
- качество управления образовательными процессами;
- готовность руководящих и педагогических кадров к инновационным процессам.

Качество образования — это степень соответствия содержания и уровня подготовки выпускников образовательных учреждений ожиданиям и потребностям личности, государства, общества. Мониторинг качества образования — это сложный феномен, который изучают в трех плоскостях: как процесс, как систему, как технологию.

Мониторинг качества образования может быть внешним (ориентированный на социальное пространство учреждения и социальный запрос) и внутренним (направленный на исследования и развитие образовательной среды учебного учреждения).

Педагогический мониторинг позволяет получить реальную картину результативности, направлений плана развития учебного учреждения, качества образования. В проведении мониторинговых исследований участвуют все педагоги, психолог и другие работники. Главная роль в этом процессе принадлежит администрации школы. Для проведения мониторинга необходимо определить цель его организации, последовательность этапов достижения цели, технологию измерений и обработку результатов на каждом этапе и конечных результатов, способы установления обратной связи.

Можно выделить такие уровни технологии мониторинговых исследований: управленческий, педагогический, автомониторинг; такие этапы: содержательно-контролирующий, оценочно-результативный, коррекционно-аналитический, управленческий.

В нашем учебном учреждении педагогический мониторинг проводится по этапам: моделирование, реализация, экспертиза, презентация результатов исследований и коррекция.

Таким образом, каждый субъект (администрация школы, педагог, обучающийся) проходит эти этапы мониторинга, что значительно повышает качество мониторинговых процедур и качество образования в целом. Использование педагогического мониторинга на разных уровнях управления может значительно повысить эффективность деятельности учреждения образования. Следовательно, проведение педагогического мониторинга в учебных учреждениях является средством повышения качества образования.

1. Бахмутский А. Е. Мониторинг школьного образования, проблемы и решения. — СПб. : Каро, 2007. — 164 с.

2. Звонников В. И., Чельщикова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие. — М. : Академия, 2007. — 224 с.

3. Кальней В. А., Шишков С. Е. Мониторинг качества образования. — Вологда : Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподготовки пед. кадров, 1998. — 202 с.

4. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг: процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 6. — С. 31–34.

5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. — М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. — 448 с.

6. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. — М. : Интеллект-Центр, 2005. — 424 с.
7. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования : кн. для педагога. — СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2002. — 101 с.
8. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Пед. о-во России, 2001. — 128 с.
9. Мокшеев В. А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. — 2005. — № 1. — С. 85–94.
10. Севрук А. И., Филимонова И. В., Юнина Е. А. Мониторинг как технология информационного обеспечения качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 3. — С. 35–39.
11. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. — М. : Образование, 2000. — 320 с.

О. Н. Финогенова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ТРУДУ

Аннотация. В статье автор изучает отношение подростков к труду как фактор онтогенеза личности и социальные детерминанты становления трудового сознания детей и подростков. Исследование проводилось по методике «Лист жизненных событий» А. К. Лукиной.

Ключевые слова: онтогенез, ментальность, трудовой менталитет, труд, профессия, поколение, развитие карьеры, Я-концепция, подростки.

Для людей, воспитанных в Советском Союзе, тезис о ключевой роли труда в формировании личности кажется очевидным, не нуждающимся в доказательствах. Между тем отношение к труду, одно из важнейших отношений личности, значительно различается в обществах разных типов. Цель статьи состоит в определении роли отношения к труду в процессах социализации личности на примере трудового менталитета подростков Красноярского края.

В античной Греции труд был уделом рабов, а развитие личности было доступно только свободным от работы. Само слово «школа», пришедшее из греческого языка, означает «свободное время, досуг». В христианстве отношение к труду тяготеет к смыслу «трудный», после грехопадения и изгнания из рая человек должен трудиться в поте лица своего. Позитивное отношение к труду возникает в период Реформации (XVI — начало XVII вв.). Пуритане считали труд не проклятием, а благословением. Немецкое слово *Beruf* означает и профессию, и призвание. Сходным образом рассматривает смысл труда для жизни и становления человека К. Д. Ушинский: «...труд сделался доверительным законом человеческой природы... условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и — его наслаждений и счастья» [2, с. 340]. В футурологических социальных проектах К. Маркса труд — это средство встраивания человека в общество, не связанное с самореализацией личности.

Выборку исследования составили подростки 12–18 лет, обучающиеся городских и сельских школ Красноярского края, всего 251 человек. Мальчиков 127 человек, девочек 124. Сельских школьников 68, городских 183.

Методика исследования — опросник «Лист жизненных событий» А. К. Лукиной [1]. Школьникам предлагают описать 15 событий из личного опыта, которые оказали (окажут в будущем) влияние на жизнь респондента.

Каждое событие оценивалось по шкалам: 1) время, в которое произошло событие; 2) эмоциональная окраска события (по шкале от –5 до +5); 3) каждое событие необходимо отнести к одной из четырех сфер жизни — «Семья», «Личная жизнь», «Учеба», «Работа».

Количественная доля труда в (будущей) жизни подростка (табл. 1).

Таблица 1

Среднее количество событий в каждой из сфер жизни

Семья	Личная жизнь	Учеба	Работа
4,1	7,5	2,2	1,1

События сферы «Работа» в перечне событий жизни подростков встречаются реже остальных: 1,1 событие из 15.

Таблица 2

Количество событий сферы «Работа» в разных когортах

Все	Девочки	Мальчики	Город	Село	Успеваемость 4–5	Успеваемость 3–4
1,10	1,15	1,06	3,88	0,8	1,27	0,86

Различается «количество труда» в жизненной перспективе городских (3,88) и сельских (0,8) школьников (табл. 2). Городские дети намерены работать, а сельские — нет. Девочки имеют больше трудовых намерений.

Эмоциональное отношение к труду определялось по шкале, которая в бланке называлась «качество события» — событие оценивалось по шкале от –5 (очень плохое) до +5 (очень хорошее).

Таблица 3

Оценка событий основных сфер жизни

Сферы	Семья	Личная жизнь	Учеба	Работа
Средняя оценка	3,2	3,6	3,4	3,72

Средняя оценка событий «Работа» выше оценок всех остальных сфер жизни, что можно объяснить «оптимизмом неосведомленности», оптимизмом прогноза в незнакомой сфере (табл. 3).

Смысл и мотивы труда определены средствами контент-анализа событий сферы «Работа» и представлены в таблице 4.

Таблица 4

Смысл событий сферы «Работа»

Занятость	Карьера	Бизнес	Заработок	Самореализация	Творчество	Переезд
17	10,5	9,5	7,6	6	6	4,7

Первое место среди мотивов профессионального труда заняла карьера. Затем следуют мотивы создания собственного дела, организации бизнеса (9,5 %), получения высокого дохода (7,6 %), самореализации (6 %), творчества (6 %) и мотив социальной мобильности (4,7 %). Конкретные профессии, упоминаемые подростками: психология, история, криминалистика, военная служба, блогерство, кулинария, моделирование одежды, работа в общепите, работа учителя, вокал, участие в музыкальной группе, производство компьютерных игр и т. д.

Анализ выбора конкретных профессий школьниками свидетельствует:

- об отсутствии ориентации на производящие профессии;
- выборе профессий сферы обслуживания, образования, культуры;

– тенденции к получению профессий, не имеющих практического значения, но соответствующих интересам подростков.

Жить в будущем там же, где живут сейчас, намерены 86,4 % подростков. Переехать в столицу собираются 1,1 %, в другой город 5,2 %, жить в деревне 2,7 %. Жить за границей намереваются 4,7 % респондентов. С точки зрения социального климата страны намерение жить дома — благоприятный симптом. Подростки видят возможности самоактуализации в своей стране.

Выявление представлений о роли труда в будущей жизни — один из основных предметов нашего исследования. Мы использовали формулировку «трудовые треки» для описания представления подростков о роли труда в их будущей жизни и об образе их собственной трудовой деятельности. Использован метод контент-анализа, выделены позиции личности в труде. Выделено два массовых трека — «стрекозы» (43,8 %) и «муравьи» (24,7 %). «Стрекозы» — в перечне жизненных событий подростков этой группы не встречается упоминаний о труде. Факт его отсутствия в перечне событий не говорит ни о том, что подростки не будут работать, ни о наличии у них негативного отношения к труду. Отсутствие работы можно считать признаком:

– особенностей жизненного сценария. В сценарии будущей жизни не прописаны роли, связанные с достижениями;

– Я-концепция не включает ролей, связанных с продуктивной самореализацией;

– особенностей ценностных установок: ценности продуктивной самореализации и достижения выражены мало, в противовес ценностям гедонизма, личностного развития.

«Муравьи» — единичные упоминания о профессиональном труде, как правило, без уточнения его содержания. Подростки пишут события «начну работать», «работа» и т. д. Несмотря на малое количественное отличие муравьев от стрекоз, мы считаем их отношение к труду принципиально иным. Для муравьев труд является неотъемлемой частью жизни. Даже если подростку неизвестно, в чём будет заключаться работа, она будет обязательно. Предприниматели (12,7 %) ориентированы на организацию собственного дела, бизнеса. К категории «Состоявшееся профессиональное самоопределение» относятся 7 % подростков, которые знают направление и содержание своей профессиональной деятельности. Прибавим 3,9 % подростков, которые уже начали профессиональную карьеру, и получим достаточно многочисленную группу подростков (16,6 %), в структуру Я-концепции которых входит «Я-профессионал». Работа как источник дохода является значимой для 7,9 % подростков, которым не так важно содержание труда, сколько понимание его как источника средств к существованию.

Один из ключевых факторов формирования структуры социальной позиции и социальных ролей личности — совокупность отношений личности к труду. Из особенностей отношения к труду современных подростков можно отметить следующие:

1. Ценностная установка на самоактуализацию в форме развития личности, индивидуализации, акцентирования личностных переживаний, эмоций.

2. Укорененность как намерение сохранять место жительства и трудиться в качестве гражданина своей страны.

3. Отношение к труду и его роли в жизни по двум типам: отсутствия субъективного переживания необходимости труда и понимания труда как неотъемлемой части жизни.

4. Иерархия мотивов труда: занятость, самореализация, карьера, предпринимательство, заработок.

1. Лукина А. К., Финогенова О. Н. Построение образа будущего подростками из разных социальных групп // Педагогика. — 2022. — Т. 86, № 8. — С. 30–38.

2. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. — М. : Юрайт, 2023. — 354 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ научных подходов по проблеме профилактики буллинга среди обучающихся в начальной школе. Рассматриваются особенности деятельности педагога по решению данной проблемы в процессе воспитания младших школьников.

Ключевые слова: профилактика, буллинг, кибербуллинг, младшие школьники, воспитание.

Современная система отечественного образования ориентирована на формирование функциональной грамотности личности, одна из составляющих которой — способность подрастающего поколения к продуктивной коммуникации. Данная задача является актуальной для современного начального общего образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается, что обучение и воспитание младших школьников должно быть направлено на развитие у них умений эффективного общения и взаимодействия со сверстниками [4].

Сегодня младшие школьники значительное количество времени проводят в виртуальном пространстве. Такой способ организации воспитанниками их досуга часто не подвергается родительскому контролю. Это приводит к развитию у детей склонности к агрессивному и конфликтному поведению, которое проявляется в буллинге в отношении сверстников. Формированию склонности к буллингу у детей в начальной школе также способствуют низкий уровень их нравственной культуры, различия в социальном статусе и материальном положении семей воспитанников.

Проявления буллинга оказывают отрицательное влияние как на развитие личности младших школьников, так и на формирование детского коллектива. У ребенка, который подвергается травле, развиваются заниженная самооценка, эмоциональное расстройство, чувство страха, нежелание посещать учебные занятия, что отражается на его образовательных результатах. В детском коллективе формируются напряженные отношения, сопровождающиеся высоким уровнем агрессии и постоянными конфликтами между обучающимися. В связи с указанным педагогу необходимо систематически осуществлять профилактику проявлений буллинга среди младших школьников.

Рассмотрим научные подходы к данной проблеме, представленные в современных исследованиях. В работе Н. С. Бобровниковой буллинг характеризуется как проявление насилия в отношении ребенка со стороны сверстников. Она считает, что решение данной проблемы во многом зависит от целенаправленной деятельности педагога. В ходе проведенного исследования было выявлено, что многие учителя начальных классов не имеют необходимой компетенции в вопросах диагностики особенностей проявлений и последствий буллинга, в выборе оптимальных методов и средств его профилактики [1].

В исследовании Е. Ю. Волчегорской, М. В. Жуковой, Е. В. Фроловой, К. И. Шишкиной, Н. Д. Носковой представлены результаты изучения особенностей проявления склонности к буллингу обучающихся в 3-х и 4-х классах. На основе анализа полученных данных авторы утверждают, что в последний год обучения в начальной школе частота проявлений травли среди воспитанников выше, чем в 3-м классе. Преобладающими видами буллинга в детской среде являются словесные оскорбления, демонстрация отвержения, физическое насилие, телефонный и кибербуллинг [2].

О. А. Сластихина, Ю. Н. Желонкина, И. О. Южакова указывают, что профилактике буллинга будет способствовать создание в образовательном процессе условий для успешной социализации воспитанников. Авторами предлагается модель профилактики травли в детской среде, в основу которой положены такие мероприятия, как беседы, классные часы, досуговые мероприятия, диспуты, тренинги [3].

Основываясь на рассмотренных выше подходах, под профилактикой буллинга будем понимать систему деятельности педагога по оптимизации межличностного взаимодействия воспитанников в образовательном процессе. Профилактическая деятельность учителя должна быть направлена на решение следующих задач: воспитание у младших школьников толерантности; развитие эмпатии у обучающихся; формирование у детей умений продуктивного общения, работы в группах, в командах.

Решение первой задачи предполагает организацию педагогом проблемно-ценностного общения, в ходе которого будут обсуждаться внешние и внутренние различия между людьми, готовность к принятию младшими школьниками иного мнения, позиции их сверстников по определенным вопросам, к проявлению ими уважительного отношения к особенностям друг друга. Воспитанию толерантности также будет способствовать организация педагогом деятельности, направленной на приобщение воспитанников к традициям различных народов: фестивалей народной культуры, народных игр, проектной деятельности, направленной на изучение воспитанниками особенностей истории, быта, обычаев различных этносов.

Развитие эмпатии у младших школьников обеспечит сопровождение педагогом их участия в социально-значимых акциях и проектах: оказание помощи ветеранам и пожилым людям, общение и проведение совместных воспитательных мероприятий с воспитанниками детских домов, детьми из малообеспеченных семей, с ограниченными возможностями здоровья. При этом учителю важно акцентировать внимание на личностной значимости включения младших школьников в эту деятельность.

Формированию у детей умений продуктивного общения, работы в группах, в командах будут способствовать:

- системный подход педагога к организации групповой и коллективной деятельности воспитанников на уроках и внеурочных занятиях;
- совершенствование культуры межличностного общения детей в ходе разговоров о важном, индивидуальных бесед, включения детей в коллективную творческую деятельность, в разработку совместных проектов, в общественно полезный труд;
- развитие у воспитанников этикета виртуальной коммуникации и общения по телефону посредством анализа воспитывающих ситуаций, игрового моделирования.

Таким образом, в современных научных исследованиях отмечается высокая актуальность проблемы профилактики буллинга в начальной школе. Ее эффективное решение обеспечит система деятельности педагога по воспитанию толерантности, развитию эмпатии у обучающихся, формированию у детей умений продуктивного общения, работы в группах, в командах. Реализация учителем представленных выше способов профилактики буллинга обеспечит формирование в детском коллективе безопасной психологической среды, основанной на гуманистических ценностях и нормах межличностного общения, оказании взаимопомощи в различных учебных и жизненных ситуациях.

1. Бобровникова Н. С. Учитель как субъект профилактики буллинга в современной образовательной среде // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-kak-subekt-profilaktiki-bullinga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede/viewer> (дата обращения: 20.01.2024).

2. Буллинг как актуальная проблема современной начальной школы / Е. Ю. Волчегорская, М. В. Жукова, Е. В. Фролова [и др.] // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2020. — № 5 (158). — С. 239–252.

3. Сластихина О. А, Желонкина Ю. Н., Южакова И. О. Буллинг в школьной среде и его профилактика // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64–1. — С. 358–362.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Кон-турНорматив : справ.-правовая система. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=445216> (дата обращения: 18.01.2024).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы социально-психологической адаптации студентов, обращается внимание на специфику адаптации первокурсников к обучению в вузе. В работе представлены сравнительные результаты эмпирического исследования адаптированности, учебной мотивации и тревожности студентов 1-го курса из отдаленных районов Омской области, других субъектов РФ и иных государств и первокурсников из Омска и близлежащих к областному центру районов.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, учебная мотивация, тревожность, адаптированность, студенты-первокурсники.

На сегодняшний день адаптация студентов на первом году обучения остается одной из перманентно актуальных проблем высшей школы, так как, по утверждению Б. Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека [1, с. 136]. Специфика адаптации студентов-первокурсников обусловлена сложностью данного возрастного этапа в связи с особым структурированием интеллекта. Период студенчества также подразумевает завершение главной фазы биологического развития, освоение ключевых профессиональных ролей и старт самостоятельной жизни [2]. Некоторые исследователи склоняются к тому, что социологическое понимание адаптации связано с приобщением личности к конкретным видам деятельности, которые происходят в данной среде. В связи с этим большинство отечественных ученых придерживается мнения, что проблему адаптации следует рассматривать с позиции системно-деятельностного подхода к исследованию и интегрального подхода к изучению самого феномена.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что уровень адаптированности студентов 1-го курса из отдаленных районов Омской области, других субъектов РФ и иных государств к обучению в вузе будет ниже уровня адаптированности первокурсников из Омска и близлежащих к областному центру районов вследствие наличия у первых трудностей с приспособлением к учебному процессу, а также преобладания социальных учебных мотивов и очень высокого уровня личностной и ситуативной тревожности.

Исследование проходило на базе Омского государственного педагогического университета. В нём приняли участие 72 студента 1-го курса факультета экономики, менеджмента, сервиса и туризма, филологического факультета, факультета начального, дошкольного и специального образования, факультета истории, философии и права и факультета математики, информатики, физики и технологии. В их числе — 41 студент, проживавший до начала обучения на территории Омска и южных районов Омской области (1-я группа), и 31 студент, проживавший до начала обучения на территории северных районов Омской области, других регионов страны и Республики Казахстан (2-я группа).

Для выявления особенностей и показателей адаптированности студентов дважды (в сентябре и в июне) нами была проведена методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой [3]. Данные отражены в таблице 1. Полученные результаты иллюстрируют более развитую адаптивную способность личности у респондентов 1-й группы: более 40 % от общего количества в конце учебного года демонстрируют высокий уровень адаптированности как к группе, так и к процессу обучения. Эти студенты изначально быстрее вливаются в коллектив, привыкают к новому формату и темпу занятий. Респондентам 2-й группы сложнее дается погружение в образовательную среду, чем адаптация к новому коллективу. Эти студенты реже уверены в своем ответе на занятиях, в значимости их мнения для преподавателя, а также иногда затрудняются при выполнении

заданий по учебным дисциплинам. На протяжении обоих этапов диагностики среди опрошенных преобладают респонденты со средним уровнем адаптированности по шкалам методики.

Таблица 1

Уровни адаптированности студентов-первокурсников в начале и в конце учебного года

№ п/п	Уровни адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности	Показатели адаптированности студентов-первокурсников разной профессиональной направленности							
		1-я группа				2-я группа			
		в начале учебного года		в конце учебного года		в начале учебного года		в конце учебного года	
		в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %
1	Высокий к учебной группе	8	19,5	17	41,5	3	9,7	8	25,8
2	Средний к учебной группе	27	65,9	21	51,2	15	48,4	16	51,6
3	Низкий к учебной группе	6	14,6	3	7,3	13	41,9	7	22,6
4	Высокий к учебной деятельности	15	36,6	16	39,1	4	12,9	5	16,1
5	Средний к учебной деятельности	17	41,5	19	46,3	14	45,2	18	58,1
6	Низкий к учебной деятельности	9	21,9	6	14,6	13	41,9	8	25,8

Чтобы проанализировать характер учебной мотивации студентов, связанный со скоростью и качеством адаптационных процессов, нами была проведена методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [4, с. 433]. Мы проводили анализ по шкалам «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома». Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Ведущие учебные мотивы студентов-первокурсников

№ п/п	Ведущие мотивы	Результаты диагностики ведущего учебного мотива студентов-первокурсников разной профессиональной направленности			
		1-я группа		2-я группа	
		в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %
1	Приобретение знаний	21	51,2	19	61,3
2	Овладение профессией	9	22	9	29
3	Получение диплома	11	26,8	3	9,7

У большей части респондентов преобладает собственно учебный, познавательный мотив (21 и 19 человек соответственно). Более 50 % выборки нацелены, в первую очередь, на получение предметных знаний, формирование научного взгляда на аспекты профильных дисциплин. Одинаковое количество опрошенных в каждой группе — чуть менее трети — стремится к овладению конкретной профессией. В единичных случаях это связано с поступлением по целевой квоте и заинтересованностью в гарантированном трудоустройстве после окончания университета (3 и 1 человек соответственно).

Внешний мотив получения диплома чаще присутствует у студентов, проживающих в Омске или южных районах Омской области (26,8 % от общего числа респондентов в 1-й группе). Менее выраженным он остается у обучающихся, которые приехали получать знания из дальних уголков региона, других субъектов РФ и Республики Казахстан (9,7 % от общего числа респондентов во 2-й группе). Наличие диплома по определению служит подтверждением факта получения высшего образования. Из наиболее возможных причин такого распределения данного мотива можно выделить выбор местного университета по остаточному принципу из-за недостаточного для поступления в другие вузы страны количества баллов ЕГЭ; поступление на данный факультет по остаточному принципу из-за недостаточного для прохождения на другие направления количества баллов ЕГЭ; поступление по совету родителей, близких людей, а не по собственному желанию.

Для выявления уровня тревожности, которую испытывают студенты-первокурсники в условиях обучения в вузе, мы использовали личностную шкалу проявлений тревоги Дж. Тейлора (в адаптации В. Г. Норакидзе) [5, с. 45–48]. Результаты данной методики представлены в таблице 3. Согласно полученным данным, из числа респондентов 1-й группы и в начале, и в конце учебного года большую часть составляют студенты со средне-высоким и средне-низким уровнями тревожности (около 30–36 % от общего количества респондентов в группе). Примечательно, что с очень высоким уровнем на протяжении этого времени остается около 5 % опрошенных. В отличие от результатов представителей 1-й группы, данные респондентов 2-й группы сосредоточены на высоком и средне-высоком уровнях тревожности (29–39 % от общего числа опрошенных в группе). В конце учебного года наблюдается сокращение количества опрошенных с очень высоким уровнем тревожности в 2 раза (4 человека — 2 человека); с низким уровнем на протяжении этого времени остается около 13 % опрошенных.

Таблица 3

Уровни тревожности студентов-первокурсников в начале и в конце учебного года

№ п/п	Уровни тревожности	Показатели уровней тревожности студентов-первокурсников разной профессиональной направленности							
		1-я группа				2-я группа			
		в начале учебного года		в конце учебного года		в начале учебного года		в конце учебного года	
		в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %	в абс. знач.	в %
1	Очень высокий	2	4,9	2	4,9	4	12,9	2	6,5
2	Высокий	7	17,1	5	12,2	9	29	10	32,2
3	Средний с тенденцией к высокому	15	36,6	14	34,1	10	32,3	12	38,7
4	Средний с тенденцией к низкому	11	26,8	13	31,7	4	12,9	3	9,7
5	Низкий	6	14,6	7	17,1	4	12,9	4	12,9

Восприимчивость к стрессу и тревожность тесно связаны с фактором самооценки. Учащиеся с низкой самооценкой в обеих группах считают себя неспособными, не умеющими справляться с трудностями и противостоять угрозе. Как правило, у них высокий уровень тревожности и, соответственно, они более подвержены развитию стресса, в связи с чем эти респонденты утвердительно отвечают на такие вопросы анкеты, как «временами я чувствую себя бесполезным» или «я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше не рассказывать никому».

В результате проведенного диагностического исследования мы выяснили, что значительная часть студентов-первокурсников, приехавших на обучение из северных районов Омской области, других регионов страны и других государств, медленнее адаптируется к учебной деятельности в вузе, однако эти обучающиеся в большей степени заинтересованы в получении знаний по своей специальности и овладении профессиональными умениями и навыками в соответствии с ней. К концу учебного года большинство таких студентов имеют высокий и средний с тенденцией к высокому уровню тревожности, и этот показатель оказался немного ниже, чем мы предположили в выдвинутой ранее гипотезе.

Результаты проведенного исследования позволили констатировать, что, во-первых, большую степень адаптивности первокурсники из северных районов Омской области, других регионов страны и других государств проявляют в общении с учебным коллективом, а меньшую — в ходе участия в учебной деятельности; во-вторых, у таких студентов ведущим учебным мотивом является познавательный; в-третьих, к концу учебного года большинство таких студентов имеют высокий и средний с тенденцией к высокому уровню тревожности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данные, полученные при исследовании особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников,

могут быть использованы в деятельности сотрудников социально-психологических служб вузов при подготовке мероприятий, направленных на оптимизацию адаптационного процесса у студентов. Кроме того, проведенное исследование может быть интересно специалистам, занимающимся изучением данной проблемы.

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 287 с.
2. *Дорофеева Ю. А.* Психологические и возрастные особенности студенческого возраста // Приволжский научный вестник. — 2015. — № 4–2 (44). — С. 41–43.
3. *Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование : электрон. журн. — 2010. — № 2. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/psyedu_2010_n2_27814.pdf (дата обращения: 10.02.2024).
4. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2011. — 512 с.
5. *Костина Л. М.* Методы диагностики тревожности. — СПб. : Речь, 2006. — 198 с.

Ю. Е. Шабышева

Омский государственный педагогический университет

Л. А. Шевчук

Омский государственный педагогический университет,

Омский колледж профессиональных технологий

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения эмоционального интеллекта у старших подростков, имеющих интеллектуальные нарушения. Авторами представлены результаты диагностического исследования уровня эмоционального интеллекта у старших подростков с интеллектуальными нарушениями, проходящих профессиональное обучение в колледже профессиональных технологий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старший подростковый возраст, интеллектуальные нарушения.

Сегодня сложно переоценить актуальность развития эмоционального интеллекта у современного человека, поскольку данный феномен находит свое отражение в различных сферах его жизни, таких как образование, межличностные отношения, профессиональное становление. Рассматриваемое нами понятие определяется как «способность человека отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» (цит. по: [1, с. 5]). Эмоциональный интеллект вполне справедливо понимается как важная компетенция, способствующая достижению успеха в любом направлении человеческой деятельности. Современное образование в последние годы претерпело ряд изменений, одним из которых выступает введение нового Федерального государственного образовательного стандарта, где предполагается формирование у обучающихся такой компетенции, как эмоциональный интеллект [2].

Школьники с умственной отсталостью не становятся исключением в этом вопросе. Известно, что помимо проблем в познавательной сфере подростки с данным нарушением испытывают сложности в социализации и приспособлении к новым обстоятельствам жизни и деятельности в условиях постоянно меняющейся среды. Неспособность поддерживать стабильные социальные отношения, решать задачи взаимодействия и коммуникации, трудности социально-психологической

адаптации могут быть обусловлены недостаточным развитием эмоционального интеллекта у данной категории обучающихся. Наличие у подростка умственной отсталости может создавать преграды в распознавании и понимании им своих собственных эмоций. Обучающиеся с данным диагнозом характеризуются недостаточным словарным запасом для описания эмоций и чувств, которые они испытывают, наличием трудностей в восприятии и понимании эмоциональных сигналов, получаемых со стороны окружающего мира.

Подростничество характеризуется процессом бурного психического развития и становления личности. Именно на данном возрастном этапе наиболее ярко проявляется эмоциональная и поведенческая неустойчивость, возникает риск формирования неэффективных специфических жизненных стратегий. Поэтому целенаправленная работа по развитию и формированию эмоционального интеллекта выступает как актуальная в этот период развития личности. Путем использования специализированных методик и упражнений у подростков с умственной отсталостью можно развивать эмоциональный интеллект с учетом того, что данный процесс у них требует индивидуального подхода и занимает гораздо больше времени.

Исходя из данного понимания вопроса, целью нашего эмпирического исследования стало выявление уровня развития эмоционального интеллекта у старших подростков с умственной отсталостью. В качестве испытуемых выступили 20 несовершеннолетних с вышеуказанным диагнозом, проходящих обучение в Омском колледже профессиональных технологий. В работе мы использовали тест эмоционального интеллекта Н. Холла, позволяющий выявить способности обучающихся контролировать и понимать свои эмоции. Результаты данной методики также помогают определить следующие умения: общаться и понимать чувства других людей; управлять своим поведением за счет контроля своих эмоций; понимать состояние другого человека по позе, мимике, жестам [1, с. 62].

В результате изучения данного вопроса у старших подростков с умственной отсталостью, проходящих в колледже профессиональное обучение, мы обобщили данные, полученные по основным диагностическим аспектам. Остановимся на их рассмотрении. По шкале «Эмоциональная осведомленность» 80 % испытуемых набрали от 8 до 13 баллов, что свидетельствует о среднем уровне их эмоциональной осведомленности, 20 % опрошенных получили 14 и более баллов, что характерно для высокого уровня эмоциональной осведомленности. Результаты свидетельствуют о том, что большая часть респондентов умеет распознавать свои эмоции, а также способна понимать эмоциональные проявления человека на основе внешних признаков.

Распределение обучающихся по показателю «Управление эмоциями» было представлено следующим образом: 80 % подростков набрали 7 и менее баллов, что характеризует их как обучающихся с низким уровнем контроля эмоциональных проявлений; 20 % опрошенных получили от 8 до 13 баллов, что свидетельствует о наличии у них среднего уровня управления эмоциями. Данные результаты позволяют говорить о том, что большая часть испытуемых не умеют осуществлять саморегуляцию своих эмоциональных реакций, и зачастую они затрудняются держать под контролем негативные эмоции. Практически тождественная ситуация наблюдается и по шкале «Управление эмоциями других людей», поскольку у 60 % выявлен низкий уровень и у 40 % старшеклассников — средний уровень развития умений регулировать, направлять, координировать эмоции других людей. Следовательно, подростки испытывают сложности в использовании эмоциональных реакций других людей для достижения своих целей.

При исследовании самомотивации низкий уровень ее развития отмечен у 40 % человек, которые имеют 7 и менее баллов; средний уровень зафиксирован у 40 % обучающихся, набравших от 8 до 13 баллов; высокий уровень ее развития выявлен у 20 % испытуемых, получивших более 14 баллов. Такое распределение по показателю «Самомотивация» свидетельствует об имеющихся у большей части испытуемых затруднениях в способности управлять своим поведением за счет контроля возникающих эмоций, и лишь меньшая часть обучающихся справляется с этим без особых затруднений.

По шкале «Эмпатия» 40 % испытуемых набрали 7 и менее баллов, что свидетельствует о низком уровне развития у них сочувствия и сопереживания; 60 % опрошенных получили от 8 до 13 баллов, что характерно для людей со средним уровнем эмпатии. Результаты свидетельствуют о том, что у испытуемых затруднено понимание эмоций других людей, они испытывают

трудности в сопереживании текущему эмоциональному состоянию другого человека. У старших подростков отмечается недостаточная степень развития готовности оказать поддержку окружающим их людям.

Обобщив полученные данные и проведя расчет общего уровня изучаемого нами феномена, мы выявили, что у 80 % опрошенных зафиксирован низкий уровень эмоционального интеллекта, поскольку каждый испытуемый из данной выборки набрал менее 39 баллов по всем шкалам; остальные школьники по отдельности получили от 40 до 69 баллов также по всем показателям, следовательно, у 20 % обучающихся отмечается средний уровень эмоционального интеллекта.

На основании проведенного исследования и полученных данных можно заключить, что, во-первых, у подростков с умственной отсталостью, обучающихся в колледже профессиональных технологий, преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта; и, во-вторых, специалистам колледжа необходимо осуществлять коррекционно-развивающую работу по вышеуказанным аспектам в области эмоционального интеллекта с учетом имеющегося дефекта, социальной среды, возрастных и индивидуальных особенностей умственно отсталого подростка, помня о том, что данный процесс у этой категории обучающихся требует достаточно длительного временного периода.

1. Никулина И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития. — Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2022. — 82 с.

2. Приказ Министерства образования и науки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Министерство просвещения России : [сайт]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/download/1257/> (дата обращения: 08.01.2024).

Г. С. Широкалова

*Нижегородский государственный агротехнологический университет,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова*

ПЕДАГОГ: ПРОЩАНИЕ С АВТОРИТЕТОМ?

Аннотация. В статье ставится вопрос о соответствии плана мероприятий, посвященных Году педагога в РФ, тем проблемам, которые стали причиной его объявления в 2023 г. Автор приходит к выводу, что имиджевые мероприятия, на которые сделан упор для повышения статуса педагога, не решают проблему кадров. Необходимы научное нормирование труда и адекватная трудовым затратам заработная плата.

Ключевые слова: Год педагога, авторитет преподавателя, кадры, студенты.

Понижение статуса работников образования, вызвавшее дефицит преподавателей, стало объективной причиной объявления 2023 г. Годом педагога и наставника. Предыдущий Год учителя был в РФ в 2010 г., его объективная оценка и анализ состояния российского образования не раз давались членом комитета Государственной Думы О. Н. Смолиным [9]. В научной и публицистической литературе проблемы образовательных учреждений анализируются, разрабатываются рекомендации для всех ветвей власти. В Государственной Думе Комитет по науке и высшему образованию [6] и Комитет по просвещению [5] регулярно обсуждают насущные вопросы этой сложной сферы. Нет сомнения в том, что они принимали участие и в разработке Распоряжения Правительства РФ от 18 февраля 2023 г. № 399-р, включающего План основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника [8]. Его «цель — признание

особого статуса педагогических работников, осуществляющих в том числе наставническую деятельность. Задачи: формирование в общественном сознании представлений о важности труда, значимости и особом статусе педагогических работников и наставников; популяризация и повышение престижа педагогических профессий в российском обществе; совершенствование организационных механизмов повышения профессионального уровня, поощрения и распространения опыта лучших педагогических работников и наставников; создание необходимых инструментов привлечения молодежи в педагогическую профессию; развитие института наставничества» [8]. Проведенные мероприятия — всероссийские конкурсы, кинофестивали, форумы, студенческие педагогические профориентационные экспедиции в школы, шоу на ТВ и т. п. — в той или иной форме регулярно проводятся в РФ, но в школе не хватает около 700 тыс. учителей [7]. Причем значительны колебания по регионам. Например, согласно исследованию Г. И. Зимиревой, в Забайкальском крае не закрыто 37,2 % ставок, а по ключевым предметам — математике, русскому языку и литературе, иностранному языку — более 40 % [10, с. 303].

Указ был встречен с наивным энтузиазмом и в вузах. С планом работы по его реализации многие не ознакомились. Среди 56 мероприятий в 7 соответственным за их проведение является Минобрнауки. Это торжественное открытие и закрытие Года, награждение лучших наставников нагрудным знаком «Почетный наставник», участие в проекте «Женщины: Школа наставничества», Программе наставничества советов молодых ученых над студенческими научными объединениями, Московском международном салоне образования. При этом самым знаковым является приглашение студентов на основе конкурса и стажировки в кадровый резерв Минобрнауки [2].

Проблемы, обусловленные учебной перегрузкой преподавателей, низкой оплатой труда, агрессией родителей отражаются на отношении к педагогам со стороны учеников. Особую актуальность этому вопросу придает введение с этого 2023/24 учебного года курса «Основы российской государственности», или, как его называли в период разработки, «Культурный код России». Есть ли «ресурс авторитета» у преподавателей, чтобы через него воспитать патриотизм и любовь к стране?

Результаты исследования ответов на вопрос «Укажите, чье мнение в разных жизненных ситуациях для вас наиболее авторитетно?»

Подвопросы	Важнее собственное мнение	Преподавателей	Друзей	Блогеров	Рекламодателей	Валидные
Планирования количества детей в семье	93,0	1,9	4,2	0,5	0,4	100,0
При выборе спутника жизни	91,6	1,7	5,6	0,7	0,4	100,0
Выбор друзей	90,8	2,6	5,9	0,4	0,3	100,0
Планирование доходов / расходов	90,6	3,1	3,9	1,5	1,0	100,0
Выбор профессии	88,5	4,8	5,4	0,5	0,8	100,0
Выстраивание отношений с людьми	87,9	2,2	8,4	0,7	0,8	100,0
Организация своего быта	86,7	3,1	7,8	2,1	0,3	100,0
Проведение свободного времени	83,6	2,1	12,2	1,4	0,6	100,0
Выбор места подработки	82,2	4,4	9,8	1,4	2,2	100,0
При оценке событий в стране	80,3	7,8	8,8	2,3	0,8	100,0
При оценке событий в мире	79,3	7,6	9,6	2,2	1,2	100,0
Выбор книг, музыки, фильмов	78,5	2,6	14,2	3,9	0,8	100,0
Покупка одежды, обуви	78,5	1,8	15,2	2,6	1,9	100,0

Продемонстрируем ответ результатами исследования Российского общества социологов, проведенного во всех федеральных округах России (N = 9751 чел.) среди студентов вузов [4, с. 151–154]. И хотя по многим показателям есть отличие результатов в рамках статистической погрешности, из общего массива выберем данные только по Нижегородской области (N = 1699 чел.). В таблице представлены ответы на вопрос «Укажите, чье мнение в разных жизненных ситуациях для вас наиболее авторитетно?».

То, что молодежь подчеркивает свою «самость», вполне естественно в юности. Но не будем и упрощать взаимоотношения — влияние не предполагает советы напрямую: женись — не женись,

дружи — не дружи. Педагог — это цельный образ: оценивается то, чего он достиг в собственной жизни, какова его профессиональная компетентность. Разделяем позицию авторов, считающих, что «одной из важнейших функций наставничества вообще (и научного еще в большей степени) является трансляция и передача ценностей от наставника к наставляемому, переход последнего в новое состояние» [3, с. 82]. Даже с учетом завышенной самооценки молодых, применяя эту установку к распределению ответов студентов, видим отсутствие мировоззренческих контактов между обучающими и обучаемыми даже в тех вопросах, которые напрямую связаны с функциями педагога: выбор профессиональной и гражданской стратегии.

Из распределения данных может возникнуть «соблазн вывода», что блогеры и рекламодатели имеют меньшее влияние. На наш взгляд, здесь возникает опасность «цифровой ловушки»: у студентов нет возможности подражать в стиле/образе жизни блогерам и рекламе в силу отсутствия материальных/временных средств. Но напомним, что согласно результатам исследования платформы Perfluense и исследовательского агентства OMI, «половина опрошенных хотели бы стать крупными блогерами с несколькими миллионами подписчиков», а «60 % опрошенных хотели бы зарабатывать столько же, сколько крупные блогеры» [1].

Итак, на излете СССР был задан курс на снижение роли системы образования в формировании новых поколений, что последовательно реализуется. Изменение ситуации возможно не через фестивали и конкурсы, а новую парадигму, основу которой составят научное нормирование труда педагога и соответствующая его функциям оплата труда.

1. Более половины россиян хотели бы зарабатывать так же, как блогеры // Forbes : [сайт]. — URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/491268-bolee-poloviny-rossian-hoteli-by-zarabatyvat-tak-ze-kak-blogery> (дата обращения: 10.01.2024).

2. В Год педагога и наставника Министерство науки : Учительская газета — сетевое издание, новости // ВКонтакте : соц. сеть. — 2023. — 3 июля. — URL: https://vk.com/wall-216424952_7721 (дата обращения: 16.01.2024).

3. Дулина Н. В., Ануфриева Е. В., Бойко Г. В., Годенко А. Е. Представления студентов Волгограда о научном наставничестве и наставнике (по итогам социологического исследования) // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. : Социальные науки. — 2023. — № 4 (72). — С. 79–91.

4. Культурные традиции и связь поколений (информация о научном проекте) / Н. В. Дулина, В. П. Засыпкин, В. А. Мансуров [др.] // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2022. — № 5 (80). — С. 151–154.

5. Мероприятия // Комитет Государственной Думы по просвещению : [сайт]. — URL: <http://komitet-prosvesh.duma.gov.ru/meropriyatiya> (дата обращения: 16.01.2024).

6. Мероприятия // Система обеспечения законодательной деятельности : [сайт]. — URL: <https://sozd.duma.gov.ru/event/01.01.2023/31.12.2023/0?dep=614AE960-F920-44EB-96AC-AA220524743F> (дата обращения: 16.01.2024).

7. Олег Смолин: Откуда взялся кадровый дефицит? // БезФормата : [сайт]. — 2023. — 1 авг. — URL: <https://omsk.bezformata.com/listnews/otkuda-vzyalsya-kadrovyy-deficit/119835520/> (дата обращения: 19.01.2024).

8. План основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника // Правительство России : офиц. сайт. — URL: <http://static.government.ru/media/files/r8FeA5DUSlwSTtwlMfsNdJAADnNuXGSK.pd> (дата обращения: 16.01.2024).

9. Смолин О. Н. Год педагога и наставника вступил в свои права // Moscow Economic Forum : [сайт]. — URL: https://me-forum.ru/media/news/15719/?utm_medium=email&utm_source=Unisender&utm_campaign=РАФ (дата обращения: 17.01.2024).

10. Широкалова Г. С., Пронина Е. И. Образование и рынок труда (обзор докладов круглого стола) // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. : Социальные науки. — 2023. — № 4 (72). — С. 301–309. — DOI: 10.52452/18115942_2023_4_301

ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие технологии визуализации информации. Проведен анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз технологии визуализации, показана ее эффективность как средства образовательного процесса.

Ключевые слова: наглядность, визуализация, технология визуализации, ССВУ-анализ технологии визуализации.

В педагогической науке уделяется большое внимание реализации принципа наглядности при обучении старшекласников. Наглядность — это ведущий дидактический принцип обучения биологии на протяжении всей истории развития обучения биологии. В связи с увеличением учебной информации по биологии и усложнением уровня курса школьной биологии актуальным является внедрение информационных и коммуникационных технологий, эффективно обеспечивающих наглядность в обучении этого предмета. Анализ развития и трансформации наглядного метода обучения биологии, начиная с XVIII в. и заканчивая началом XXI в., показал, что параллельно с развитием технологий происходили постоянные изменения в средствах, приемах и методах использования наглядности в учебном процессе [1].

В связи с технологизацией образовательного процесса появились новые способы представления визуальной информации, что повлекло за собой трансформацию наглядных методов обучения [2].

В настоящее время использование технологий визуализации в процессе обучения становится неотъемлемой его частью, оказывая значительное влияние на эффективность обучения.

Под визуализацией нами понимается система знаково-символических средств обучения, направленных на более глубокое понимание объемного учебного материала по предмету, обеспечивающих удобное его восприятие и усвоение через средства наглядности [4]. Основная идея принципа визуализации заключается в применении инструментов, стратегий, методик и технологий, способствующих развитию у обучающихся компетенций и навыков и облегчающих усвоение учебного материала в процессе обучения. Визуализация учебного материала стимулирует пересмотр как старых, так и новых знаний путем их трансформации в удобные наглядные формы, создание письменных логических последовательностей для более эффективного усвоения материала, укрепление существующих знаний через формирование новых систем визуальных образов. Кроме того, применение визуализации позволяет учителям расширить арсенал учебных наглядных средств [3].

Одним из методов исследования технологии визуализации является ССВУ-анализ. Нами выделены сильные и слабые стороны технологии визуализации, ее возможности и существующие угрозы (табл.).

ССВУ-анализ технологии визуализации

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> – Более полное усвоение учебного материала за счет наглядного представления информации. – Развитие визуального мышления у старшекласников. – Учебный процесс становится более увлекательным и запоминающимся, а представленная информация — доступной и наглядной. – Использование визуализации способствует развитию информационной культуры учителя и его способности применять разнообразные методы обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – Визуализация чаще используется как иллюстративное, но не дидактическое средство. – Не все старшекласники могут воспринимать визуальную информацию из-за индивидуальных особенностей восприятия. – Создание качественных визуальных материалов требует времени и значительных усилий от учителя
Возможности	Угрозы
<ul style="list-style-type: none"> – Развитие креативности у старшекласников. – Создание современных визуальных средств обучения. – Адаптация материала под различные методы обучения старшекласников 	<ul style="list-style-type: none"> – Дидактически необоснованное использование в обучении приемов визуализации информации уводит ученика от понимания сущности изучаемых явлений

Проведенный анализ показал, что визуализация в образовательном процессе является неизбежным и важным средством для привлечения внимания и облегчения усвоения информации, но применять ее учителю нужно разумно, осознавая сильные и слабые стороны. Грамотное включение визуализации в процесс обучения позволит добиться оптимальных результатов и сделать учебную деятельность более продуктивной для всех участников образовательного процесса.

1. Арбузова Е. Н. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2015. — 46 с.
2. Арбузова Е. Н. Развитие критического мышления и рефлексии при обучении биологии // Биология в школе. — 2017. — № 3. — С. 23–35.
3. Арбузова Е. Н. Рефлексивная система обучения в методической подготовке студентов-биологов в педвузе. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2016. — 394 с.
4. Арбузова Е. Н. Технологии визуализации информации на уроках биологии // Биология в школе. — 2019. — № 3. — С. 30–37.

А. Н. Яшкова, М. Н. Карюхина

Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, Саранск

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОБ АГРЕССИИ СВОЕГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье раскрываются эмпирические результаты изучения представлений родителей об агрессии своего ребенка школьного возраста. Ведущий метод исследования определен как сравнительный анализ диагностических данных самооценки типа агрессии школьника и оценки уровня развития агрессии ребенка со стороны родителей. Полученные данные могут быть использованы педагогами и психологами во взаимодействии с родителями.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, школьники, родители.

Тема агрессии и агрессивного поведения детей не новая, но она не теряет своей значимости для семейного воспитания и образовательного процесса в детских организациях. Авторский интерес проявился к психологической грамотности родителей, а именно к их представлениям и знаниям об агрессии своего ребенка. Действительно ли папа и мама объективно видят правильное или отклоняющееся поведение детей в различных условиях жизни?

Отметим, что многие ученые занимались изучением разных аспектов агрессии (А. Бандура [1], Л. Берковиц [2], С. Л. Колосова [5], И. А. Фурманов [6] и др.), а также психологической культурой личности (И. В. Дубровина [3], Л. С. Колмогорова [4] и др.). Имеющийся научный опыт позволяет психологам и педагогам однозначно понимать агрессию и агрессивное поведение, что закладывается в кругозор человека. Представления и знания о каких-либо психологических особенностях ложатся и в содержание психологической грамотности человека, которая ему помогает видеть эти особенности у себя или у другого субъекта, подбирать способы и формы конструктивного общения и взаимодействия в деятельности с людьми, своевременно оценивать и разрешать проблемные ситуации, сохраняя психологическое здоровье детей и взрослых.

Понимание и проявление агрессии в школьном возрасте — проблема, которая волнует не только учителей, но и родителей обучающихся, которые часто на психологической консультации просят объяснить причины, ведущие признаки, отличия агрессии, агрессивности, враждебности детей. В данной работе исследовательский интерес вызывают представления родителей об агрессии своего ребенка и о том, могут ли они быть помощниками педагогическим работникам в разрешении агрессивных ситуаций школьников.

В связи с этим проведено пилотное исследование представлений родителей об агрессии своих детей. Оно было организовано на базе средней школы № 58 г. Арзамаса Нижегородской области. Принимали участие в диагностическом опросе учащиеся 5-го класса и их родители в количестве 28 человек.

В качестве ведущего метода эмпирического исследования применялся письменный опрос в групповой форме с помощью опросника Л. Г. Почебут (для школьников) и анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко (для родителей). Рассмотрим первичные данные, полученные по указанным диагностическим методикам.

Опросник Л. Г. Почебут позволил измерить виды агрессии обучающихся. Результаты по данному опроснику представлены на рисунке 1.

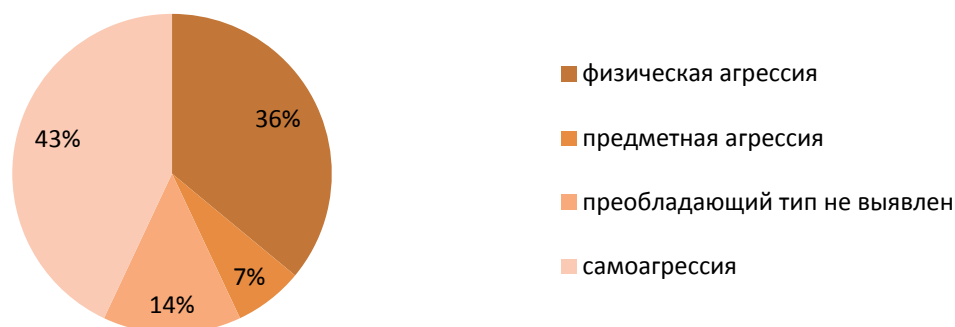


Рис. 1. Результаты по опроснику Л. Г. Почебут

В соответствии с рисунком 1 следует указать, что самоагрессия доминирует у 43 % респондентов. Она связана с тем, что у ребенка отсутствует согласие с самим собой, что его психологические механизмы не включаются в момент возбуждения, поэтому он может чувствовать себя беззащитным, скованным, неуверенным и для снятия напряжения направлять отрицательную энергию на себя. Физическая агрессия наблюдается у трети учащихся (36 %), которая может проявляться через агрессивные действия по отношению к другому человеку с применением физической силы крупной или мелкой моторики. Кроме того, по рисунку 1 видно, что дети (7 %) оценили у себя предметную агрессию. Ее результат — материальный ущерб, который усматривается в порче школьных принадлежностей одноклассников, вещей, предметов других людей. Преобладающий тип агрессии не выявлен у четырех человек (14 %), что может говорить о заниженной агрессии в структуре личности этих респондентов.

Между тем в опросе приняли участие родители школьников. Для изучения оценки уровня агрессии своего ребенка родителям была предложена анкета «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко). Полученные данные были трансформированы в рисунок 2.

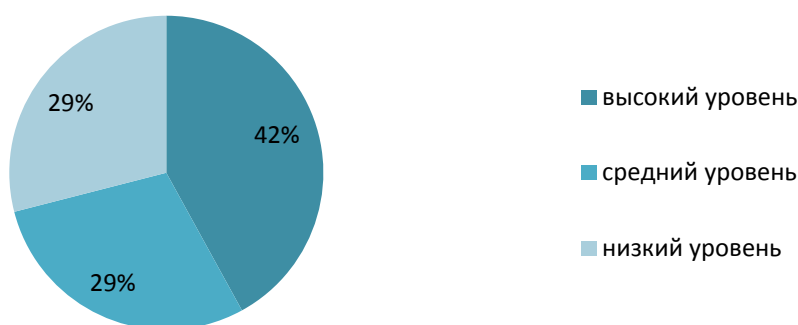


Рис. 2. Результаты по методике «Критерии агрессивности у ребенка»
(Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)

В соответствии с рисунком 2 данные свидетельствуют о том, что 42 % родителей (12 человек) считают уровень агрессии своего ребенка повышенным, по 29 % (по 8 человек) респондентов отмечают его на среднем и низком уровнях. Родители с помощью наблюдения и анализа поступков своих детей способны делать вывод о степени проявления агрессивных действий в общении, в игре, при самозанятости ребенка. То, что видят родители, и то, как развита агрессия личности ребенка, позволяет понять объективность оценки и психологическую грамотность родителей в этом аспекте. При сравнительном анализе данных рисунка 1 и 2 респондентов пилотного исследования были получены сведения, представленные в таблице.

Результаты исследования агрессивности по самооценке ребенка / оценке родителя

Данные по методикам	Уровни агрессивности	Самооценка ребенка, %	Оценка родителями, %
Опросник Л. Г. Почебут / методика «Критерии агрессивности у ребенка»	высокий	50	42
	средний	25	29
	низкий	25	29

По показателям таблицы можно отметить, что наблюдаемое агрессивное поведение за ребенком родителями и самооценка агрессии ребенком имеет сходство. Разница в процентном соотношении не составляет более 8 единиц. Это позволяет говорить об адекватных представлениях и знаниях родителей об агрессии своего ребенка, а также об объективности оценки поведенческих реакций в различных жизненных ситуациях.

В заключение отметим, что родители продолжают быть одним из основных источников информации о психическом развитии ребенка для педагогов, дефектологов и психологов. Они в течение семейного воспитания нарабатывают достойный уровень психологической грамотности в оценке уровня агрессии своего ребенка, который близок к самооценке этого ребенка. Полученные эмпирические данные способствуют тому, чтобы в профессиональной деятельности психологи и педагоги рассматривали родителей как помощников в разрешении проблемных ситуаций, возникших в результате агрессивного поведения школьников.

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Ю. Брянцевай, Б. Красовского. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 508 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
3. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников : учеб. пособие. — М. : Юрайт, 2023. — 140 с.
4. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников : учеб. пособие. — Барнаул : Алт. гос. пед. акад., 2014. — 343 с.
5. Колосова С. Л. Детская агрессия. — СПб. : Питер, 2004. — 120 с.
6. Фурманов И. А. Детская агрессивность. — Минск : Ильин В. П., 1996. — 192 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Балабанова, А. А. Кищенко

Детский сад № 182 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей, Красноярск

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются активные формы работы с родителями, которые направлены на повышение их педагогической культуры и вовлечение семей воспитанников в образовательный процесс. Раскрываются такие формы работы с родителями, которые помогут родителям осознать ответственность за воспитание детей.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, единство подходов к обучению и воспитанию, повышение компетентности, нетрадиционные формы работы.

Взаимодействие педагогов и родителей не теряет своей актуальности и по сей день. Не всегда у педагога получается найти общий язык с родителем в вопросах воспитания. Семьи не всегда охотно идут на контакт ввиду разных причин: нехватка времени, скептицизм, недоверие.

Так какова же роль воспитателя? Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определил приоритетную роль родителей в образовании и завершил многолетнюю дискуссию о роли семейного и общественного воспитания, а Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная образовательная программа дошкольного образования конкретизируют содержание, формы и задачи взаимодействия педагогов с семьями воспитанников.

Сегодня недостаточно строить общение на монологе, поскольку изменились и сами родители. Повысился их образовательный уровень, возросли потребности в знаниях, воспитатель перестал быть единственным источником информации, поэтому родителей необходимо заинтересовать, вовлечь в образовательную деятельность.

Цель работы дошкольной образовательной организации (ДОО) с семьей:

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей;
- обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях ДОО и семьи; повышение воспитательного потенциала семьи.

Сегодня мы хотим рассказать о том, как мы работаем с родителями своей группы «Солнышко».

Одной из наиболее распространенных форм в группе «Солнышко» (детский сад № 182 г. Красноярск) остается родительское собрание. Такие встречи мы проводим в нетрадиционной форме с целью повышения педагогической грамотности семьи и передачи опыта воспитания

и обучения. Например, при подготовке круглого стола «Домашняя копилка» мы изготовили индивидуальные пригласительные билеты каждому родителю в виде волшебного ключика, внутри которого текст:

Уважаемые (имена родителей)! Приглашаем вас на первое родительское собрание «Я и мой ребенок — счастье быть вместе», которое состоится (дата, время) [3, с. 3].

Предлагаем: диалог по вопросу организации интересных встреч с детьми; обзор актуальных книг и сайтов для родителей; презентацию своих увлечений (хобби); сюрпризы для детей и взрослых [4, с. 6].

До собрания записали на диктофон ответы детей на вопросы: за что вы любите своих родителей — маму, папу? вы хотите, чтобы ваши родители приходили к вам в группу и с вами играли, мастерили, показывали театры? [3, с. 6]

Напечатали памятки для каждой семьи «Простые истины» в общении с детьми, в которой мы рекомендуем советы («Спрашивайте у ребенка», «Показывайте детям», «Рассказывайте детям» и т. д.). В конце собрания мы провели анонимную рефлекссию. На бумажном лучике родители написали, была ли информация полезной для них и почему. Эти лучики прикрепили к заранее изготовленному воспитателями солнышку.

Часто тематические недели заканчиваются презентацией книжек-самodelок, которые дети изготавливают совместно с родителями дома. Книжка содержит информацию, которую дети фиксируют с помощью пиктограмм, зарисовок и текстов.

Силами воспитателей для родителей ежемесячно издается газета «Солнышко», в которой размещены: поздравления с днем рождения воспитанников и их родителей; «Ребенок месяца» (у ребенка берется интервью, где он рассказывает о себе, родителях, своих интересах и о том, что его волнует); знаменательные события месяца (праздничные мероприятия, поход в театр, на экскурсию, дискотека с мамой и т. д.); рекомендации и консультации для родителей; «Сочиняем сказки», где дети с родителями придумывают и иллюстрируют сказки на заданную тему; интересные высказывания детей в рубрике «Посмеемся вместе», куда записаны смешные высказывания детей в течение месяца, например:

Ребенок потерял во время обеда за ухом и говорит:

— А уши крепко приделаны! [2, с. 101]

В течение года вовлекаем родителей в различные мероприятия. Одним из них был мастер-класс по изготовлению значка с георгиевкой лентой. В преддверии празднования Великой Победы бабушка воспитанника предложила родителям ДОО совместно с детьми изготовить его к празднику. Она принесла различные материалы и шаблоны для изготовления. Дети и родители получили огромное удовольствие от совместного творческого процесса. Каждый воспитанник ушел домой со своим индивидуальным значком.

Одной из эффективных форм работы с семьями воспитанников является «Гость группы», где родитель приходит в группу и проводит мероприятие с детьми.

О своей профессии кондитера рассказала мама одного из детей. Сначала она поделилась, почему любит свою профессию и чем она так интересна. Показала фотографии со своей работы и инвентарь, необходимый для этого: скалка, разделочная доска, формы для выпекания, миксер и т. д. Затем вместе с ребятами приготовила тесто. Дети сделали печенье с помощью формочек и выложили их на противень. Затем мама-кондитер отнесла их на кухню, где они вместе с поваром запекли печенье, а дети с удовольствием съели его с чаем. У ребят сформировалось представление о профессии кондитера, знания о правилах приготовления печенья и ответственное отношение к делу.

На тематической неделе «Ты представь себе на миг, как бы жили мы без книг» было решено пригласить маму нашего воспитанника, которая работает в библиотеке. Она приготовила фотографии различных библиотек, принесла и показала детям формуляры читателя. Познакомила с правилами бережного отношения к книгам в виде рассказа с иллюстрациями. Разделив детей на подгруппы, предложила составить последовательность русских народных сказок. Дети пополнили знания о трудовых действиях библиотекаря, проявили интерес к книгам и желание бережного обращения с ними. Более того, они изъявили желание записаться и посещать Краевую детскую библиотеку. После этого был заключен договор с библиотекой, и теперь раз в неделю с детьми ее

посещаем. Приглашали на встречу писателей г. Красноярска Елену Шумкину и Рустама Карапетьяна; дети заранее подготовили рисунки по произведениям, которые прочитали с родителями дома.

Родителем группы, а по совместительству пожарным была организована экскурсия в пожарную часть, которую дети очень ждали. Нас встретили пожарные, познакомили с правилами поведения в здании, с планом экскурсии. Сначала был показан диспетчерский центр, в котором находится диспетчерский пульт, пульт сигнализации со множеством разных кнопок, телефонов, лампочек, микрофонов. Пожарные объяснили, что на этот пульт поступают тревожные сигналы со всего нашего района. Далее детей пригласили в гараж, в котором много разных машин для тушения пожаров, и продемонстрировали их состав: пожарные рукава, стволы, пожарно-техническое вооружение. Дети нашей группы сформировали интерес и положительное отношение к профессии пожарного, познакомились с трудом взрослых.

Все совместные мероприятия мы стараемся построить так, чтобы родители были не только зрителями, но и активными участниками [1, с. 49]. Подбирая активные и интересные формы работы, можно узнать индивидуальность каждой семьи и ребенка, его проблемы и успехи, сблизиться и с семьями воспитанников, найти контакт, а значит, и работать сообща, использовать воспитательный потенциал семьи, обеспечивая единство подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи.

1. Агавелян М. Г., Данилова Т. А., Чесулина О. Г. Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями. — М. : Сфера, 2019. — 128 с.

2. Зверева О. А. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями : учеб. пособие. — Ростов н/Д. : Феникс, 2022. — 157 с.

3. Метенова Н. М., Метенова Е. Е. Родительские собрания. — Ярославль : Индиго, 2019. — Ч. 2. — 64 с.

4. Метенова Н. М. Родительские собрания. — Ярославль : Индиго, 2019. — Ч. 1. — 64 с.

Т. В. Гилёва, Т. А. Щербачева

Центр развития ребенка — детский сад № 96, Омск

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОЕКТА «СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ — НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Аннотация. В статье представлены результаты реализации сетевого взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением (ДООУ) г. Омска и детскими садами Ямальского полуострова и другими организациями города, помогающими обогащать развитие дошкольников, повышать качество образования в ДООУ.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, инновационные технологии, единое образовательное пространство.

В условиях современного, динамично развивающегося дошкольного образования детские сады ищут новые подходы к организации единого образовательного пространства. Одним из таких подходов является сетевое взаимодействие.

Организация сетевого взаимодействия между различными организациями, имеющими единую цель — формирование личности ребенка — предполагает создание единого образовательного, культурного, информационного пространства между этими организациями. Сетевое взаимодействие возможно с образовательными организациями города, региона, страны, с музеями, организациями дополнительного образования, вузами, колледжами, библиотеками. Всё это позволяет эффективно использовать образовательные ресурсы каждой организации, создает условия для взаимообогащения друг друга, повышения качества образования, дает возможность педагогам

включать в образовательный процесс новые технологии и приемы, повышать собственную компетентность.

Центр развития ребенка — детский сад № 96 г. Омска уже на протяжении 4 лет успешно и эффективно реализует управленческий проект «Сетевое взаимодействие — новые возможности и перспективы», в рамках которого сетевыми партнерами стали детские сады Ямальского полуострова, учреждения дополнительного образования г. Омска (детско-юношеский центр «Смена»), библиотека им. Л. Мартынова, музеи Омска, детский хоспис «Дом радужного детства».

При этом в процессе сетевого взаимодействия решаются задачи, связанные с совместной разработкой и реализацией различных образовательных проектов, с решением вопроса обновления образовательной среды учреждения. Мероприятия, организованные в рамках данного взаимодействия, способствуют обмену опытом между специалистами, созданию единого пространства образовательных ресурсов, разработке общей системы программно-методического сопровождения деятельности учреждений [1].

Детский сад имеет лицензию на ведение платных образовательных услуг, количество и перечень которых согласуется с социальным заказом родителей, приоритетными направлениями страны и региона. Но организация отдельного платного кружка требует расчетов, времени, и поэтому договоры о сетевой форме реализации образовательной программы помогают решить появляющиеся пробелы в платных образовательных услугах сада. Два года подряд таким образом успешно осуществляется сетевой договор реализации образовательной программы социально-педагогической направленности «Здоровым быть здорово!» с детско-юношеским центром «Смена» г. Омска.

Сетевое взаимодействие с благотворительным центром помощи детям «Радуга» (Омск) дает возможность не только реализовывать в саду технологию эффективной социализации дошкольников «Дети — волонтеры», но и проводить совместно детско-родительские проекты. Так, уже третий год проходит на параллели старших групп проект «Наши добрые дела», цель которого — развитие навыков разновозрастного общения, создание условий для проявления дошкольниками инициативы и самостоятельности в заботе об окружающих. Проведение в саду благотворительных акций, ярмарок возможны только при активном взаимодействии с центром «Радуга». Кроме того, на регулярной основе проводятся экологические акции совместно с родителями.

Иногда мы объединяем несколько направлений по сетевому взаимодействию, например, с Музеем изобразительных искусств им. М. Врубеля и детским хосписом «Дом радужного детства». Уже по традиции каждый декабрь на параллели подготовительных групп проходит итоговое мероприятие проекта «Головные уборы в искусстве». В рамках мероприятий проекта педагоги с детьми изучают историю русского головного убора, костюма, посещают мастер-классы в музее. В группах организуются мини-музеи, оформляются «Уголки прекрасного» с репродукциями картин русских художников. Активное участие в проекте оказывают родители, делая вместе с детьми головные уборы — женские и мужские, начиная от сороки и кокошника и заканчивая горлатной шапкой боярина. Для родителей организуется дефиле головных уборов и благотворительная рождественская ярмарка, вырученные средства от которой поступают в детский хоспис «Дом радужного детства». Сувениры для ярмарки делают также родители вместе с воспитанниками всего детского сада.

Сетевое взаимодействие с детскими садами Ямальского полуострова реализуется через договор с департаментом образования Ямальского района и включает в себя мероприятия в онлайн-формате и не только. Так, уже традиционным стало проведение онлайн-семинаров, где педагоги обмениваются опытом по включению в образовательный процесс различных педагогических инновационных технологий, по написанию программ индивидуального развития педагогов, по реализации вариативной части основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Среди всех участников сетевого взаимодействия проводится обмен видеоэкскурсиями по группам, пространству детских садов, позволяющие познакомиться с новыми находками в создании развивающей предметной среды, в использовании элементов говорящей среды.

Материалы, представляющие педагогический опыт коллег, размещаются на сайтах образовательных организаций на странице «Сетевое взаимодействие», доступ к которой имеется у всех участников взаимодействия.

В процессе реализации сетевого взаимодействия проходит ряд незапланированных заранее мероприятий. Так, в 2021–2022 гг. мы были приглашены в качестве экспертов регионального этапа конкурса «Воспитатель года», в рамках которого провели в онлайн-формате конкурсное испытание «Профессиональный разговор». В дальнейшем планируется подключать коллег Ямала для участия в городских конкурсах, проводимых департаментом образования Администрации г. Омска.

Анализ эффективности реализации сетевого взаимодействия между различными образовательными организациями показал положительные результаты. Так, отмечается повышение научно-методической активности педагогов: увеличилось количество педагогов, транслирующих свой опыт работы в конференциях, семинарах, мастер-классах, педагоги становятся финалистами и победителями конкурсов профессионального мастерства, в том числе и областного уровня. Кроме того, на 45 % увеличилось количество аттестованных педагогов. Педагоги мотивированы на профессиональный рост и развитие.

В дальнейшем планируется в обновленную программу развития ДОУ включение управленческого проекта «Сетевое взаимодействие — новые возможности и перспективы», который поможет определить актуальные векторы в направлении развития различных форм подобного коммуникации.

Таким образом, сетевое взаимодействие — это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать педагогам инновационные модели содержания образования и управления системой образования, и эта система связей позволяет эффективно повышать качество образования. Благодаря сетевому взаимодействию каждое образовательное учреждение, являющееся участником сети, восполняет, а часто и улучшает свои образовательные возможности за счет информационных, методических, кадровых ресурсов партнеров [2]. При этом детский сад, становясь центром данной сети для всех участников образовательного процесса, обеспечивает единое образовательное пространство «детский сад — семья — социум», способствующее успешной реализации воспитательных и образовательных задач в образовательном процессе ДОУ.

1. Беляя К. Ю. Организация сетевого взаимодействия дошкольных образовательных учреждений // Справочник дошкольного воспитателя дошкольного учреждения. — 2012. — № 5. — С. 6–12.

2. Лихацкая С. В., Кораблева Т. К., Гринченко О. И. Сетевое взаимодействие как модель единого воспитательного процесса // Управление. — 2013. — № 6. — С. 54–59.

Л. Н. Гордеева

Детский сад №56,

Алтайский институт развития образования, Барнаул

Е. М. Беушева

Детский сад № 56, Барнаул

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт работы по проектированию предметно-образовательной среды в условиях дошкольного образовательного учреждения. Предложена характеристика ее компонентов, а также описана структура.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, развивающая предметно-пространственная образовательная среда, духовно-нравственное воспитание.

В последние десятилетия в нашей стране произошло много переломных событий в общественной жизни, которые могут представлять опасность при формировании духовно-нравственных

качеств в дошкольном возрасте. Так, российское общество по-прежнему характеризуется тем, что материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности, патриотизме.

В дошкольной педагогике содержание целостного образовательного процесса неразрывно связывалось с развитием духовно-нравственной сферы, транслировало основную цель — воспитывать ребенка мыслящим, добродетельным, милосердным, совестливым, верящим в возможность совершенствования социальной действительности и людей, честным, трудолюбивым, скромным, уважительным, ответственным.

«Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов — авторитета, достойно завоеванного русским искусством, литературой. Мы не должны забывать о своем культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи... Национальные отличия сохраняются и в XXI веке, если мы будем озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний» [1, с. 68].

При этом особая задача стоит в правильной организации предметно-пространственной образовательной среды в образовательной организации. Согласно определению В. А. Ясвина, под образовательной средой следует понимать «систему возможностей и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3, с. 14].

В образовательной среде дошкольной образовательной организации (ДОО) целесообразно выделять три основных компонента: содержательный, предметно-пространственный, технологический [2]. Охарактеризуем их более подробно:

- содержательный компонент образовательной среды представлен содержанием разделов Федеральной образовательной программы, планированием кружков и детско-взрослых проектов, ориентированных на проблематику физического и психического здоровья, здорового образа жизни и познавательного развития дошкольников;

- в предметно-пространственный компонент образовательной среды могут быть включены: внутрисадовый дизайн, красочное и интересное оформление помещений учреждения его возрастных групп, мебель, оборудование, наглядные материалы, соответствующие принципам здоровьесбережения и безопасности детей и создающие преобладающее позитивное настроение;

- технологический компонент предметно-образовательной среды включает деятельностную структуру образовательного процесса, режимные моменты, организацию прогулки, демократический стиль взаимодействия воспитателя с детьми, предполагающий продуктивность взаимоотношений и создание ситуации успеха в видах детской деятельности; активные и игровые формы обучения детей с учетом здоровьесберегающих технологий.

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда способствует формированию целостного образа мира у ребенка, освоению опыта взаимодействия с окружающими предметами и людьми, присвоению нравственных и культурных ценностей. Развивать в детях любовь и уважение к народной культуре, Отечеству, музыкальному фольклору, способность к общению, уважение к семейному очагу — это ведущая педагогическая идея, которая актуализирует деятельность педагогического коллектива детского сада № 56 г. Барнаула Алтайского края. Данная идея является определяющей при организации предметно-пространственной образовательной среды в возрастных группах. При этом решаются следующие задачи:

- создание условий для формирования у дошкольников чувства любви к семье, интереса к истории малой родины, уважения к культурным традициям народа;

- просвещение родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания детей на основе изучения истории семьи, семейных традиций.

Рассмотрим подробнее структуру предметно-пространственной образовательной среды ДОО с приоритетным направлением духовно-нравственного воспитания детей.

1. Предметно-пространственное окружение:

- мини-музей русской старины, где собраны разные предметы быта крестьян (прялка, ухват, рубель и др.);

- выставка методических материалов по духовно-нравственному воспитанию: дидактическая игра «Славянская семья», «Родство и семья», «Ремесла Алтая» и др.; произведения устного

народного творчества; игрушки наших предков — куклы (тряпичные, нитевые, кукла-закрутка, кувадка); картотека малоподвижных народных игр; предметы народного декоративно-прикладного искусства; музыкальный уголок и др.;

– музыкально-дидактические игры «Весело-грустно», «Выбери инструмент» и др.

2. Содержание:

– парциальные программы (например, О. А. Князева и М. Д. Маханева «Приобщение к истокам русской народной культуры»);

– методические пособия: М. Ю. Картушина «Русские народные праздники в детском саду»; А. А. Лопатина, М. В. Скребцова «Воспитание нравственных качеств у детей»; В. Н. Вишневская «Свет Руси»; Л. В. Кокуева «Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа» и др.;

– перспективные планы для детей средней, старшей, подготовительной к школе групп. Планы разработаны по тематическому принципу: «Быт и традиции русского народа», «Праздники и обычаи», «Народный календарь», «Край, в котором ты живешь», «Дерево добра».

3. Формы работы с дошкольниками (методы, технологии):

– работа в мини-музее: знакомство с предметами быта, их названием, способом действия; знакомство с устройством русской избы, с народно-прикладным искусством, с историей русского костюма, знакомство с устным народным творчеством;

– реализация детско-взрослых проектов:

• «Про семью, про дружбу, всем такую нужную» (рассматривание семейных мини-альбомов, составление генеалогического древа семьи, организация выставки «Семейные традиции», составление «Кулинарной книги семейных рецептов», оформление выставки детских рисунков «Цветы для любимой мамочки», «Наши бабушки и дедушки»);

• «Мой любимый город» (чтение стихов о Барнауле, рассматривание иллюстраций «Прошлое и настоящее Барнаула», «Мои любимые места в городе», совместное изготовление макетов «Барнаул прошлого», «Барнаул будущего»).

– совместная деятельность во вторую половину дня: беседы, игры нравственного и духовно-патриотического содержания «Убираем игрушки», «Объясни, почему ты так думаешь», «Что такое доброта?» и др.

4. Правила, нормы, нравственно-этические ценности:

– знакомство с видами и особенностями русского народного прикладного искусства: трудовая деятельность с целью поддержания национальных традиций с использованием потешек, поговорок; знакомство с традиционными и обрядовыми праздниками (Рождество, Масленица, Пасха и др.); неделя милосердия для детей Донбасса; использование аудиозаписей с живым звуком;

– организация совместных событий со взрослыми (воспитателями, родителями) и детьми (составление родословной, оформление семейных альбомов).

Таким образом, развивающая предметно-пространственная образовательная среда выполняет информативную функцию, поскольку каждый компонент этой среды позволяет прикоснуться к наследию прошлого, лучше усвоить обычаи, передаваемые из поколения в поколение, создать благоприятную обстановку для деятельности детей, для овладения детьми нового социального опыта.

1. Лихачев Д. С. Земля родная. — М. : Просвещение, 1983. — 256 с.

2. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н. В. Нищева. — СПб. : Детство-Пресс, 2006. — 125 с.

3. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.

АНАЛИЗ ПРЕДПОСЫЛОК К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в ходе образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях. Раскрываются виды предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: учебная деятельность, старшие дошкольники, предпосылки к учебной деятельности, виды предпосылок к учебной деятельности.

Система современного начального образования выдвигает ряд требований к будущим первоклассникам. Поступление в школу — новый значимый этап в жизни каждого ребенка. Меняется режим дня, расписание, а игра как ведущий вид деятельности у детей старшего дошкольного возраста должен смениться на учебную деятельность. Для того чтобы пребывание в школе приносило радость ребенку, а обучение было эффективным, необходимо уже в старшем дошкольном возрасте сформировать предпосылки к учебной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Предпосылки к учебной деятельности — это формируемые у детей умения, навыки и мотивы, побуждающие их к учебной деятельности.

Деятельность воспитателя ДОУ по формированию предпосылок к учебной деятельности направлена не только на возникновение у детей желания стать школьником, но и на формирование учебного поведения, самоконтроля и учебной мотивации. Учебная мотивация — это система, включающая познавательные потребности ребенка, его интересы, а также мотивы, придающие ей целенаправленный характер и определяющие особенности содержания [1; 5; 6].

В отечественной педагогике выделяют следующие виды предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста:

1. **Личностные предпосылки к учебной деятельности.** Долгое время в психологии и педагогике считалось, что именно в раннем детстве приобретаются все проявления характера человека, ведь именно в этот период у ребенка формируются личностные качества. К таким качествам можно отнести знание и принятие общечеловеческих ценностей, моральных правил и норм поведения в обществе, этических принципов. Ребенок должен понимать социальные роли в обществе: уважать и слушать старших, знать нормы поведения и правила в зависимости от места своего пребывания.

Российский психолог и социолог Г. М. Андреева выделяет следующие виды личностных действий:

А. **Смыслообразование**, т. е. связь между мотивом к учению и самой учебной деятельностью. Таким образом, результат от учебной деятельности, по мнению Г. М. Андреевой, связан с побуждающим мотивом к ней. Отечественный психолог, педагог и публицист А. Г. Асмолов в своих работах вводит понятие «смысловая установка». Смысловая установка выступает личностным смыслом готовности ребенка к совершению определенной деятельности, т. е. ее мотивом. По мнению Л. С. Выготского, К. Д. Ушинского, учебная деятельность не должна угнетать ребенка, она должна приносить радость и удовлетворение от собственных возможностей. Главным мотивом с самого раннего возраста должен выступать познавательный интерес. Именно познавательный интерес у детей активизирует мышление, память и другие психофизические процессы, благотворно влияет на эмоциональное состояние и становление личности [2].

Б. **Личностное, профессиональное самоопределение**, поскольку каждая личность имеет свою позицию, цель. Педагогу ДОУ необходимо направлять каждого ребенка и помогать ему в опреде-

лении цели и истинного мотива учения, проводить беседы, занятия и упражнения, направленные на формирование личностного вида предпосылок к учебной деятельности.

В. *Нравственно-этическая ориентация дошкольника*: каждый ребенок должен оценивать полученные знания с точки зрения принятых в обществе этических норм и правил, таким образом делая свой собственный моральный личностный выбор [4].

2. *Регулятивные предпосылки к учебной деятельности*. Формирование у ребенка регулятивных предпосылок к учебной деятельности помогает ему обеспечить организацию учебной деятельности:

А. *Целеполагание*. К первому аспекту в формировании регулятивных предпосылок к учебной деятельности относится целеполагание, другими словами, ребенку необходимо соотнести уже имеющиеся у него знания и то, что ему предстоит узнать, тем самым установив себе учебную задачу.

Б. *Планирование*. Вторым аспектом выступает планирование: старший дошкольник должен уметь планировать свою деятельность, ставить промежуточные цели в соответствии с намеченным результатом, составлять план и последовательность действий.

В. *Контроль и внесение корректировок*. На протяжении всего занятия старший дошкольник должен не только уметь контролировать свою деятельность в соответствии с планом или инструкцией учителя, но и уметь вносить корректировки в план, исходя из собственной промежуточной оценки результата своей деятельности.

Г. *Оценка*. Важно, чтобы ребенок умел оценивать результат своей деятельности: достигнута ли намеченная цель, какие знания усвоены в результате проведения деятельности, а какие необходимо усвоить в дальнейшем [5].

3. *Познавательные предпосылки к учебной деятельности*. Владение ребенком необходимым объемом предметных знаний, умений и навыков, информацией об окружающем мире, правилам и нормам поведения в обществе в соответствии с возрастной нормой говорит о развитии познавательного аспекта деятельности ребенка. К предметным знаниям относятся правила, основные понятия, термины, формулы и т. д. Познавательное развитие ребенка включает в себя построение логических, общеучебных действий, постановку и нахождение способа решения проблем [4; 6].

Общеучебные действия у детей старшего дошкольного возраста включают в себя формулирование познавательной цели, умение находить нужную и необходимую информацию, в том числе с применением компьютерных технологий, умение структурировать полученные знания; умения находить наиболее оптимальные пути решения поставленных задач, формулирование собственного мнения как в устной, так и в письменной форме, умение контролировать и оценивать свою деятельность, умения выделять основную и второстепенную информацию, умение переосмысливать собственное мнение и ценности.

4. *Коммуникативные предпосылки к учебной деятельности*. Коммуникативные предпосылки — умение договариваться со всеми участниками процесса, находить компромиссы, высказывать и аргументировать свою точку зрения. Общение играет важную роль в жизни любого человека. Для детей общение — это и получение новых знаний, многочисленные вопросы и ответы. Общение со сверстниками — большая радость, наполнение игровой деятельности сюжетом и смыслом. Коммуникативные предпосылки к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста включают в себя планирование учебного сотрудничества с педагогом и другими участниками учебного процесса [1; 5; 6].

Таким образом, поступление в школу — это новый этап в жизни каждого ребенка. Для того чтобы пребывание в школе приносило радость, а процесс получения знаний был продуктивным, необходимо обеспечить связь между пребыванием в детском саду и поступлением в школу. Предпосылки к учебной деятельности — это мотивы, умения, которые подталкивают ребенка к ней. Существует четыре вида предпосылок к учебной деятельности: познавательные, личностные, регулятивные, коммуникативные. Все предпосылки связаны между собой, а работа воспитателя по их формированию, должна обеспечить мягкую адаптацию ребенка в школе, принятию нового статуса «ученика».

1. Белик Я. Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования : дис. ... канд. пед. наук. — Сургут, 2011. — 217 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991. — 476 с.
3. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии : сб. ст. — М. : Наука, 1978. — С. 243–268.
4. Еремзина Е. П. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников как одно из условий преемственности дошкольного и начального образования // Психолого-педагогический, социальный и управленческий аспекты реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Липецк : Ин-т развития образования, 2018. — С. 233–236.
5. Майданкина И. В. Формирование универсальных предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Образование и воспитание. — 2015. — № 5. — С. 23–27.
6. Овчинникова Е. Г. Формирование деятельности у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности на этапе дошкольного образования // Актуальные вопросы профессионального педагогического образования : сб. науч.-метод. работ. — Кемерово : Аэтерна, 2016. — С. 223–226.

С. Б. Заракушева, А. Н. Литвинова, Н. А. Полосин, О. А. Зайко
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва

ВЛИЯНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена теме влияния ролевых игр на ассоциативное мышление детей дошкольного возраста. Необходимость состоит в том, чтобы обозначить важность способности быстро находить связи и аналогии между различными идеями и понятиями ребенком, благодаря чему сложные ситуации и проблемы он сможет решать быстро и легко в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: ассоциативное мышление, дети, ребенок, ролевые игры.

Ассоциативное мышление — это процесс создания связей между образами, которые хранятся в памяти человека. Каждый образ имеет свою уникальность и вызывает ассоциации с другими образами, связанными с ним функционально, визуально. Это свойство разума — основа для человеческой памяти и творческого мышления. Следовательно, вышеуказанный навык рекомендуется начинать развивать от первого года рождения. Самым эффективным способом считается метод детских ролевых игр.

В процессе игры в мыслях ребенка возникают новые миры, и он сам придумывает и проводит различные сценарии. Ролевые игры дают детям возможность погрузиться в ситуации, недоступные им в повседневной жизни. Они помогают детям определить свои предпочтения, интересы и возможности. Ролевые игры служат способом выражения своих чувств и идей. Они способствуют развитию социального и эмоционального интеллекта: учитыванию социальных сигналов, управлению эмоциями, принятию решений и выполнению различных действий. Ребенок также изучает такие навыки, как ведение переговоров, выражение своих мыслей, планирование и реализация планов в практике. Важно, чтобы дети играли вместе с другими детьми и взрослыми, чтобы они могли учиться от них и обмениваться новыми знаниями. В случае, если ребенок не может играть на свежем воздухе, ролевые игры предоставляют отличную возможность для физической активности — бега и преодоления препятствий. Они также способствуют развитию моторики.

Давайте подробнее разберем пользу детской ролевой игры на развитие ассоциативного мышления на примере детей и одного популярного игрового сюжета «Магазин». В данном ролевом

сюжете нет ограничения по количеству участников, поэтому можно играть как вдвоем, так и в большем количестве детей, занимая самые разнообразные роли, например: охранник, продавец, покупатель, администратор, директор. Задача данной игры заключается в том, чтобы сформировать интерес к торговой сфере деятельности. К тому же дети в ходе сценария учатся уважению к сотрудникам магазинов и супермаркетов, умению коммуницировать коллективно, договариваясь и уступая друг другу, также развивая диалогический и монологический навык. Однако самым важным навыком является развитое воображение, которое вызвано воспоминаниями и ассоциациями после прогулок с родителями по магазинам, впоследствии чего эти ассоциации дети накладывают на реальность во время игры. Ассоциативное мышление — это игра со словами, которая подразумевает ассоциацию между ними. Оно осуществляется через разнообразные мозговые процессы.

Исследователям, которые специализируются в области психологии, лингвистики и нейрофизиологии, удалось определить, какой участок мозга отвечает за формирование ассоциаций. Когда человек воспринимает определенный объект или слышит определенное слово, его мозг без задней мысли связывает это с теми объектами или словами, с которыми они часто ассоциируются. Например, при упоминании слова «цветок» может возникнуть в мыслях образ розы, горензии или ромашки, а при виде самолета — ассоциация с небом или облаками.

В ходе многочисленных экспериментов для выяснения, как работает мозг во время ассоциативного мышления с помощью аппарата функциональной магнито-резонансной томографии (фМРТ), ученые пришли к тому, что автоматическое связывание объектов и представление их визуальных контекстов в нашем сознании обеспечиваются теменной долей коры. В этом месте находятся сегменты, отвечающие за такие функции, как тактильное восприятие, умелые и координированные движения, способность к чтению и познанию.

Как же определить, развито ли ассоциативное мышление у ребенка? Психологи предлагают использовать специальные упражнения, направленные на проверку уровня, такие как «Опиши предмет», «Пантомима», «Монотипия», «Найди аналогию» и «Свобода ассоциаций». Рассмотрим подробнее упражнение «Найди аналогии». Задача упражнения состоит в том, чтобы найти:

- прямую аналогию (день — ночь);
- функциональную аналогию (машина — лошадь);
- структурную аналогию (снег — одеяло);
- фантастическую аналогию (волшебные двери: подошел — сами открылись, зашел — сами закрылись);
- символическую аналогию (один термин подразумевает несколько образов с общей чертой).

Задание оценивается балльной системой от 15 (низкая оценка) до 25 (высокая оценка). За каждое слово дается балл, из чего в конце составляется результат. Общее количество баллов соответствует уровням развития ассоциативного мышления.

Подобные упражнения помогают родителям или педагогам определить уровень работы ассоциативного мышления у детей, следовательно, иметь понимание, как улучшить работу мозга в дальнейшем. Как же родителям с раннего возраста развивать воображение малыша? Давайте рассмотрим основные рекомендации психологов относительно данного вопроса:

1. Учить ребенка различать предметы на ощупь.
2. Формировать умение выделять важные аспекты в предмете (цвет, вкус, форму, размер).
3. Развивать наблюдательность ребенка, умение внимательно и последовательно рассматривать предмет.
4. Умение различать основные признаки разных времен года.
5. Закреплять пространственные представления по картине (слева, справа, сверху, внизу, между, за, рядом, далеко).

Во время игры люди вынуждены создавать и развивать персонажей, которые обладают уникальными качествами, характерами и целями. Это требует способности анализировать информацию, делать выводы и находить связи между различными элементами ситуации. В процессе игроки также сталкиваются с различными задачами и проблемами, которые требуют творческого мышления и гибкости в поиске решений. В ролевых играх участники часто взаимодействуют и сотрудничают, формируя команды или группы. В этом процессе требуется умение слушать, обмениваться идеями, сотрудничать и решать задачи вместе. Таким образом, ролевые игры имеют

большое значение для формирования ассоциативного мышления, развития креативности, коммуникативных навыков, эмпатии и способности рассматривать ситуации с разных сторон. Эти навыки часто имеют большое значение в повседневной жизни и личностном развитии игроков.

1. Формирование интернет-зависимости у обучающихся как следствие использования дистанционных технологий и ее профилактика / Д. А. Орионова, В. В. Асташов, О. А. Зайко, Т. В. Якубенко // Детство, открытое миру : сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2023. — С. 152–153.
2. Age-Effects on Associative Object-Location Memory / O. Meulenbroek, R. P. Kessels, M. de Rover [et al.] // Brain Research. — 2010. — No. 1315. — P. 100–110.
3. Carlson S. M. Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children // Developmental Neuropsychology. — 2005. — No. 28. — P. 595–616.
4. Dent C. H. The Developmental Importance of Motion Information in Perceiving and Describing Metaphorical Similarity // Child Development. — 1984. — Vol. 55, no. 4. — P. 1607–1613.
5. On the Capacity of Attention: Its Estimation and Its Role in Working Memory and Cognitive Aptitudes / N. Cowan, E. M. Elliott, J. Scott Saults [et al.] // Cognitive Psychology. — 2005. — No. 51. — P. 42–100.

М. М. Зендер, А. В. Литвинова, М. А. Ефимова, О. А. Зайко
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва
О. В. Якубенко
Омский государственный медицинский университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обсуждается процесс развития речи, его значение в целом, а также в контексте воспитания и формирования личности ребенка. Выявлена негативная тенденция в нарушениях развития речи дошкольников, предложены пути реализации коррекционной работы.

Ключевые слова: развитие речи, педагогика, младенчество, детство, родители.

Речь — это не только средство общения, но и показатель интеллектуального развития, который отражает уровень культуры и образованности личности. Коммуникативная функция речи по праву считается ее основой, поскольку позволяет человеку не только выражать свои мысли, но и влиять на образ мышления, различные действия других людей.

По мнению А. А. Леонтьева, социальное значение речи заключается в ее способности поддерживать любую человеческую деятельность, направляя и регулируя ее [3].

Значение развития речи для ребенка трудно переоценить, ведь это основной способ коммуникации и социализации, а для образовательной системы правильное формирование речи у ребенка является основной и многогранной задачей [1].

Именно поэтому изучение стадий речевого развития открывает огромные горизонты для научных работ и исследований, касающихся вопросов развития вокализаций младенцев и детей дошкольного возраста, а также их сложной связи с когнитивными процессами, в которых речь играет основополагающую роль.

Т. Н. Ушакова термин «вокализация» определяет как звуки, которые издают малыши в период своего раннего развития. К этим звукам относятся крики, плач, а также первые слоги и слова, которые они начинают произносить [5, с. 10].

Постепенно крик и плач к моменту завершения первого года жизни младенца переходят в более сложные вокализации, отражающие лингвистические модели их непосредственного окружения: становятся самостоятельными, обретают черты осознанной коммуникации через ограниченное (в норме до 10) количество слов [2].

Значительное ускорение вербального развития ребенка имеет глобальные предпосылки. Речь становится необходимым коммуникативным инструментом для построения будущих межличностных отношений [4].

Чрезвычайно важным условием речевого развития ребенка раннего возраста является окружающая его языковая среда. В условиях билингвального развития каждый из языков будет впоследствии восприниматься ребенком как родной.

Такая возможность обуславливается работой зеркальных нейронов. Особенность зеркальных нейронов состоит в том, что они возбуждаются как при самостоятельном выполнении действия, так и при наблюдении со стороны. Поэтому в детстве у ребенка при осваивании нового языка активизируются те же моторные нейроны, что и у взрослого человека, уже являющегося носителем [6].

Несмотря на первоначальные несовершенства фонетики, в процессе филогенеза и онтогенеза лингвистических способностей постепенно раскрываются взаимодействия между воспроизведением звука и его смысловым выражением.

Ни в коем случае нельзя умалять роль образовательного процесса в формировании и развитии речевых навыков учащихся начальной школы. Именно в дошкольный и школьный период ребенок знакомится с нормами литературного языка, расширяет свой словарный запас и познает грамматическую структуру речи.

Для успешного обучения и усвоения всех языковых норм критически важно адаптировать учебный материал к особенностям и потребностям учащихся. Это достижимо в условиях применения как традиционных, так и инновационных методов обучения. Последнее, очевидно, требует от образовательной системы готовности к внедрению этих новых методов.

Исследование проблем распространенности речевых нарушений в популяции детей дошкольного возраста, проведенное И. О. Ефимовым, выявило, что у 20 % детей в возрасте от 3 до 4 лет была обнаружена стертая форма дизартрии, у 10,3 % — механическая дислalia [2].

Для уточнения понимания этого феномена было использовано расширенное инструментальное исследование. Оно проводилось с использованием современного звукозаписывающего оборудования и вычислительных инструментов, позволяющих определить спектр нарушений, а также возможное сочетание нарушения слуховосприятия и звукопроизношения. Результаты исследования позволили зафиксировать современную негативную тенденцию, охватывающую всё больше детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Таким образом, можно констатировать, что нарушение процесса развития речи является актуальной и значимой проблемой в современном обществе, так как недостатки речевого развития затрудняют отчетливое проявление различных желаний, впечатлений, эмоций, испытываемых индивидуумом.

Выявление основных закономерностей, управляющих развитием звуковой системы младенцев, позволит изучить согласованность их вокализации с преобладающими речевыми моделями в социальной среде [5].

Отдельным направлением аспектов развития речи детей дошкольного возраста является коррекция логопедических нарушений, а также проблемы реализации инклюзивной модели образования. Последняя предусматривает возможность совместного обучения нормотипичных детей и детей с общими недоразвитиями речи. Реализация включает систематическую коррекционную работу с психологами, логопедами. Одной из форм организации такой психолого-педагогической поддержки является организация логопунктов на базе образовательных учреждений, где ребенку оказывается индивидуальная бесплатная помощь.

1. Андреев И. Л. Эволюционно-биологические предпосылки структуры мозга современного человека // Человек. — 2014. — № 5. — С. 15–27.

2. Ефимов И. О. Рречень. Новые пути и методы коррекции. Современная нейрофизиология речи и слуха. — М. ; СПб. : Диля, 2009. — 139 с.

3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. — 96 с.

4. Соколов Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2008. — 255 с.

5. Ушакова Т. Н. Взаимодействие психологического и физиологического в речи человека // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33, № 3. — С. 5–16.

6. Якубенко О. В., Зайко О. А. Нейрофизиологические основы педагогического сопровождения развития речи детей раннего возраста // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2017. — Т. 6, вып. 1 (21). — С. 89–93.

Л. А. Ивакина

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 22, Липецк

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования трудолюбия дошкольников посредством физического воспитания. Определены общие черты, характерные для трудовой деятельности и физической культуры на уровне дошкольного образования.

Ключевые слова: физическое воспитание, дошкольник, трудолюбие.

Трудовое воспитание в отечественной педагогике имеет глубокие корни: выдающиеся педагоги К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский отводили ведущее место труду детей в процессе воспитания. Однако в современном мире всё многообразие проявлений трудовой деятельности воспитанников в дошкольном образовании воспринимается многими скептически. Последнее исследование, проведенное автором в 2023 г. по данному вопросу, показало, что, несмотря на повышенный интерес педагогов-практиков к трудовому воспитанию дошкольников, этому вопросу уделяется крайне мало внимания [1].

Между тем старая пословица гласит: «Чисто не там, где часто убирают, а там, где не сорят». Привычку убирать за собой (например, игрушки) начинают формировать в дошкольном возрасте — это общепринятый закон. «Какой образ возникает при словосочетании “трудолюбивый ребенок”?» — такой блиц-опрос мы провели среди педагогов и родителей детских образовательных учреждений Липецкой области, всего в опросе приняли участие 59 человек. Обобщим ответы: это ребенок, убирающий за собой игрушки, аккуратно складывающий одежду, отзывчивый в помощи другим и, главное, выполняющий эти действия с любовью и без понуканий.

Таким образом, налицо осознание педагогами актуальности вопросов трудового воспитания дошкольников, к которому относится и воспитание трудолюбия, включение его во все виды деятельности детей. Отметим, что ответы практиков совпадают с выводами теоретиков. Трудолюбие старшего дошкольника — «...нравственное качество личности ребенка, проявляющееся в его активности, осознанности, добросовестности, ответственности, удовлетворенности процессом труда, положительном отношении к трудовой деятельности, устойчивой потребности трудиться и заинтересованности ребенка в достижении полезных результатов своего труда» [5, с. 7].

Введение элементов трудового воспитания в физическую область развития дошкольников объективно обосновано. Л. В. Куцакова отмечает, что приобщение детей к здоровому образу жизни возможно и необходимо через их посильный труд [2]. Определим методологические основания, с позиций которых проведено настоящее исследование:

- Деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), раскрывающий сущность действий ребенка в формировании его личностных качеств.
- Интегрированный подход (М. В. Лазарева, Н. Ю. Мищенко), позволяющий разработать образовательные практики дошкольного образования, включающие опыт деятельности разнообразных сфер человеческой деятельности.

• Аксиологический подход (Б. С. Гершунский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов), определяющий формирование норм, установок, правил поведения, ценностных понятий, обучающихся в процессе получения образования.

Л. В. Куцакова выделяет следующие виды труда в детском саду: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд [2]. Добавим, что в последнее время появились такие направления, как финансовая грамотность (экономическое воспитание), знание основ инженерии, и отдельно выделяется волонтерское движение [1; 4].

Рассмотрим некоторые направления трудового воспитания дошкольников в преломлении возможностей физического воспитания для формирования трудолюбия дошкольников.

Самообслуживание. Важный компонент, ежедневно присутствующий в физическом воспитании, — это формирование у детей привычки следить за опрятностью формы, внешнего вида, личного спортивного оборудования. Создание условий для формирования культурно-гигиенических навыков детей является частной задачей создания здоровьесберегающей среды.

Хозяйственно-бытовой труд. Смена и уборка спортивного инвентаря, который используется в разных частях занятия, являются посильными трудовыми действиями для дошкольников. И, что важно, выполняются ими с удовольствием, это можно объяснить как осознание детьми своей причастности к «взрослому миру». Отдельно рассмотрим приемы волонтерства.

Волонтерское движение. В советские годы помощь малышам или старшему поколению со стороны старших дошкольников было широко распространенным явлением. Взаимообучение разновозрастных детей на физкультурных занятиях, помощь отстающим позволяют детям быть исполнителями и руководителями, брать на себя моральную ответственность заботы о других.

Труд в природе. Его специфика — это взаимодействие с живыми природными объектами. В интегрированное физкультурное занятие на прогулке с элементами туризма включаются следующие задания: собрать семена, урожай на участке, убрать мусор на туристической тропе, покормить птиц.

Экономическое воспитание. Большим образовательным потенциалом в этом вопросе, на наш взгляд, обладают знакомство детей с миром профессий взрослых и использование регионального компонента. Проведение интегрированных тематических физкультурных занятий, досугов, праздников различного уровня о трудовой деятельности человека позволяет одновременно закреплять знания детей о профессиях (в том числе региональных) и совершенствовать физические умения и навыки.

Для реализации воспитания трудолюбия детей следует организовать взаимодействие с родителями воспитанников. Привлекать родителей можно непосредственно в совместных занятиях физической культурой или опосредованно через «домашние задания» — изготовление нестандартного спортивного оборудования, сбора бросового материала, выполнения заданий для сдачи норм ГТО («Готов к труду и обороне»), подготовку к спартакиадам дома. Страх общения молодых педагогов с родителями воспитанников [3] легко исправляется с помощью наставников.

Таким образом, точками соприкосновения для трудовой деятельности и физической культуры на уровне дошкольного образования являются практикоориентированность, развитие физических способностей и нравственных качеств личности, присутствие регионального компонента и ряд других. Следовательно, применяя в физическом воспитании дошкольников вышеописанные образовательные практики, сочетая их с такими методами и приемами, как нравственная оценка поступков, демонстрация трудовых умений, помощь взрослым и товарищам со стороны детей, их коллективное взаимодействие, можно и необходимо воспитывать трудолюбие детей.

1. Ивакина Л. А. Взгляд педагога XXI века на трудовое воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 12. — С. 26–29.

2. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. — М. : Мозаика-Синтез, 2014. — 128 с.

3. Намсинк Е. К. Профессиональные дефициты молодых воспитателей и способы их компенсации в практике работы детского сада // Горизонты образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 75–78.

4. Пантелеева Н. Г. Профессиональная навигация трудовой деятельности современных дошкольников // Педагогика: история, перспективы. — 2023. — Т. 6, № 1–2. — С. 94–111.

5. Шингаркина Д. А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2009. — 24 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли музейной педагогики в формировании нравственных чувств детей дошкольного возраста, также представлены ключевые нравственные чувства дошкольников. Акцентируется внимание на организации и создании мини-музеев в дошкольном образовательном учреждении, на вопросах взаимодействия и сотрудничества с родителями в данном направлении. Представлены основные требования к процессу взаимодействия детей и мини-музея.

Ключевые слова: музейная педагогика, нравственные чувства, ребенок старшего дошкольного возраста.

В последние годы человек был вынужден стремительно организовать, в некоторых случаях полностью «перенести» свою деятельность и деятельность окружающих в виртуальное пространство при помощи цифровых устройств и различных программных обеспечений ввиду карантинных мер, политических и экономических нестабильностей, затруднительного процесса оформления выездов за пределы организаций и пр. Эти условия предоставили возможность взглянуть на процесс образования под иным углом, найти новые формы и методы организации образовательного процесса, особенно с детьми дошкольного возраста.

В дошкольном образовании одно из приоритетных направлений — духовно-нравственное развитие детей ввиду особенностей личностного развития дошкольников: эмоционально окрашенное восприятие материала, анимизм, наглядно-образное и наглядно-чувственное восприятие окружающего мира, преобладание правополушарного типа деятельности, стремление к подсознательному подражанию взрослым, отсутствие способности лгать и скрывать свои эмоции и чувства и пр. Проблемой формирования духовно-нравственных качеств личности ребенка дошкольного возраста занимались такие ученые, педагоги, психологи, как Ш. А. Амонашвили, Т. В. Анохина, Н. А. Бердяева, О. С. Богданова [1], Л. С. Выготский, А. М. Виноградова, И. Ф. Гербарт, А. В. Запорожец, Н. К. Крупская, А. А. Люблинская, А. С. Макаренко, А. М. Прихожан, И. Г. Песталоцци, А. А. Смирнов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, М. П. Щетинин, Н. Е. Щуркова и др.

Если углубляться в тему исследования, мы наиболее заинтересованы в изучении формирования нравственных чувств у детей дошкольного возраста. Ранее упомянутые авторы рассматривали данный вопрос, но в большей степени обращались к проблеме формирования нравственных качеств личности, а не его чувств. Изучению чувств посвящены работы таких отечественных и зарубежных авторов, как Б. Г. Ананьев, А. Л. Журавлев, А. Г. Ковалёв, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон, Г. Хуг-Хельмут, М. Кляйн, М. Малер, Р. Шпиц и др. П. В. Симонов характеризовал чувство как устоявшееся отношение человека к явлениям действительности [5, с. 24]. А. В. Петровский трактовал понятие чуть шире и утверждал, что чувства — «это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает» [7, с. 361]. Основываясь на проведенных нами ранее исследованиях, мы полагаем, что нравственные чувства человека — это комплекс ответных эмоций, которые формируются у человека в процессе усвоения социального опыта, целенаправленного обучения и воспитания и связаны в первую очередь с социальными потребностями. Нравственные чувства как эмоциональное отношение человека к своему поведению и поведению других людей в зависимости от его соответствия или несоответствия социальным нормам основаны на принятом в данном обществе понимании добра и зла, долга и чести, справедливости

и несправедливости [2]. Ввиду того, что на данный момент не существует стандартизированной классификации нравственных чувств, мы, опираясь на труды ранее упомянутых исследователей, создали собирательную классификацию, в которую включили следующие чувства: патриотизм, товарищество, чувство долга, чувство красоты, ответственность, гуманизм, взаимоуважение, созидательный труд.

Если брать во внимание тот факт, что общество и его нравственные ориентиры видоизменяются, материально-техническая база расширяется, система образования претерпевает новшества, то необходимо подобрать наиболее результативные формы и методы для воспитания подрастающего поколения. В данном исследовании рассмотрим ценность музейной педагогики, способы и ее вариации для формирования нравственных чувств. Музейная педагогика — область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными организациями [4]. На данный момент существует множество различных видов музеев, обладающих своей спецификой и направленностью. Почти каждый из них может быть задействован в музейной педагогике. По нашему мнению, наибольшее воздействие на формирование нравственных чувств окажут музей изобразительных искусств, краеведческий музей, музей-заповедники, интерактивный музей, мини-музей. Данные виды музеев способны в наибольшей степени оставить эмоциональный отпечаток у дошкольников, научить наблюдать и чувствовать, замечать детали и размышлять об увиденном, предвосхищать последствия своих поступков для окружающего мира.

В большей степени в сфере музейной педагогики наша работа была направлена на рассмотрение мини-музеев и их роли в формировании нравственных чувств. Алгоритм построения мини-музеев тщательно описан в трудах Я. Б. Бориной, И. М. Гревса, В. Е. Тумановой, М. Ю. Юхневич и др.

В условиях детского сада создаются мини-музеи, которые являются продолжением развивающей предметно-пространственной среды и становятся гармоничной ее частью. Искусство и культура играют важную роль в развитии и воспитании нового поколения, и мини-музей предоставляет уникальную возможность ознакомиться с различными формами и проявлениями искусства. Мини-музей в силу своих своеобразных особенностей является площадкой хранения, изучения, интерпретации и актуализации накопленного человечеством за все исторические периоды культурных ценностей общества, которая предоставляет условия для личностного освоения культурного наследия [4].

Необходимо обратить внимание, что для формирования нравственных чувств в большей степени важен сам процесс задумки идеи, подбора экспонатов, размещение их в мини-музее и забота о их сохранности, нежели чем созерцание объектов в нём. Чувства формируются исключительно в деятельности, именно поэтому важно организовать процесс создания мини-музея совместно с детьми, превращая это в проектную деятельность. Мини-музей предоставляет возможность сформировать различные чувства через приобщение к культуре, истории, искусству, семье, народу, тем самым развивать чувство сопричастности, патриотизма, уважения, ответственности. С другой стороны, возможно сформировать чувство прекрасного и красоты через обогащение эстетическими и ценными объектами. В процессе создания и поддержания музея формируются чувства содружества и общности через межличностную коммуникацию во всех направлениях (ребенок — ребенок, ребенок — педагог, ребенок — родитель) [6]. Таким образом, мини-музей становится местом познания, исследования окружающего мира, общения и совместного творчества педагогов, детей и родителей. Необходимо учитывать, что при работе с мини-музеем в первую очередь важен сам процесс организации мини-музея, важно то, как проявляется забота по отношению к его экспонатам, как «посетители» ведут себя при организации работы в мини-музее, какие нравственные качества проявляют или не проявляют. Именно поэтому нельзя ни выделить ведущие темы экспозиций, ни проигнорировать какие-либо темы при организации экспозиций. Деятельность ребенка по созданию мини-музея может быть разнообразной:

- выбор темы и подбор экспонатов;
- проведение импровизированных экскурсий;
- роль заведующего мини-музеем, смотрителя, составителя свода правил и пр.;
- роль смотрящего и пр.

Каждая деятельность в том или ином случае приведет к формированию определенного нравственного чувства. Не нужно стремиться сформировать все чувства сразу, необходимо выбирать приоритетные на данном этапе и, исходя из этого, выбирать тему музея, назначать роли для детей, организовывать деятельность в мини-музее.

Организация мини-музея в дошкольной образовательной организации предполагает тщательную подготовку, соблюдение сбалансированного подхода со стороны педагогов. Отметим наиболее важные моменты при организации мини-музея:

- работа над экспонатами мини-музея. Каждый экспонат должен иметь художественную, познавательную или эмоциональную ценность;

- определение способов представления информации. Помимо самого экспоната необходимо создать информационные таблички или карточки, адаптированные к возрасту детей. Использование игровых элементов, интерактивных экспонатов и видеоматериалов позволит в большей степени повлиять на воспитание детей;

- построение сотрудничества с родителями и местными организациями. Активное вовлечение родителей помогает не только собрать ресурсы и материалы для экспозиции, но и создать атмосферу взаимодействия;

- организация дополнительных активностей, связанных с тематикой мини-музея, таких как мастер-классы, творческие мероприятия, игровые мероприятия или экскурсии, которые позволят участникам образовательного процесса в наибольшей степени быть вовлеченными в деятельность. Кроме того, важно разрабатывать систему поддержки и мотивации для детей, чтобы они чувствовали себя важной частью истории и стремились к новым открытиям и достижениям [3].

Нравственные чувства имеют власть над человеком, поэтому являются активным началом в жизни, которое мобилизует и организует ее деятельность, служит побудительной силой, мотивом к совершению определенных поступков, управляют его поведением. Нравственные чувства образуют высший механизм человеческой саморегуляции и помогают человеку в поисках правильного жизненного пути, в формировании мировоззрения и убеждений в целом. Таким образом, музейная педагогика позволяет организовать процесс многосторонним, который будет стимулировать разнообразные чувства и эмоции у детей дошкольного возраста.

1. Богданова О. С., Катаева Л. И. О нравственном воспитании детей. — М. : Просвещение, 2019. — 213 с.
2. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие. — М. : Академический проект, 2018. — 240 с.
3. Калугина Т. П. Художественный музей как феномен культуры. — СПб. : Петрополис, 2020. — 244 с.
4. Карачунская Т. Н. Музейная педагогика и изобразительная деятельность в ДОУ: интегрированные занятия. — М. : ТЦ Сфера, 2020. — 64 с.
5. Козлова С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире. — 2001. — № 9. — С. 98–101.
6. Музей в детском саду / под общ. ред. Н. В. Микляевой, Н. Ф. Лагутиной. — М. : ТЦ Сфера, 2011. — 122 с.
7. Общая психология : учеб. / под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1976. — 479 с.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР РОССИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о важности применения народных подвижных игр в системе дошкольного образования для воспитания нравственно-патриотических чувств у дошкольников. Отмечается возрождение народных подвижных игр как инструмента образования.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, подвижные игры, народные игры, традиции и обычаи, развитие личности ребенка.

Нравственно-патриотическое воспитание в настоящее время — один из важнейших аспектов образования и развития личности ребенка на всех уровнях педагогического процесса. При нравственно-патриотическом воспитании основным формируемым качеством является патриотизм, а основной задачей — повышение уровня патриотизма у воспитанников [1].

Словари содержат разные определения понятия «патриотизм».

Так, в толковом словаре С. И. Ожегова патриотизм определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [4]. В словаре Т. Ф. Ефремовой данное понятие раскрывается как «1. Любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины. 2. разг. Преданность чему-либо, горячая любовь к чему-либо» [2]. Большой энциклопедический словарь трактует патриотизм как «любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства» [5].

В качестве ключевого элемента в системе нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников выделяется взаимосвязь различных видов детской деятельности, таких как речевая, изобразительная, познавательная, конструктивная и игровая. Основная цель этого подхода заключается в создании у ребенка целостного представления об окружающем мире, где тесно переплетаются природа, общество и сам человек. Для того чтобы знания, полученные детьми в процессе образовательной деятельности, были прочными, необходимо их постоянное закрепление в повседневной жизни. И для этого идеально подходит игра, так как она является ведущим видом деятельности дошкольников [3].

Использование различных видов игр позволяет реализовать задачи патриотического воспитания в самых разнообразных формах. Сюжетно-ролевые игры, например, дают возможность детям примерить на себя роли исторических личностей, героев сказок и мультфильмов, представителей разных профессий. Дидактические игры помогают детям усвоить знания о родном городе, стране, ее символах и традициях. Настольно-печатные игры развивают внимание, мышление, память и речь детей, а также способствуют пополнению их словарного запаса. Пальчиковые игры и хороводы помогают детям развить мелкую моторику и координацию движений, а подвижные игры способствуют укреплению их здоровья и формированию здорового образа жизни.

На протяжении многих лет дети проявляют большой интерес к подвижным играм, находя в них эмоциональный отклик, разнообразие сюжетов и движений. Такие игры отвечают детской потребности в активности, позволяя им удовлетворять свое стремление к движениям. В подвижных играх дети выполняют различные движения: ходят, бегают, прыгают, ползают, бросают, ловят и многое другое. Увлеченные игрой, они повторяют эти движения много раз, сохраняя интерес к ним. Это способствует развитию и совершенствованию двигательных навыков. Народные игры, в частности, отличаются особой целостностью и взаимосвязью элементов. Песни, слова и движения в них органично объединены, создавая единую цель и одноплановость действий. Игры разнообразны по содержанию и организации, что делает их еще более увлекательными и интересными для детей.

Помимо физического развития подвижные игры также способствуют развитию умственных способностей детей. В своей педагогической практике автор использует народные игры как эффективный способ приобщения дошкольников к истокам народной культуры и закрепления знаний о народных традициях. Народные игры представляют значительную ценность в педагогическом отношении, так как оказывают всестороннее влияние на воспитание и развитие ребенка. Они способствуют развитию ума, формированию характера, укреплению воли, развитию нравственных чувств и физическому укреплению организма ребенка. Кроме того, народные игры создают у ребенка определенный духовный настрой, воспитывают в нём интерес к народному творчеству, его истокам и традициям. Они учат следовать правилам, принимать решения, проявлять смекалку и находчивость. Игры воспитывают в детях чувство коллективизма, взаимовыручки и дружбы.

Народные игры достаточно разнообразны по своему содержанию, тематике и организации. Они могут быть подвижными и малоподвижными, коллективными и индивидуальными, сюжетными и бессюжетными [6]. Многие народные игры имеют ярко выраженный воспитательный характер, например, приучают детей к труду («Садовник», «Огородник»), учат взаимопомощи («Гуси-лебеди», «Коза и волк»), развивают смелость и ловкость («Пятнашки», «Перетягивание каната»). Кроме того, народные игры являются важным средством сохранения и передачи народных традиций от поколения к поколению. В них отражается быт, обычаи, верования и представления народа. Участвуя в народных играх, дети узнают о традиционных праздниках и обрядах, знакомятся с народными костюмами, песнями и танцами.

Включение народных игр в образовательную программу дошкольного учреждения способствует формированию у детей целостного представления о народной культуре, воспитанию чувства патриотизма и любви к своей Родине. Центр развития ребенка — детский сад № 341 г. Омска является участником региональной инновационной площадки, где представляет проект «Методическая мастерская поликультурного образования дошкольников». Так, проводя работу в модуле «Народная игровая культура» на тему «Народные игры», мы с воспитанниками познакомились с подвижными играми народов России. Дети с огромным интересом разучивали и потом активно участвовали в играх «Юрта», «Вестовые», «Слепой медведь». Радость движения сочеталась с духовным обогащением детей. Таким образом, у воспитанников формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны и других народов, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств — любви и преданности Родине. Изучая игровую культуру разных народов России, мы способствуем расширению кругозора детей, уточнению представлений об окружающем мире. В играх отражаются особенности жизни и труда людей разных народностей, которые зависят от природно-климатических условий, часто встречается много народного юмора и шуток, которые детям становятся понятны после объяснения педагогом. Используются любимые детьми считалки, жеребьевки, потешки.

В настоящее время народные игры переживают возрождение. Их всё чаще проводят в детских садах, школах, летних лагерях и других воспитательных учреждениях. Это говорит о том, что люди осознают важность народных игр в воспитании и культурном развитии детей и стараются привить им любовь к этим играм. Мы должны беречь и развивать традиции народных игр, чтобы они передавались нашим детям и внукам. Это поможет им сохранить свою национальную идентичность, привить им высокие нравственные качества и стать достойными членами общества.

1. *Алешина Н. В.* Патриотическое воспитание дошкольников : метод. пособие. — М. : ЦГЛ, 2005. — 256 с.

2. *Ефремова Т. Ф.* Патриотизм // Словари онлайн : [сайт]. — URL: <https://efremova.slovaronline.com/67189-PATRIOTIZM> (дата обращения: 15.02.2023).

3. *Мещерякова С. В., Скорик И. В.* Роль народной игры в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. — 2022. — № 9 (57). — С. 1–3.

4. *Ожегов С. И.* Патриотизм // Толковый словарь Ожегова : [сайт]. — URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=20061> (дата обращения: 15.02.2023).

5. Патриотизм // Большой энциклопедический словарь : [сайт]. — URL: <http://www.vedu.ru/big-encdic/46617/> (дата обращения: 15.02.2023).

6. Раскатова К. В., Кулько И. Ю. Детские народные подвижные игры как средство патриотического воспитания // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. — Чита : Молодой ученый, 2016. — С. 56–58.

М. В. Мякишева

Омский государственный педагогический университет

В. В. Вебер

Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме диагностики временных представлений у дошкольников. Описан основной диагностический инструментарий: критерии, методики диагностики, а также анализ результатов диагностики уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: временные представления, дети старшего дошкольного возраста, уровень сформированности временных представлений.

Как показывают исследования, все дошкольники испытывают затруднения с использованием временных понятий, слов, обозначающих временные интервалы. Обусловлен данный феномен характеристиками, которыми обладает время, — его постоянное движение, невозможность повернуть назад. Однако для детей дошкольного возраста особенную трудность в познании временных отношений создает то, что у времени отсутствуют наглядные формы [3, с. 3].

Согласно исследованиям Т. Д. Рихтерман, временными представлениями для ребенка являются те образы, которые возникают у него в сознании в связи с употреблением слов, соотносящихся со временем. Такими словами могут быть временные эталоны (час, минута, месяц), а также слова, соотносящиеся со временем — с прошлым, настоящим и будущим.

Основными компонентами, которые одновременно являются и критериями сформированности временных представлений у дошкольников, Е. И. Щербакова, Р. Ф. Галлямова и Е. В. Бочкина определяют:

- когнитивно-смысловой, характеризующийся наличием определенных знаний у ребенка, позволяющих ему ориентироваться во времени;

- регулятивно-волевой, предполагающий наличие таких умений и навыков, которые позволяют ребенку решать различные задачи, связанные с ориентировкой во времени.

Исследование проводилось с детьми 5–6 лет в Центре развития ребенка — детском саду № 341 г. Омска, использовалась методика Е. И. Щербаковой «Диагностика уровня представления о времени у детей старшего дошкольного возраста» [4, с. 189].

В ходе диагностики был выявлен высокий уровень представления о времени у семи воспитанников (35 %). Дети этой группы осознанно используют в речи слова, обозначающие временные отрезки, называют ряд действий, которые предположительно можно сделать за обозначенный отрезок времени. Кроме того, эти дети рассуждают о длительности дня и ночи в зависимости от времени года; понимают объективность (продолжительность), необратимость времени.

Так, например, Максим Б. хорошо ориентируется в днях недели, комментируя «Сегодня первый! Понедельник!». Максим без труда перечислил действия, которые можно сделать за одну минуту и за час: «За одну минуту я могу покушать, побегать, поиграть, сходить в туалет, посмотреть в окно, поговорить с Сашкой. А вот за один час я могу сделать много: поиграть с друзьями или сходить с мамой в магазин за игрушками, или покататься на велосипеде». О занятии Максим говорит так: «Сегодня вторник, у нас по вторникам музыкальное занятие... А лепка только

завтра». Он показал на правильные варианты малой и большой стрелок на часах, знает, что день длиннее, чем ночь летом: «А вот летом, когда я бываю у бабушки в деревне, там дня очень много, а ночи мало».

Средний уровень представления о времени выявлен у 10 воспитанников (50 %). Дети этой группы дают адекватные ответы, но допускают ошибки в названиях дней недели, частей суток, месяцев. Дети этой группы затрудняются в определении действий за указанный отрезок времени. Так, например, Егор Д. назвал время года и какое будет следующее за ним, но запутался и без помощи воспитателя не справился с картинками. Мальчик отказался назвать свой день рождения, но показал картинку с нужным временем года. Егор поддерживал разговор, давал комментарии, хотя и испытывал некоторые затруднения.

Низкий уровень представления о времени выявлен у трех воспитанников (15 %). Дети этой группы путаются во временных отношениях: не знают день своего рождения; не знают, какое занятие было сегодня и будет завтра. Ответы этих детей небрежны. Так, например, Пётр М. описал свои действия утром одним словом «Сплю». Пётр не смог назвать свой день рождения, отказался выполнять задания по часам.

С целью выявления уровня развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов была использована методика Е. В. Бочкиной «Волшебные ленты» [1, с. 290].

В ходе диагностики было выявлено, что высокий уровень развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов выявлен у трех воспитанников (15 %). Дети этой группы, глядя на картинки, понимают, что сюжет будет разворачиваться во времени, и предмет в конце истории вернется в исходное положение. Дети этой группы без труда составляют рассказ по аналогии.

Так, например, Диана Ц. дала такие комментарии к картинке: «Однажды маленький самолет решил помочь людям и отвезти их в далекую страну. Он собрал всех, кто хотел улететь, заправился и полетел. Летел он долго-долго, над дремучими лесами. И вот самолет привез людей в далекую страну. Люди были очень благодарны самолету и подарили ему много фруктов. Самолет загрузил свои подарки и полетел обратно домой». Диана, распределяя картинки на группы, понимает, что нарисованный предмет совершает действие и возвращается в исходное положение. При составлении рассказов об этих предметах с использованием картинок наблюдается способность ребенка выделять обратимость действия.

Средний уровень развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов выявлен у 10 воспитанников (50 %). Дети этой группы понимают, что предмет в конце рассказа должен вернуться в исходное положение, но не могут самостоятельно составить рассказ по аналогии. Так, например, Артём М. все истории по лентам рассказывал только с помощью воспитателя. Ленту «Грузовик» объяснил так: «Грузовик поехал за дровами... взял дрова... потом их выгрузил, и работа закончилась».

Низкий уровень развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов выявлен у семи воспитанников (35 %). Дети этой группы не понимают, что сюжеты, представленные на картинках, предполагают возвращение предметов в исходное положение. Так, например, Екатерина П. описала ленту «Самолет» следующим образом: «Один самолет летит в лес. Второй тоже в лес».

С целью выявления умения определять время по механическим часам использовалась «Методика исследования развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста» (серия 4) Р. Ф. Галлямовой [2].

В ходе данной диагностики высокий уровень умения определять время с использованием механических часов был выявлен у трех воспитанников (15 %). Дети этой группы показали правильно на часах заданное время.

Средний уровень умения определять время с использованием механических часов выявлен у шести воспитанников (30 %). Дети этой группы сомневались в своих ответах и не ответили на один из вопросов.

Низкий уровень умения определять время с использованием механических часов выявлен у 11 воспитанников (55 %). Дети этой группы все задания выполнили неправильно и не ответили на вопросы. Возможно, это связано с тем, что эти дети никогда не выполняли ранее подобных заданий.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что умение определять время с использованием механических часов самостоятельно, без помощи взрослого, у испытуемых детей развито слабо, либо данное умение совсем отсутствует. Большинство детей допускают ошибки в применении временных эталонов; ошибаются в назывании даты своего дня рождения; не закрепляют за различными днями недели занятия, проходящие в группе; не понимают круговой характер предлагаемого в картинках сюжета.

Полученные результаты предопределяют необходимость проведения развивающей работы с детьми, предусматривающей формирование представлений о временных эталонах, развитие умений употреблять их в правильном контексте. Кроме того, такая деятельность способна формировать представление о периодичности многих событий и явлений во времени.

1. Бочкина Е. В. Способы исследования представлений о цикличности пространственно-временных процессов у детей дошкольного возраста на материале методики «Волшебные ленты» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2019. — Т. 8, № 1А. — С. 287–295.

2. Галлямова Р. Ф. Формирование представлений о времени и его измерении у детей дошкольного возраста // Открытый урок. Первое сентября : [сайт]. — 2005. — № 9. — URL: <https://urok.1sept.ru/articles/310035> (дата обращения: 15.02.2023).

3. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1991. — 47 с.

4. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 392 с.

М. В. Мякишева

Омский государственный педагогический университет

Б. Г. Рахпанова

Костанайский высший педагогический колледж, Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития связной речи у дошкольников. Раскрываются сущность понятия «связная речь», особенности ее развития у детей старшего дошкольного возраста. Представляются возможности использования игровой деятельности в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: связная речь, средство развития речи, развивающие игры.

Проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста остается и сегодня предметом исследования ученых и практиков. «Связная речь детей, — отмечала Т. А. Ладыженская, — изучена недостаточно, так как в ней не исследованы способы связи между самостоятельными предложениями, уместность употребления языковых средств в определенном виде высказывания» [1, с. 56]. Предметом изучения практиков становятся поиск новых приемов, средств ознакомления детей с правилами построения предложений, организации их в связный текст.

Дошкольный возраст — это период активного овладения ребенком речью, появления и развития всех аспектов речи. Дети старшей группы имеют особенности речи. Предпосылка в овладении речью дошкольником есть мотивы воздействовать на сверстников.

Связная речь у детей старшего дошкольного возраста — это уровень развития речи, при котором ребенок способен высказываться в виде небольших рассказов, повествований или описаний с последовательной логической связью мыслей.

Главное в речевом развитии ребенка — вся перестройка и совершенствование использования речи как средства общения. Это происходит из-за изменения форм отношений ребенка с его ближайшим окружением: родителями, сверстниками, педагогами. Ребенок оказывается в ситуации необходимости донести до слушателя личные заявления, просьбы, вопросы и ответы так, чтобы они стали понятны. Результатом становятся изменения в речевой структуре, характерные для связной речи.

В связной речи проявляется мышление ребенка, способность понимать воспринимаемое и выражать свои мысли, чувства в правильной, ясной, логической речи.

В старшем дошкольном возрасте значительно увеличиваются речевые возможности детей: расширяется словарный запас ребенка, развивается грамматическая структура и просодия речи. Данные возможности обеспечивают успешность обладания ребенком связной речи при условии правильной организации данного процесса. Важными факторами, влияющими на успешность развития связной речи у детей, служат семейные условия воспитания ребенка, социокультурная среда, в которой живет ребенок.

Однако большую роль в успешности овладения ребенком связной речью играют те условия, которые созданы в образовательном учреждении, т. е. насколько грамотно организована лингвистическая среда в детском саду.

Наиболее эффективным средством развития связной речи, соответствующим возрастным особенностям старших дошкольников, является игра. При этом важно использовать возможности различных видов игр.

Сюжетно-ролевая игра — это уникальный педагогический инструмент, способствующий развитию связной речи у детей; основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, С. Л. Рубинштейн подчеркнул, что эта «игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка, и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми» [2, с. 346]. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

Погружение ребенка в сюжетно-ролевую игру позволяет ему воплощаться в различные образы, исполнять разные роли. При этом у ребенка появляется необходимость вступать во взаимодействие с другими участниками игры для поддержания сюжета игры. Например, если организуется игра в больницу, детям приходится рассказывать о себе, о своем самочувствии, задавать вопросы, давать рекомендации по лечению. В процессе таких диалогов дети учатся слушать друг друга, выстраивать свой ответ в соответствии с логикой разворачивающегося сюжета игры, используя правильные речевые конструкции.

Подвижные игры, такие как «Прятки», «Идите-летите», «Игра с мячом», способствуют развитию физической активности и моторики. Однако именно в подвижных играх возникает ситуация активного общения детей по вопросам соблюдения тех или иных правил игры, по стимулированию других детей к активному выполнению действий игры. В процессе подвижных игр у детей расширяется словарный запас, коммуникативные навыки.

Словесные игры, такие как «Путаница слов», «Картинкой сложу слово», «Угадай, что это» и др., активизируют речевую деятельность детей, обогащают их словарный запас и развивают навыки выражения своих мыслей. В процессе словесных игр дети учатся описывать предметы, действия, процессы, практикуют навыки объяснения и аргументации, делают выводы и заключения. Словесные игры также помогают детям освоить звуковое строение слов, учат различать звуки, слоги, слова и предложения.

Еще одной формой игровой деятельности, способствующей развитию связной речи, является игра с предметами. Педагогом создается игровая проблемная ситуация, при которой ребенку для решения проблемы необходимо классифицировать предметы по цвету, форме, размеру, называть их основные свойства и характеристики, описывать их функцию и применение. Например, играя с кубиками разных цветов и размеров, дети могут вырабатывать умение называть их параметры и по мере развития речи объяснять, какие комбинации или конструкции они создают. Помимо этого, в ситуации нахождения лишнего предмета (посуды, одежды, игрушки) дети учатся объяснять причину отнесения этого предмета к другой группе. При этом педагог использует прием знакомства ребенка с различными речевыми конструкциями, такими как, например, «я думаю,

что лишний здесь... потому что...». Эта работа способствует развитию лексического и грамматического богатства речи.

Таким образом, игровая деятельность имеет огромное значение в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Она помогает детям учиться говорить легко и свободно, строить грамматически правильные предложения, активно использовать свой словарный запас, а также описывать происходящие события и коммуницировать с другими людьми.

В образовательном процессе для создания насыщенной лингвистической среды педагогу необходимо сочетать различные виды игр, имеющих возможности для развития связной речи ребенка, пополнения словарного запаса, формирования коммуникативной культуры дошкольника.

1. Развивайте дар слова / сост. Т. А. Ладыженская, Т. С. Зепалова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1982. — 176 с.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2018. — 720 с.

З. М. Насибуллина, И. Г. Боронилова
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, Уфа

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРОДНЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ

Аннотация. В статье автором представлено исследование по разработке и реализации программы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с народными инструментами, которое было организовано и проведено на базе детского сада № 21 г. Уфы. Описаны диагностические результаты, полученные в ходе исследования детей, анализ опроса педагогов, анкетирования родителей и анализ развивающей предметно-пространственной среды. Представлены сравнительные результаты после реализации программы.

Ключевые слова: музыкальные инструменты, народные инструменты, русские народные инструменты, башкирские народные инструменты, музицирование, программа ознакомления с народными инструментами.

Культура народов Российской Федерации и культурные ценности русского народа известны всему миру и составляют органическую часть мировой культуры. Проблема использования национальной культуры изучалась многими исследователями в аспекте развития детей дошкольного возраста (Р. П. Боша, А. Л. Илькова и др.) [2]. Приобщение детей к музыкальной культуре русского и башкирского народов нашло отражение в работах Ф. З. Гершовой, А. С. Зиннуровой, Р. К. Мухаметзяновой [1; 3; 4].

Нами было решено провести исследование с целью методически обосновать, разработать и апробировать программу ознакомления с народными инструментами детей старшего дошкольного возраста. База исследования — детский сад № 21 г. Уфы. В исследовании участвовало 40 детей, посещающих старшую группу. Дошкольники были разделены на две группы — экспериментальную и контрольную — по количеству 20 детей.

На начальном этапе исследования была проведена диагностика на выявление уровня сформированности представлений у воспитанников старшего дошкольного возраста о народных музыкальных инструментах. Рассмотрев имеющиеся диагностические методики в области музыкального воспитания, мы пришли к выводу, что подобных материалов на изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о народных музыкальных инструментах нет. Поэтому мы проанализировали содержание Федеральной образовательной программы дошкольного образования,

программы музыкального воспитания детей дошкольного возраста, чтобы определить критерии сформированности у воспитанников старшего дошкольного возраста представлений о народных музыкальных инструментах [5].

Нами были разработаны критерии и подобраны соответствующие диагностические задания. Представим диагностические задания для детей старшего дошкольного возраста: «Выбери инструмент», «Ритмическое сопровождение “Ладушки”», «Подыграй танец, песню, частушку», «Найди лишнее», «Колпачки», «Узнай по тени». Анализируя полученные результаты, был сделан вывод, что у большинства детей уровень знаний о музыкальных инструментах минимальный. Более того, у большинства детей не сформирован интерес и желание пополнять знания о музыкальных инструментах. Это было заметно из того, как некоторые из них отвечали на вопросы: с равнодушием, постоянно переключаясь на что-нибудь другое.

По данной теме нами был проведен опрос с педагогами дошкольной образовательной организации, на базе которой проходило исследование. По результатам можно сделать вывод, что только три педагога из восьми положительно относятся к роли народных музыкальных инструментов для детей старшего дошкольного возраста, активно применяют их в своей работе, что соответствует высокому уровню результатов. Анализ развивающей предметно-пространственной среды показал недостаток в наличии иллюстративных материалов в обеих группах по теме «Народные музыкальные инструменты», «Народный оркестр», отсутствуют аудиозаписи звучания народных инструментов. Для изучения особенностей использования в семье народных инструментов нами было проведено анкетирование родителей на тему «Музыка в семейном воспитании». Участвовало в опросе 30 родителей детей экспериментальной группы и 30 родителей детей контрольной группы. Анализируя ответы родителей в обеих группах, можно сделать вывод, что большинство родителей считают необходимым ознакомление детей с народными инструментами, но народных инструментов в семьях нет.

Было решено разработать и апробировать программу по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с русскими и башкирскими народными инструментами на тему *«Инструменты Родины моей»*. Новизна и отличительная особенность программы «Инструменты Родины моей» состоит в ознакомлении детей с народными инструментами, изготовлении самодельных музыкальных инструментов, приобщении к творческой деятельности.

Цель программы — обогащение духовной культуры детей через ознакомление детей старшего дошкольного возраста с русскими и башкирскими народными инструментами. Основной формой работы являются групповые занятия. Занятия проводятся по подгруппам один раз в неделю. В год проводится 25–27 занятий. Индивидуальная работа предполагается в свободное от занятий вечернее время, направлена на решение конкретных проблем и затруднений ребенка.

Повторная диагностика после реализации программы показала, что результаты детей экспериментальной группы стали намного лучше. Если на констатирующем этапе в данной группе не было оптимального уровня сформированности знаний о музыкальных инструментах, то на контрольном этапе у 11 детей получился оптимальный уровень, у 9 детей — допустимый. Минимального уровня не было выявлено. Результаты контрольной группы изменились незначительно. Данные результаты показывают нам, что работа с педагогами на формирующем этапе тоже была эффективной. Все педагоги стали положительно относиться к роли народных музыкальных инструментов для детей старшего дошкольного возраста, активно применяют их в своей работе.

Мы повторно провели анализ уголков «Центр музыки» в детском саду № 21 г. Уфы в экспериментальной и контрольной группах. Акцент был сделан на наличие народных музыкальных инструментов. Можно отметить, что в экспериментальной группе значительно увеличилось количество наглядного материала и дидактических игр для детей по теме «Русские народные инструменты» и «Башкирские народные инструменты». Совместно с родителями было изготовлено значительное количество моделей русских и башкирских народных инструментов, обогащен музыкальный фонд. Содержание музыкальных уголков контрольной группы практически не изменилось.

Проведено повторное анкетирование с родителями. Анализируя ответы родителей экспериментальной группы можно сделать вывод, что все родители считают необходимым ознакомление детей с народными инструментами, после формирующей работы в некоторых семьях даже появились народные инструменты (ложки, кубыз). Предпочтения в семьях стали отдавать народной

музыке, родители стали прослушивать дома с детьми народные инструменты, смотреть концерты народных оркестров. Между тем родители экспериментальной группы, получив расширенные знания о значении игры на народных инструментах в дошкольном возрасте, давали более развернутые ответы. Ответы родителей контрольной группы были аналогичными с констатирующим этапом.

Таким образом, реализованная нами программа по ознакомлению с народными инструментами (русскими и башкирскими) оказала эффективное влияние на уровень сформированности представлений у воспитанников старшего дошкольного возраста о народных музыкальных инструментах, положительно повлияла на отношение педагогов и родителей к народным инструментам, а также обогатилась развивающая предметно-пространственная среда группы на данной теме.

1. Акчулпанова А. А., Боронилова И. Г. Этнопедагогика в дошкольном образовании : практикум. — Уфа : Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2022. — 92 с.
2. Гончарова О. В., Богачинская Ю. С. Теория и методика музыкального воспитания : учеб. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2014. — 254 с.
3. Зиннурова А. С., Камаева Р. Ф. Роль раннего музыкального образования в воспитании всесторонне развитой личности // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. : Педагогика. — 2017. — № 2. — С. 164–170.
4. Нарышкина Т. В. Русские народные инструменты. — СПб. : Мир русского слова, 2014. — 168 с.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 20.12.2023).

Н. Н. Неволлина

Центр развития ребенка — детский сад № 23, Омск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности телесно-ориентированной технологии в развитии эмоциональной сферы дошкольников. Раскрываются особенности различных игр и упражнений для формирования самосознания, саморегуляции, положительной самооценки, свободного самовыражения эмоциональных состояний ребенка.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, телесно-ориентированные технологии, эмоциональное самовыражение, эмоционально-личностное развитие, эмоциональная устойчивость.

В современном образовательном обществе очень многие родители, педагоги уделяют больше внимания интеллектуальному развитию детей, недооценивают важность эмоционально-волевого становления личности ребенка. Они порой не задумываются, какие эмоциональные перегрузки получают дети через увлечение телефонами, компьютерными играми, насколько дети зажаты, напряжены, не владеют своим телом. Блокировка эмоционального самовыражения происходит из-за недостатка внимания и любви, авторитарного или попустительского стиля общения с ребенком. Невротизация семейного воспитания (страхи, наказания, ссоры между членами семьи, появление второго и т. п.) также снижают мотивацию к творческой, игровой и речевой активности.

Последствия невнимания к эмоциональной сфере ребенка достаточно серьезны:

— неумение, нежелание, неспособность к самосознанию и самовыражению ребенком своих чувств и эмоций, отсутствие навыков саморегуляции;

– затруднения в построении конструктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми из-за неадекватной самооценки;

– появление эмоционально-личностных проблем: заниженная самооценка, застенчивость, тревожность, агрессия, раздражительность, капризность, обидчивость, боязнь, возбудимость, плаксивость, замкнутость;

– физиологические нарушения: энурез, заикание, аллергия, астма, тики, спазмы, грызение ногтей, запоры, нарушение осанки, снижение иммунитета и пр.

Работа с телом, эмоциями распространена и востребована (массажи, цигун, йога, танцетерапия и т. п.). Это воздействие на психику и через психику на организм. Основателем считается австрийский психолог Вильгельм Райх (мышечные зажимы, высвобождение подавленных эмоций, сдержанных чувств, ликвидация мышечных напряжений). И. В. Ганичева, российский последователь, также рассматривала вопросы снятия психомоторного напряжения, совершенствования психомоторной функции, эмоциональной устойчивости. «На уровне тела можно смоделировать практически любые отношения к людям, явлениям, событиям окружающего мира» [1, с. 4].

Понаблюдав за детьми, мы увидели, что они затруднялись выделить положительные качества свои и своих друзей, похвалить себя и других, обозначить свои эмоции и чувства. Испытывали трудности в заданиях на работу в парах, в согласовании своих замыслов и действий, в распределении обязанностей с учетом интересов и возможностей партнера. Они быстро уставали, становились невнимательными, напряженными, раздражительными. Не могли проявить чувство эмпатии и принятия каждого сверстника в детском коллективе, снять зажимы, расслабиться.

Поэтому была поставлена цель — создание необходимых условий для нормализации общего эмоционального фона у детей, «развитие эмоциональной сферы, навыков общения посредством использования образов, моделирования эмоций, создание положительного эмоционального настроения» [1, с. 5]. Для реализации цели была выбрана программа эмоционально-личностного развития детей «В мире друзей» Е. В. Котовой (блоки «Я», «Я и другие», «Наши эмоции») [2], которую мы подкрепили разными играми, упражнениями с использованием телесно-ориентированной технологии.

Начиная эту работу, выработали для себя определенные правила:

– создавать хорошее настроение у детей (комплименты, атмосфера радости при встрече, позитивное отношение к ответам, минимум ограничений, помощь и внимание каждому, «обнимашки», поглаживание, игровой массаж, приветливость, индивидуальное общение);

– еженедельно включать в режим дня и организованную образовательную деятельность (ООД) телесно-ориентированные игры и упражнения, задания в парах и малых подгруппах для развития навыков общения, совместной деятельности, нормализации самооценки;

– разнообразить ритуалы утреннего приветствия, подведения итогов дня и вечернего прощания (круг, «Продолжи фразу», «Это я делаю хорошо»).

Телесно-ориентированные техники (биоэнергопластика, растяжки, сказкотерапия, психогимнастика, дыхательные упражнения, пантомимика, игровой массаж и разнообразные упражнения) — всё это создает условия для свободного выражения эмоциональных состояний, чувств, снимает мышечное напряжение, развивает эмоциональную устойчивость детей, помогает понять свои чувства, эмоции, мысли. Телесно-ориентированные упражнения органично включаются во все виды игр, сочетаются с двигательной пластикой, применяются в ООД, досугах, развлечениях, режимных моментах.

Широко используем словесные игры и упражнения первого блока Программы, направленные на познание себя: «Нарисуй себя», «Словесный портрет через зеркало», «Письмо себе», «Похвалушки», «География тела», «У меня это получается лучше всех», «Подарю себе», «Что означает мое имя?», «Ласковое имя», «Лесенка успеха», «Ласковое перышко». Такие и многие другие игры дарят детям радость, они помогают им в «Интервью» или в упражнении «Продолжи фразу» рассказать о себе, какой он, что он любит, не любит, отчего грустит, чего боится, на кого похож, какие у него интересы и трудности, похвалить себя или дать себе совет. Данные игры корректируют поведение дошкольника, развивают его самосознание, нормализуют самооценку, эмоциональную сферу.

Игры и упражнения второго блока «Я и другие» с активным включением движений и продуктивных видов деятельности ориентируют детей на своих сверстников и взрослых. Они с удовольствием «дарят» друг другу воображаемые подарки, притягиваются к выбранному «ребенку-магниту», чтобы сказать ему комплименты, погладить, назвать ласковым именем; рисуют вдвоем одним карандашом, дорисовывают двигающиеся по кругу рисунки друзей, отмечают, чем дети отличаются друг от друга. Эти игры дополняют друг друга. Дети радуются, когда их рисунок возвращается к ним, сделав круг, ведь не все хорошо рисуют: у одного что-то получается лучше, у других — другое, а в результате дети получают целую картину и рассказывают, кто и что добавил в рисунок сверстника. Помимо того, что такой вид взаимодействия дарит детям положительные эмоции, он еще и обладает огромным нравственным, воспитательным эффектом.

Любимыми играми детей стали «Узнай по голосу», «Честный микрофон», «Кто у нас солнышко? Мы твои лучи!», «Менялочки», «Пожелания другу», «Просьба», «Рисуем на спине друга, на его ладошке», «Вопросы из шкатулки» и др. Знакомые игры, наиболее полюбившиеся, дети проводят самостоятельно без помощи взрослого: «Лодка спасения», «Испечем пирог», «Разместимся в тесном домике», «Островок в океане», «Вместе весело шагать», «Угадай, какое животное я изображаю?», «Оживи камушки» и др. Когда впервые детям была предложена игра «Остров спасения» (небольших размеров полуовальный кусок картона), казалось, что они не найдут вариант, чтобы все дети уместились и не погибли в шторм. Однако дети так старались, теснились, некоторые вставали на одну ножку, обнимали друг друга, чтобы не сойти с острова и чтобы другим хватило места. Сколько радости доставляют детям такие игры, как они гордятся, что сумели самостоятельно найти выход из трудной ситуации, помогли всем детям, сделали вывод о важности взаимовыручки, усвоили пословицы о дружбе, товариществе, взаимопомощи.

Реализуя блок «Наши эмоции», целую серию игр проводили на угадывание эмоций на схеме, на картинках, иллюстрациях в книгах, на лицах взрослых и сверстников. Учились изображать эмоции на своих лицах в соответствии с сюжетом, событиями, произносить фразу, передавая разные эмоции и чувства. Среди всех дети особенно выделяют удивление, приводят много примеров, когда они удивлялись, что может их удивить, придумывают нелепицы, создают рисунки, глядя на которые изумляешься их фантазии, необычности образов, красоте рисунка, композиции, использованию цвета.

Увлекательным занятием для них стали «разговоры без слов», используя мимику, жесты, пантомимику. Это такие игры, как «Маски», «Разговор через толстое стекло», «Телевизор без звука», «Я говорю фразу, ты обыгрываешь эмоцию обиды, страха, удивления, радости», «Разные молчаливые приветствия друг друга», «Угадай настроение».

Учились игровым способам саморегуляции. Когда грустно, надо посмотреть в зеркало и «скорчить» рожицу или просто улыбнуться и походить с улыбкой некоторое время. Если что-то разозлило, то помогут различные игры на развитие мелкой моторики, принятие позы «Наполеон», взаимодействие с игрушками-наполнителями для снятия стресса, напряжения, агрессии. Тактильные ощущения и цветовое восприятие игрушек-антистресс действуют расслабляюще на нервную систему ребенка, помогают моментально успокоиться, стабилизировать самочувствие и поднять настроение.

Реализация программы «В мире друзей» Е. В. Котовой дает свои положительные результаты. Улучшилось самочувствие детей, повысилась самооценка, появились основы саморегуляции, их поведение стало более прилежным, стали замечать свою индивидуальность, увереннее управляют своим телом, голосом. Свободнее стали выражать свои эмоциональные состояния, чувства, желания, эмоции и лучше понимать других.

Стали доброжелательнее относиться друг к другу, чаще общаться и взаимодействовать в паре и малой группе. Научились расслабляться и концентрировать внимание.

1. Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5–7 лет). — М. : Национальный книжный центр, 2014. — 136 с.

2. Котова Е. В. В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития детей. — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются подходы к формированию инфраструктуры современной дошкольной образовательной организации. Автор раскрывает принципы создания инфраструктуры, условия проектирования и критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды, выделяет структурные составляющие при создании инфраструктуры дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инфраструктура, развивающая предметно-пространственная среда, дошкольная образовательная организация.

Происходящие в последние годы изменения в системе российского образования повлекли за собой не только повышение качества образовательных услуг, но и улучшение инфраструктуры современных образовательных организаций. В системе дошкольного образования в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), изменяющимися социально-культурными, нормативно-правовыми, экономическими, административными условиями происходит модернизация внутреннего и внешнего пространства дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) [5].

В 2022 г. Министерством просвещения РФ совместно с Институтом возрастной физиологии Российской академии образования были разработаны рекомендации, согласно которым инфраструктура рассматривается как «совокупность материальных и нематериальных активов, обеспечивающих осуществление образовательной, экономической и хозяйственной деятельности, а также условия жизнедеятельности образовательной организации, обладающие набором определенных характеристик для оказания социальных и образовательных услуг» [3].

Рекомендации включают примерный перечень (инфраструктурный лист) для ознакомления коллективов ДОО с тем оборудованием и средствами обучения, которые необходимы для реализации содержания Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее — ФОП ДО). На основе данного документа каждым руководителем ДОО планируется деятельность всего педагогического коллектива, направленная на повышение качества предоставления услуг дошкольного образования с помощью анализа имеющейся материально-технической базы.

Преобразование инфраструктуры ДОО опирается на ряд принципов, раскрытых в ФГОС ДО и в ФОП ДО.

Современные дошкольные организации отличаются множеством преимуществ по сравнению с учреждениями, построенными 10–20 лет назад. Так, например, в современных ДОО созданы комфортные условия для физического развития воспитанников — спортивные залы в новых учреждениях отличаются увеличенной площадью, современным игровым и спортивным оборудованием.

Наравне с традиционным оборудованием спортивного зала в современных ДОО используются интерактивные физкультурные комплексы. Они представляют собой оборудование, совмещающее в себе популярные виды спорта, образовательные технологии и сенсорную стену. Такие комплексы позволяют поддерживать потребность ребенка в постоянном движении, подходят для организации разных видов двигательной активности дошкольников; расширяют возможности для проведения массовых и спортивных мероприятий.

В ДОО созданы условия для безопасного пребывания воспитанников: территория огорожена, снабжена магнитными калитками, видеонаблюдением, по контуру зданий и внутри основных коридоров устанавливаются камеры видеонаблюдения, тревожные кнопки, автоматические пожарные

сигнализации, в каждой группе имеются видеодомофоны; в ДОО предусмотрены помещения для изоляции людей во время пожара.

В процессе взросления ребенка меняются, обновляются, пополняются компоненты развивающей предметно-пространственной среды (далее — РППС), поэтому в соответствии с требованиями ФГОС ДО она должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Принципы стабильности, динамичности, обеспечения продуктивного сотрудничества участников образовательных отношений создают качественные условия для развития ребенка на протяжении всего дошкольного периода.

Гибкое зонирование, размещение оборудования в группах ДОО по пространствам активной и спокойной деятельности, познания и творчества обеспечивают возможность изменения среды в соответствии с игровыми замыслами и интересами детей, позволяют успешно решать поставленные задачи, включающие всестороннее и гармоничное развитие дошкольников.

Оборудование в помещениях ДОО размещается в соответствии с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей и склонностей детей. Как правило, оборудование размещается по центрам детской активности: в группах раннего возраста педагогами организуются центры сенсорики и конструирования, двигательной активности, творчества и продуктивной деятельности, экспериментирования и труда, предметных и предметно-манипулятивных игр, познания и коммуникации (книжный уголок); в группах дошкольного возраста добавляются центры безопасности, логики и математики, театрализации, уединения, коррекции.

Современное оборудование позволяет сделать функциональным всё пространство ДОО. Например, размещение в коридорах и рекреациях тематических декоративно-развивающих панелей «Городская среда» позволяет педагогу отправиться вместе с детьми в путешествие по городу, познакомиться с его достопримечательностями, поговорить о России и ее истории, узнать при помощи тематических бизибордов профессии взрослых (полицейский, пожарный, врач, продавец и др.). Используя разнообразные компоненты в оформлении и насыщении среды группы, можно осуществлять коррекцию мелкой моторики, компонентов логического мышления, повышать внимательность, память, математические способности дошкольников.

В рамках реализации образовательной программы ДОО РППС соответствует требованиям действующего законодательства России; уровню развития детей, их возрастным особенностям и потребностям; социокультурным, культурно-историческим, этнопсихологическим, природно-климатическим, медико-социальным, материально-техническим условиям пребывания детей в ДОО [2].

Современные ДОО отличаются достаточно высоким уровнем информатизации образовательного процесса, в построении РППС включается цифровое оборудование: интерактивные комплексы, лаборатории, роботизированные игрушки, интерактивные столы, стены, панели, песочницы и др., что способствует индивидуальной творческой самореализации детей.

ФОП ДО также предусматривает организацию образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, оснащение среды необходимыми средствами и оборудованием. На территории современных образовательных организаций создана специальная комфортная среда, удобная для детей с ограниченными возможностями — лифт с функцией задержки автоматического закрывания дверей, обеспечивающий доступ маломобильных граждан на этажи, пандусы на входах в здание и др.

В 2023 г. в целях формирования ценностных ориентиров, культуры безопасного поведения, профилактики рисков, которые присущи каждому возрасту, В. В. Путиным был подписан указ, посвященный инфраструктуре детства, организации информационного пространства, индустрии детских товаров, в соответствии с которым все средства обучения и воспитания, используемые для организации образовательной деятельности, обязательно сопровождаются документами, подтверждающими их соответствие обязательным требованиям [4].

Таким образом, инфраструктура современных ДОО направлена на обеспечение успешности в реализации разных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, продуктивной и др. — в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа периода дошкольного детства, охраны и укрепления здоровья воспитанников, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Основными критериями для оценки эффективности организации инфраструктуры являются современность, комфортность, безопасность среды, открытость ее для преобразований, нормативно-правовое и методическое обеспечение, направленность на повышение физической активности и творческое развитие воспитанников.

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 15.01.2024).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 15.01.2024).
3. Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования // Министерство просвещения РФ : [сайт]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f4f7837770384bfa1faa1827ec8d72d4> (дата обращения: 15.01.2024).
4. Утверждена Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 г. // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/80283.html> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Шугаль Н. Б., Кузнецова В. И., Озерова О. К. Дошкольное образование в России : статист. обзор. — М. : Высш. шк. экономики, 2021. — 64 с.

Е. Ю. Свечкарева, О. В. Стрекулатова

Центр развития ребенка — детский сад № 96, Омск

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлен опыт детского сада в развитии предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста. Рассматриваются приемы для развития креативного мышления у дошкольников, акцентируется внимание на использование приема брейнсторминга, друдлы.

Ключевые слова: друдлы, брейнсторминг, функциональная грамотность, креативное мышление, развивающая предметно-пространственная среда.

На современном этапе в дошкольном образовании активно обсуждается проблема развития у ребенка таких универсальных качеств, которые позволят ему не только адаптироваться в социуме, но и дадут возможность применять усвоенные знания и умения в общении и взаимодействии ребенка со взрослыми и сверстниками. В обобщенном виде это называется «функциональная грамотность». М. В. Савченко писала, что «...становлению функциональной грамотности личности в будущем способствует формирование у нее на этапе дошкольного детства (путем поощрения и стимулирования) ценностного отношения к таким качествам, как: стремление к анализу и критическому мышлению в собственной деятельности; ориентация на креативное и творческое решение задач, проявление изобретательности; установка на работу в команде, кооперацию; стремление к коммуникации» [1].

Развитие предпосылок функциональной грамотности в период дошкольного детства служит основой для формирования у ребенка важных качеств, необходимых в будущем обучении в школе. В детском саду создаются условия для развития разных видов функциональной грамотности: 1) читательская, 2) математическая, 3) естественнонаучная, 4) финансовая, 5) глобальные компетенции,

б) креативное мышление. Формирование функциональной грамотности у детей происходит в образовательной деятельности, в режимных моментах, в разных видах детской деятельности.

Дошкольный возраст — это период развития творчества. Творческие способности у детей начинают активно проявляться в среднем и старшем дошкольном возрасте в речевой, продуктивной и других видах деятельности. Ребенок способен не только видеть нечто «удивительное» в предметном, социальном мире и преобразовывать интересующие его объекты. Ученые отмечают, что в дошкольном детстве возможно сформировать элементы креативного мышления. Важно увидеть проявление любознательности детей, создать условия для развития у них устойчивых интересов. Г. Е. Тагоева в своей статье, ссылаясь на исследования психологов, указывает «...на зависимость процесса креативности от других познавательных процессов, таких как мышление, память, воображение, а также уровня и индивидуальной специфики их развития, и области творческой активности» [2, с. 181].

Э. П. Торренсом были выделены пять основных составляющих, по которым можно определить степень креативности конкретного человека. Данную методику мы используем и в диагностической работе с дошкольниками. Креативность сочетает в себе две характеристики — интеллект и воображение. Много технологий, развивающих креативность и воображение ребенка дошкольного возраста, используется педагогами нашего детского сада, например теория решения изобретательных задач (ТРИЗ), метод проблемного обучения, но последние два года в работе педагога-психолога, педагогов дошкольного образовательного учреждения особым вниманием пользуется такой прием, как друдлы. Эту технологию обычно используют под девизом «Учитесь видеть необычное даже в обычном». В 2022 г. педагог нашего сада заняла 3-е место на городском конкурсе профессионального мастерства, представляя эту технологию. Этот опыт работы, а также необычность технологии друдлов мотивировали других педагогов нашего детского сада к ее использованию в образовательном процессе. Технология друдлов — неоконченных рисунков, которые необходимо домыслить, дофантазировать, дорисовать, очень легко вписывается в образовательный процесс. С детьми мы используем следующие технологические этапы работы с друдлами: рисуем друдлы, затем придумываем им название, потом рассматриваем рисунок под разными углами и обсуждаем, что это напоминает, после чего выбираем самую оригинальную детскую версию и, наконец, дорисовываем и обсуждаем с детьми, что получилось. Самое главное в этой игре, что все ответы детей — правильные. Несмотря на то, что выбирается только самая оригинальная и необычная версия, каждый ребенок ощущает ситуацию успеха и может выбрать свой или понравившийся вариант сверстника.

Развивать креативное мышление у дошкольников может только тот педагог, у которого оно тоже развито. Поэтому очень часто для педагогов в детском саду проводятся консультации и мастер-классы в форме технологии брейнсторминга [2], позволяющие выявить, на каком уровне у педагогов находится способность принимать нестандартные решения, познакомиться с приемами по развитию креативного мышления, которые потом переносятся в работу со своими воспитанниками. Брейнсторминг, или «мозговой штурм» — один из приемов технологии ТРИЗ, не только развивающий креативность, но и коммуникацию и позволяющий достигать понимания друг друга, сотрудничества, умения работать в команде.

Технология мозгового штурма позволяет педагогам, работающим в команде, принимать нестандартные и эффективные решения в условиях ограниченного времени. Добиться этого можно за счет генерирования максимального количества разнообразных идей в процессе совместного обсуждения в команде. Поэтапное использование технологии позволяет воспитателям усвоить принцип целеполагания, а затем сформулировать проблему, предложить варианты ее решения. Работа в команде позволяет проявлять активность всем педагогам, почувствовать уверенность в своих силах, приобрести практический опыт коллективного взаимодействия в принятии решений.

Мы считаем, что пример взрослого очень важен в развитии креативного мышления у детей. Именно педагог видит индивидуальность каждого ребенка, может направить его интересы, помочь объединиться детям в познавательной деятельности, научить принимать совместные решения в разнообразных ситуациях, проявлять терпение и доброжелательность при спорных вопросах.

Таким образом, дошкольное детство является сензитивным периодом для развития разных видов функциональной грамотности. Использование современных технологий способствует разви-

тию детского творчества, умений работать в команде, слышать и слушать сверстника, выбирать из предложенных разнообразные решения, порой оригинальные и нестандартные. Педагог, создавая ситуацию успеха для каждого ребенка, развивает в детях важные нравственно-волевые качества.

1. Савченко М. В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 4. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31030> (дата обращения: 04.02.2024).

2. Тагоева Г. Е. Понятие «креативности» в творческом развитии современных учебных процессов // Вестник института языков. — 2022. — № 4 (48). — С. 179–186.

3. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и [др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Российский учебник, 2018. — 288 с.

О. В. Сильченко

*Филиал Пригородной средней общеобразовательной школы — детского сада № 44,
Славгород, Алтайский край*

Л. Г. Богославец

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены основные подходы по развитию потенциала лидерских качеств детей дошкольного возраста. Анализируется психолого-педагогическая литература по данной проблеме; представляются методические рекомендации педагогам дошкольной образовательной организации и родителям по развитию лидерских качеств у старших дошкольников.

Ключевые слова: лидерские качества, старший дошкольник, ребенок-лидер, педагогическое взаимодействие, личностное развитие.

Сегодня в современном мире невозможно достичь успеха в деятельности, если не развивать в себе лидерские качества. Взрослому человеку практически невозможно кардинально изменить свой характер, ценностные ориентации, стиль мышления, в этой связи актуализируется проблема развития лидерского потенциала уже на этапе дошкольного детства.

Дошкольный возраст является самым благополучным периодом для освоения различных форм взаимодействия для достижения позитивных результатов в личностном развитии при организации совместной деятельности (игровой, конструктивной, двигательной, коммуникативной, познавательно-исследовательской и т. д.) с ровесниками. Значимым фактором выступает то, что взаимоотношения с ровесниками позволяют ребенку жить и действовать без вмешательства взрослого, а также предоставляют пространство для реализации своих индивидуальных возможностей и способностей.

По проблеме детского лидерства имеется ряд множественных психолого-педагогических исследований, в которых обосновываются и анализируются основные характеристики ребенка-лидера. Так, Я. Л. Коломинский отмечает, что дети-лидеры проявляют чаще других детей социальную активность, инициативность, исполнительность, ответственность [2].

Т. А. Репина, М. Н. Емельянова при формировании взаимоотношений в детском коллективе, развитии дружбы, товарищества в качествах ребенка-лидера определяют успешность совместной деятельности [1; 3].

Согласно О. О. Папир, дети-лидеры чаще других сами проявляют потребность в общении, установлении контактов со взрослыми и сверстниками; они отличаются разнообразием действий как партнеры в игре, труде, продуктивных видах деятельности [4].

Роль педагога дошкольной образовательной организации (ДОО) достаточно значима в процессе формирования лидерских качеств детей дошкольного возраста.

Целенаправленную организацию и содержание процесса педагогического взаимодействия педагогов с воспитанниками развития у них лидерского потенциала в процессе игровой деятельности включает организацию ряда подходов, оптимизирующих данный процесс:

– деятельностный подход ориентирует участников образовательных отношений (педагогов, детей, родителей) на систематизацию и последовательность действий: «цель — мотив — задача — средства — действия — операции — результат — оценка — прогноз действий»;

– гуманный подход: уважение и самоуважение личности, признание уникальности, умение отстаивать свою точку зрения без навязывания ее другим;

– личностный подход: в основе развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменения структуры направленности его поведения; предлагаемая ребенку деятельность должна быть для него осмысленной [1; 4].

Организация деятельности по развитию лидерских качеств старших дошкольников предполагает взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников, проведение консультативных мероприятий, интерактивных встреч, семинаров, анкетирование и интервью, позволяющие выявить отношения родителей к важности развития лидерских качеств у дошкольников в условиях семьи.

Таким образом, реализация возможностей ДОО, его активной предметно-игровой среды, педагогического взаимодействия педагогов с детьми на уровне партнерства и сотрудничества, интеграции различных видов деятельности в режиме дня (игры, общения, театрализованных игр-упражнений, наблюдений на прогулках, коммуникативных игр, изобразительной и трудовой деятельности, распределений поручений в возрастной группе), тесный контакт с семьями воспитанников стимулирует процесс развития качеств лидера-дошкольника.

1. Емельянова М. Н. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2001. — 23 с.

2. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. — 2-е изд., доп. и перераб. — Минск : Нар. асвета, 1984. — 239 с.

3. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. — М. : Педагогика, 1990. — 150 с.

4. Папир О. О. Особенности общения и взаимодействия детей-лидеров со сверстниками в сюжетно-ролевых играх (старший дошкольный возраст) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1993. — 23 с.

Н. А. Скобелева, Н. А. Промзелева

Детский сад № 394 «Парус», Нижний Новгород

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «О СОРМОВЕ ПОДРАСТАЮЩЕМУ ПОКОЛЕНИЮ: ОСНОВЫ ПАТРИОТИЗМА, ИНЖЕНЕРИИ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

Аннотация. В статье представлены концепция и стратегия реализации социально-образовательного проекта, направленного на решение задач нравственно-патриотического воспитания и развития основ инженерии, обучающихся в условиях ознакомления с особенностями региона.

Ключевые слова: социально-образовательный проект, патриотические чувства, основы инженерного мышления, объекты и достопримечательности Сормовского района.

Всё начинается с детства. В детстве закладываются основы личности. В сензитивный период дошкольного и младшего школьного возраста наиболее важным является процесс формирования патриотических чувств ребенка.

Это подтверждается в направлениях государственной политики в области образования, а также в содержании важнейших нормативно-правовых документов, ориентированных на «...приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа...» [2, с. 3], «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс» [3, с. 2], обеспечивающий разностороннее развитие личности каждого ребенка.

Стратегия развития воспитания на период до 2025 г. рассматривает патриотическое воспитание детей через их приобщение к культурному наследию своего ближайшего окружения, малой родины, а также популяризацию научных знаний на основе осмысления системы ценностей.

Малой родиной для обучающихся детского сада № 394 «Парус» г. Нижнего Новгорода (далее — Учреждение) является Сормовский район — один из восьми районов города, который является индустриальным.

Основы патриотизма формируются у детей дошкольного и младшего школьного возраста через познавательно-исследовательскую деятельность: ознакомление с профессиями и трудом взрослых, историей района и современными технологиями его развития, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Эта позиция позволяет через ознакомление с ближайшим окружением, воспитание интереса и уважения к труду людей разных специальностей, изучение его специфики также создавать эффективные условия для развития основ интеллектуального, инженерного, технического мышления подрастающего поколения.

Данное направление соответствует современным интересам детей, ориентирует на создание в дошкольном учреждении и начальной школе современной образовательной среды, решает задачи государственной политики в области образования по подготовке качественных инженерных кадров.

Гармоничное сочетание в социально-образовательном проекте направленности на нравственно-патриотическое воспитание и развитие основ инженерии, технических и интеллектуальных способностей детей позволяет утверждать о его новизне и преемственности дошкольного и школьного уровней образования обучающихся Сормовского района.

При построении концепции социально-образовательного проекта учитывалось одно из направлений развития современного образования — социокультурная модернизация, дающая установку на его конструирование как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

В основе данной концепции лежит теория детоцентризма. На современном этапе развития образования детей акцент переносится на развитие личности ребенка во всём его многообразии: любви и уважении к своей семье, малой родине, любознательности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, креативности, обеспечивающих успешную социализацию подрастающего поколения, повышение конкурентоспособности личности и, как следствие, общества и государства.

Социально-образовательный проект Учреждения обладает определенной степенью новизны: малая родина как ближайшее каждому ребенку природное и социокультурное окружение становится мощным комплексным фактором воспитания патриотизма и основ инженерии детей через комплексное использование ранее известных (проектной деятельности, музейной педагогики) и современных методик (робототехники, мультимедиа-студии, клубного часа) в содержании основного и дополнительного образования обучающихся.

Цель проекта — создание системы поддержки и развития основ патриотизма, инженерии и технического творчества обучающихся в условиях инновационной развивающейся образовательной среды в процессе ознакомления детей с малой родиной — Сормовским районом.

Цель конкретизирована через задачи, направленные на всех участников образовательных отношений:

1) обеспечение интегрированного введения в деятельность обучающихся традиционных и современных технологий: детско-взрослых тематических проектов, клубной работы, музейной педагогики, лего-конструирования, робототехники, мультстудии и др.;

2) повышение профессиональной компетентности педагогов в отборе образовательного содержания, освоении технологий, постановки и решения проектных и исследовательских задач, применении междисциплинарного и прикладного подхода, моделировании образовательной и воспитывающей среды духовно-патриотической и технической направленности;

3) способствование организации продуктивного (в том числе, сетевого) общения детей друг с другом, со взрослыми (в том числе, с родителями / законными представителями), между взрослыми, между организациями в процессе подготовки и реализации вариативных проектов. В проекте приняли участие семь детских садов и школ Сормовского района при методической поддержке Городского ресурсного центра по инженерному образованию и завода «Красное Сормово».

Стратегический план проекта включил реализацию различных модулей.

В процессе разработки и реализации модуля «Педагог-исследователь» определены структура проекта, перечень и содержательные особенности объектов района для изучения детьми, перечень средств, форм и методов организации работы с обучающимися. Педагоги — разработчики проекта — повысили свою квалификацию в рамках проблемных семинаров и групповых стажировок по направлениям патриотического воспитания и реализации STEM-технологий (STEM — англ. science, technology, engineering and mathematics — «естественные науки, технология, инженерия и математика»). Инновационная группа воспитателей и учителей начальной школы осуществила разработку авторских игр и пособий «Интерактивная карта Сормовского района», «Корабелы», «Путешествуя, познаем!», виртуальной экскурсии «Мой любимый Сормовский район». В практику детской деятельности вошли фестивали и конкурсы изобразительного, конструктивного и робототехнического творчества «Судостроение на защите окружающей среды», «Регата самодельных плавательных устройств», мини-музей «О кораблях и кораблестроении», конкурс семейных проектов «История моей семьи в судостроении и российском флоте» и др.

Работа с обучающимися по модулям «Юный патриот» и «Юный инженерик» включила занятия и уроки, внеклассные мероприятия, тематические дни по основным достопримечательностям Сормовского района, равномерно распределенные по времени в течение учебного года. В данную деятельность активно включались родители как трансляторы семейного опыта работы на предприятиях района, как помощники в организации выездов за пределы учреждений, как разработчики образовательной среды развития каждого ребенка. В процессе взаимодействия с социальными партнерами: учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, заводом «Красное Сормово» и др. — стремились увеличить объем знаний детей об истории района, пробуждая у них познавательный интерес и ориентируясь на зону ближайшего развития. На основе системных представлений о продукции предприятий Сормовского района, особенностях его культурной и спортивной жизни обучающиеся успешно включились в кружки дополнительного образования «Инженерика», «Роботенок», «МультИстория», проявляя способности к проектированию и творчеству.

Таким образом, работа по реализации социально-образовательного проекта при комплексном погружении в содержание ближайшего к детям окружения и усложнения материала от возраста к возрасту способствовала эффективному развитию нравственно-патриотических качеств и основ инженерии, научно-технического творчества юных сормовичей. Оценка уровня представлений, познавательных и речевых умений обучающихся, способов творческой деятельности, а также отношения к своей малой родине, проявляющегося в нравственно-патриотических чувствах, свидетельствует о системности и качестве проведенной работы в образовательном пространстве детского сада и начальной школы.

1. Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф. Программа по патриотическому воспитанию «Моя малая родина» для дошкольников. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 128 с.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 224 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.01.2024).

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается новый формат профессионального интеграционного подхода в работе хореографа и музыкального руководителя. Представлен опыт использования инновационного подхода в совместной деятельности, который позволяет раскрыть ребенка, обеспечить его всестороннее развитие и достичь новых высот в творчестве.

Ключевые слова: интеграция, нравственно-патриотическое воспитание, фольклор, народные праздники, развитие музыкально-двигательного творчества.

Современное общество выдвигает много новых запросов и ожиданий в отношении дошкольного образования, ведь оно является основой для дальнейшего обучения и развития ребенка как личности. Потребность в эффективных методах воспитания детей дошкольного возраста увеличилась за счет внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования [2, с. 3]. Для продуктивной реализации педагогических идей необходимо создание крепкой, обновленной системы, которая построена на педагогических задачах. Период детства — один из наиболее значимых для общего и музыкального развития личности ребенка. Среди основных видов деятельности выделяется музыкально-ритмическое воспитание, которое объединяет музыку, пение, движение и слово и, как следствие, является синтетическим.

В современном образовательном пространстве детского сада всё больше и больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей. Искусство и творчество становятся неотъемлемой частью их образования. Именно это направление и стало сферой поиска и развития современных способов интеграции деятельности хореографа и музыкального руководителя в ходе разнообразных видов совместной деятельности с воспитанниками.

Говоря о системе взаимодействия музыкального руководителя и хореографа в нашем дошкольном образовательном учреждении, мы отмечаем о четко выстроенную работу специалистов. Данное взаимодействие осуществляется как в основной образовательной деятельности, так и в процессе подготовки и проведения развлечений и праздников.

Активный поиск и применение интеграционных подходов помогли накопить интересный и полезный опыт, который оказался весьма плодотворным. Хореограф и музыкальный руководитель сочетают свою деятельность таким образом, чтобы развивать не только физические и музыкальные навыки, но и креативность, воображение, социальные и коммуникативные умения у детей.

Деятельность музыкального руководителя и хореографа взаимосвязана и взаимозависима. Один и тот же музыкальный материал может стать основой для создания танцевального номера, и, наоборот, движения хореографии могут быть полностью зависимы от музыкального сопровождения. Через музыкально-ритмические движения в полной мере раскрывается характер и содержание музыки, ее идеи и образы. Каждый педагог реализует свои задачи средствами своей специальности — музыки и хореографии. Однако у них есть области пересечения, где аккумулированы задачи, для решения которых наиболее продуктивно будет объединить усилия нескольких областей искусства.

Используя новые подходы в своей деятельности, музыкальный руководитель и хореограф выстроили определенную систему взаимодействия в различных видах деятельности с воспитанниками. Особое значение интеграции музыки и хореографии имеет в процессе проведения занятий и творческих мероприятий патриотической направленности.

Сегодня нравственно-патриотическое воспитание пронизывает все сферы развития и образования детей. Приобщение детей к народной культуре играет важную роль в формировании у них

патриотических чувств, нравственности и духовности. С первых занятий мы учим детей ценить свою национальную идентичность, а также уважать культуру других народов, осознавая многообразие и их общность. Мы уделяем особое внимание общечеловеческим ценностям, используя различные формы фольклора в музыкальных занятиях. В русском народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности [1, с. 207–208].

На музыкальных занятиях мы знакомим детей со многими народными праздниками, изучаем их обычаи и обряды. Подготовка и проведение таких праздников помогает духовному развитию детей, а также дает нам как специалистам возможность проявить творчество в сфере народной художественной культуры.

На протяжении всей нашей плодотворной деятельности мы занимаемся созданием и организацией календарных и народных праздников, а также развитием вокального пения, танцевального и игрового творчества. Различные направления народного творчества, такие как музыка, танцы, пение и подвижные игры, имеют положительное влияние на эмоциональное и физическое состояние детей.

Исполнение народных песен помогает развивать музыкальные навыки, учить детей правильно брать дыхание. Благодаря данному навыку дети умеют настраивать свой голос, музыкально интерпретировать произведения и создавать мелодичные композиции. Народные танцы, в свою очередь, помогают детям развивать правильную осанку, мышечное чувство и координацию движений. Они учатся гармонично передвигаться в пространстве и выполнять сложные хореографические комбинации.

Разнообразные народные игры не только приносят детям радость и удовлетворение, но и способствуют их психологическому и интеллектуальному развитию. Они помогают формированию волевых качеств, активизируют память и внимание, способствуют снижению агрессивности и замкнутости у детей. В процессе игр дети развивают навыки коммуникации, обогащают свой словарный запас и осваивают традиционные стили общения.

Таким образом, мы в своей музыкально-танцевально-воспитательной работе постоянно прибегаем к использованию материала песенного и танцевального фольклора. Элементы фольклора облегчают творческую деятельность воспитанников и закладывают в сознание детей представления о бережном отношении к истории и культуре своего народа. В связи с этим у воспитанников возникает чувство уважения и идентичности по отношению к своим предкам. Благодаря творческой активности на основе фольклорного пения у детей начинают произвольно развиваться певческие интонации, они быстрее усваивают мелодии песен, при этом формируют слуховой контроль над своим исполнением. Это помогает им развивать музыкальные способности и уверенность в себе.

Благодаря русским народным песням мы знакомим воспитанников с ярким и интересным для детей фольклором. Они погружаются в народную культуру, узнают о традициях и обычаях своего народа через музыку и танец. Это не только развивает их творческие способности, но и помогает им лучше понять и ценить свою национальную идентичность.

В итоге использование русских народных песен и танцев в нашей работе имеет большое значение для развития детей. Они не только учатся музыке и танцам, но и получают ценные уроки о своей культуре и наследии. Мы с гордостью продолжаем передавать эти традиции и помогаем детям стать более творческими и уверенными в себе.

Таким образом, новые формы интеграции в работе музыкального руководителя и хореографа в детском саду имеют огромный потенциал для развития детей. Они позволяют детям не только раскрыть свои таланты и способности, но и сформировать важные социальные и эмоциональные навыки, которые будут полезны им в будущем.

Интегрированные занятия способствуют развитию познавательных интересов, помогают ребенку стать более открытым и общительным, а также формируют у него художественно-эстетический вкус. Слияние музыки и хореографии, музыкального и танцевального дает хорошие результаты, это и есть главный показатель качественной интеграции совместной деятельности хореографа и музыкального руководителя.

Подводя итог, отметим, что наша совместная деятельность позволяет детям насладиться культурным наследием нашей страны, развить свои творческие и физические способности, а также

улучшить свое психологическое состояние. Мы верим, что через наши праздники, пение, танцы и игры мы делаем мир вокруг детей ярче и богаче.

1. Коростылёва С. В. Любовь к родной земле воспитываем с детства // Наука и образование: новое время. — 2016. — № 4 (15). — С. 207–208.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 224 с.

Ж. Н. Тельнова, О. В. Абушенко

Омский государственный педагогический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье рассматривается понятие мнемотехники и возможности ее использования, раскрываются сущность приема наглядного моделирования и условия использования технологии в образовательном процессе.

Ключевые слова: мнемотехника, наглядное моделирование, педагогические условия, развитие связной речи.

В последние годы, чтобы разнообразить процесс обучения, сделать его более интересным, занимательным, развивающим, педагоги всё чаще стараются использовать в своей практике нетрадиционные формы работы с детьми. Один из таких эффективных и действенных способов — применение мнемотехники.

Мнемотехника рассматривается как система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации [1]. Она допускает одновременно в интегративном режиме решать ряд задач, связанных с развитием познавательной сферы ребенка, речевой и художественной деятельности [2].

В дошкольном образовании мнемотехника используется в виде сенсорно-графических схем (В. К. Воробьева), предметно-схематической модели (Т. А. Ткаченко), блоков-квадратов (В. П. Глухов), коллажей (Т. В. Большева), схем для составления описательных и творческих рассказов (Л. Н. Ефименкова). Е. Ю. Красицкая представила парциальную программу по мнемотехнике для среднего и старшего дошкольного возраста «Страна Запоминания».

Особенность методики заключается в применении максимально приближенных к речевому материалу символов, а не как часто употребляемых изображений предметов, что в результате помогает детям самостоятельно осуществлять поиск важных решений в логических задачах; не только запоминать, но и объяснять сложные слова, выстраивать ассоциативные связи, что в целом помогает усвоению познавательной информации. Применение символической аналогии в образовательном процессе учит детей целеполаганию, планированию, систематизации, классификации, анализу и синтезу.

Данный метод позволяет дошкольникам продуктивно воспринимать и запоминать разнообразную информацию, преобразовывать ее, применять в новых условиях. Мнемотехника тесно связана с процессом моделирования познавательной деятельности ребенка, что способствует развитию творческой преобразующей деятельности самого ребенка. Правильно организованная педагогом обучающая деятельность при использовании моделей позволяет активизировать мыслительную деятельность большинства детей группы, способствует организации не только индивидуальной, но коллективной работы детей; развитию дружеского взаимодействия сверстников друг с другом, проявлению уверенности в своих силах у застенчивых детей.

О. С. Ушаковой была разработана методика развития словесного творчества дошкольников, включающая сочетание художественно-речевой, изобразительной, музыкальной деятельности. Автор, опираясь на работы Е. И. Тихеевой, К. Д. Ушинского, исследования Е. А. Флёриной, А. М. Леушиной, Л. А. Пенъевской и др., считает, что речи необходимо обучать, опираясь на интересы детей, особенности их эмоционально-чувственного восприятия социального мира. О. С. Ушакова предлагает использовать творческие задания и тропы (изобразительные средства языка) в развитии словесного творчества дошкольников. Она писала, что самыми распространенными среди них считаются «тропы, приемы изменения основного значения слова, помогающие автору показать по-новому самые обычные предметы... Тропы бытуют в общенародной речи, и возможности создавать их, т. е. комбинировать слова, — безграничны. Простейшие их виды могут быть доступны пониманию дошкольников» [3, с. 24]. Таким образом, О. С. Ушакова, не называя метод мнемотехники, описывает приемы, характерные для него.

Работа с технологией мнемотехники опирается на основные дидактические принципы и соответствует основам дошкольного образования: признание ребенка полноценным участником образовательных отношений, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка, содействие и сотрудничество детей и взрослых, сотрудничество с семьей; возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития).

Принцип научной обоснованности и практической применимости заключается в том, что содержание работы соответствует основным положениям возрастной психологии и педагогики, и имеет возможность реализации в массовой практике образования.

Применение технологии мнемотехники в педагогическом процессе позволяет интегрировать все образовательные области, выделенные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Составление и применение на практике приемов мнемотехники не требует финансовых затрат, что говорит о ее доступности: большинство педагогов-практиков может подобрать или самостоятельно создать стимульный материал, придумать и подготовить символы, соответствующие изображениям реальных предметов для предстоящей деятельности.

Мнемотехнику необходимо подбирать, учитывая поставленные цели и задачи предстоящей деятельности, которые соответствуют требованиям программы, интересам и потребностям детей определенной возрастной группы, индивидуальным особенностям. Важно мотивировать ребенка на предстоящую познавательную деятельность, создать условия для участия каждого ребенка в предстоящем деле. Воспитатель, учитывая индивидуальные особенности детей, может выступать в разных ролях: как учитель, партнер, созидатель. Использование технологии мнемотехники облегчает и сокращает время обучения связной речи у детей, страдающих различными речевыми патологиями, детей с ограниченными возможностями здоровья, также повышает уровень учебных возможностей детей.

Методы и приемы мнемотехники универсальны и могут использоваться любым педагогом, работающим не только в детском саду, но и в системе дополнительного образования, а также родителями в условиях семьи.

На основании анализа научной и практической литературы можно выделить основные правила при работе с технологией мнемотехники.

Структура мнемотехники включает: мнемоквадрат (карточка с символом «Дорожный знак»), мнемодорожку (последовательная схема из двух-четырех картинок, например, «Зима», «Весна», «Лето», «Осень»), мнемотаблицу (таблица, составленная по тексту).

Начинать занятия необходимо последовательно от простого к сложному, начиная со знакомства с символами, объяснения их значений. Картинки, понятные для восприятия, постепенно заменяются схематичными контурными изображениями предметов (простейшим мнемоквадратом) и только потом простыми схемами из двух-четырех символов (мнемодорожками). Постепенно весь вербальный материал (фразы, предложения, стихотворения, рассказы) зарисовывается схематически, на каждое слово или словосочетание придумывается рисунок-символ (изображение), которые располагают в единую цепь, так как это необходимо для создания сюжетной линии (получается мнемотаблица). После перекодирования выполняется пересказ произведения по заданной теме,

в младших группах сначала задается образец рассказа воспитателем, затем предлагается более активным детям, потом остальным; а в старших группах дети могут начать выполнять задание самостоятельно, опираясь на заданные схемы. Получив необходимый опыт в составлении рассказов по моделям (или пересказа знакомого произведения), дети могут самостоятельно придумывать схемы, выстраивать логические цепочки, творческие задания для сверстников.

Занятия должны иметь систематический и последовательный характер. Необходимо нормировать занятия и показывать не более двух таблиц в день, в каждом блоке должно быть не более девяти изображений. Большое количество информации слишком сложно усвоить ребенку, занятия будут неэффективными.

Применение разнообразных методов и приемов обучения позволит разнообразить образовательный процесс. Дети могут быстро потерять интерес к однотипным действиям, поэтому не следует повторять изображения и темы в рамках одного занятия.

Мнемокарточки и мнемотаблицы должны быть яркими и красочными, чтобы привлечь внимание ребенка, заинтересовать своим внешним видом. Допустимо применять черно-белую гамму только для детей старшего дошкольного возраста. Дети должны чувствовать психологический комфорт, атмосферу дружелюбия и терпения, позитивную энергетику таких занятий. Большая роль отводится совместной деятельности воспитателя с детьми, поэтому процесс обучения обязательно должен включать диалог.

Таким образом, использование мнемотехники в педагогическом процессе может стать более результативным при условии соблюдения принципов здоровьесбережения, психологической поддержки формирования мотивации и потребности детей в самореализации, педагогического сотрудничества (активного использования накопленных знаний).

1. Кислинская Т. А. Память и мнемотехники: веселая нейробика для детей. — Ростов н/Д. : Феникс, 2022. — 69 с.

2. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. — СПб. : Детство-Пресс, 2009. — 64 с.

3. Ушакова О. С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи : метод. пособие. — 2-е изд., доп. — М. : ТЦ Сфера, 2017. — 288 с.

Ж. Н. Тельнова, Ю. А. Абышева

Омский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Обзор научной литературы позволил выделить основные направления исследований по рассматриваемой проблеме. Дается понятие «ценности» и «ценностное отношение» и их роль в развитии эмоционально-чувственной сферы дошкольников посредством окружающей природы. В статье раскрыты возможности формирования особенностей у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к природе.

Ключевые слова: ценности, ценностное отношение к природе, старший дошкольник, родной край.

В настоящее время происходит активное осмысление человечеством экологических проблем нашей планеты и их губительных последствий для живых организмов. В России появились концепции, парциальные программы экологического образования дошкольников.

В исследованиях психологов и педагогов старший дошкольный возраст обозначен как сензитивный период для формирования ценностного отношения к природе родного края (Л. С. Выготский,

А. А. Люблинская, А. В. Запорожец, Л. В. Компанцева, Н. Н. Кондратьева, Д. Б. Эльконин и др.).

Соответственно, на этапе раннего и дошкольного детства начинается приобщение детей к пониманию окружающего мира, осознание взаимосвязей человека и окружающей среды и места ребенка в этой системе, поэтому период дошкольного детства важен для формирования первых основ экологического мышления, экологической воспитанности. Эмоционально-чувственная сфера ребенка — это основа формирования у детей картины мира: дети воспринимают, понимают и осознают красоту окружающей природы, могут устанавливать причинно-следственные связи между явлениями природы и полезной деятельностью взрослого человека.

В исследованиях В. Г. Грецевой, Н. Н. Кондратьевой, З. П. Плохий, И. А. Хайдуровой и др. поднимались вопросы формирования у детей дошкольного возраста заботливого, гуманного отношения к природе.

Так, И. А. Хайдурова обосновала важность комплексного подхода в процессе формирования у детей бережного и заботливого отношения к природе с учетом развития положительных ощущений детей, что помогает усвоению ими знаний о взаимосвязях в природе и дает возможность одновременно обучать их элементарным навыкам создания благоприятных условий для жизни организмов [1].

Эти же идеи раскрываются в исследованиях Л. С. Игнаткиной, Н. Н. Кондратьевой, Т. А. Марковой, С. Н. Николаевой, А. М. Федотовой и др.

На современном этапе в основе исследований ученых лежат вопросы воспитания ценностных основ личности. Смысл слова «ценности» содержит социальные установки и оценки, требования и запреты; цели, выраженные в форме нормативных представлений о хорошем и негативном, замечательном и некрасивом, эталонах, порядке.

Ценностное отношение к природе связано с формированием у детей навыков целеполагания, умений планировать свою деятельность, выстраивать цепочку последовательных действий, стремиться к запланированному результату деятельности (В. В. Гречанов, А. И. Титаренко). В работе Р. И. Жуковской, Н. Ф. Виноградовой, С. А. Козловой было четко определено понятие «родной край», подчеркнуты его особенные черты и типичные, характерные для природы нашей страны [2].

Проанализировав литературу по данной проблеме, пришли к выводу, что ценностные отношения — это стремление человека к наивысшим ценностям. У детей дошкольного возраста необходимо только начинать формирование ценностного отношения к природе через доступные дидактические средства: наблюдения, игры, художественную литературу, проектно-исследовательскую деятельность.

Ю. Ф. Змановский вкладывал смысл в сочетание слов «ценностное отношение» через развитие и возрастное становление психических процессов ребенка (восприятие, мышление, речь), что приводит к пониманию картины мира через призму сформированных под руководством взрослого ценностей, определенной позиции субъекта по отношению к намеченным и в последующем к формированию личностных ценностей [3].

Первоосновой понятия «ценностное отношение к природе» являются базовые термины «отношение» и «ценность». Существуют разные подходы к рассмотрению понятия «ценности». Большинство современных трактовок этого понятия сводятся к утвердительной значимости чего-либо для субъекта. А. М. Коршунов писал, что «...ценность — это не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии личности, она в конечном итоге связана с прогрессом. Категории значимости очень важны, но их объем шире, чем у понятия ценности...» (цит. по: [4, с. 112]).

Отношение к природе — это своего рода проекция ценностных подходов, вырабатываемых человечеством в процессе культурного саморазвития. Ценностное отношение — это прежде всего ответственность к окружающей среде, которая основывается на полученных системных знаниях, практических навыках и умениях, в результате которых вырабатываются у детей ценностные предпочтения. Ценностное отношение к природе является одним из аспектов экологического воспитания дошкольников.

Несомненно, окружающая природа влияет на чувства и сознание ребенка, развивает его многие положительные стороны и способствует формированию нравственно-эстетических качеств,

развивает наблюдательность. К сожалению, ребенок самостоятельно, без помощи взрослого не всегда может научиться замечать красоту окружающей природы, оценивать ее важность и значимость, устанавливать причинно-следственные связи. Недостаточное развитие нравственно-эстетических качеств может привести к поддельному ограничению возможностей ребенка, к воспитанию равнодушной личности.

Итак, ценностное отношение ребенка к природе родного края рассматривается как отношение, при котором он наглядно показывает стабильный познавательный интерес к явлениям окружающей его природы, что основывается на представлениях об основных объектах живой и неживой природы, их свойствах и состояниях, значении для живых существ. Кроме того, оно может дать оценку состоянию окружающей среды и, если необходимо, изменить в лучшую сторону; проявляет положительные эмоции от взаимодействия с природой; откликается на проявления безукоризненного в природе, проявляет гражданскую активность в охране окружающей природы.

1. Берестова О. Н., Хамидуллина М. А. Формирование у дошкольников ценностного отношения к здоровью // Инструктор по физкультуре. — 2011. — № 4. — С. 20–24.
2. Жуковская Р. И., Виноградова Н. Ф., Козлова С. А. Родной край. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 176 с.
3. Змановский Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми. — М. : Медицина, 2004. — 128 с.
4. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : моногр. — Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. — 275 с.

Л. В. Тимошенко

Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются общие подходы к планированию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в соответствии с новыми требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Проанализированы особенности образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Представлены рекомендации к разработке содержания образовательного процесса с учетом его специфики.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная деятельность, планирование, Федеральная образовательная программа дошкольного образования.

Важнейшим завоеванием отечественной системы дошкольного образования является планирование образовательной деятельности. Поиски содержания и форм планирования работы с детьми, определение его основ продолжались все годы становления общественного дошкольного воспитания в нашей стране. Например, в середине XIX в. Е. Н. Водовозовой была создана система последовательно усложняющихся и расширяющихся по своему содержанию наблюдений с детьми за явлениями природы и трудом сельских тружеников. Е. И. Тихеева разработала план-программу, где были представлены направления работы с детьми, их сочетание, определена последовательность внутри каждого направления [2].

По мнению А. И. Васильевой, главный критерий определения качества хорошего плана — обеспечение каждого ребенка содержательной и интересной деятельностью. «Жизнерадостное настроение, занятость детей делом или интересной игрой, когда среди ребят нет скучающих, грустных, — вот педагогическое кредо настоящего воспитателя» [1, с. 47].

Современная теория дошкольной педагогики рассматривает планирование как предварительное определение порядка работы воспитателя с учетом используемых форм, методов и средств работы. Основная цель планирования заключается в реализации содержания образовательной деятельности в полном объеме по каждой из образовательных областей, определенных Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее — ФОП ДО, Программа).

Исследователи подчеркивают, что характерной чертой отечественного дошкольного образования является его образовательная направленность: «объем содержания образования, его качественное наполнение и результаты освоения, т. е. программность, становится системообразующей, сущностной характеристикой любой образовательной системы» [3, с. 10].

В ФОП ДО отмечено, что при организации образовательного процесса в детском саду важно учитывать его специфические характеристики, к которым можно отнести:

- целостность и непрерывность (единство процессов воспитания, обучения и развития дошкольников);
- образовательная деятельность осуществляется в процессе организации различных видов деятельности (двигательной, предметной, игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, трудовой, продуктивной, музыкальной);
- образовательная деятельность осуществляется в ходе режимных процессов (утренний прием, прием пищи, умывание, сборы на прогулку, подготовка к дневному сну);
- многовариативность форм, методов и средств организации образовательного процесса определяется возрастными и индивидуальными особенностями детей, их интересами, мотивами;
- продолжительность образовательного процесса требует деления его на разделы: утро, занятие, прогулка, вечер [5].

В утренний отрезок времени важно создать у детей бодрое, жизнерадостное настроение, вызвать желание, потребность заняться интересной деятельностью (игрой, трудом, конструированием, экспериментированием и др.). «Деятельность воспитателя в утренние часы характеризуется насыщенностью: самый короткий по времени раздел образовательного процесса весьма наполнен образовательными событиями. Идет прием детей, воспитатель должен уделить внимание каждому пришедшему ребенку, выразить радость, что он пришел, настроить ребенка на предстоящую деятельность, помочь организовать интересную деятельность. Одновременно воспитатель должен уделить внимание и родителям, выяснить, как ребенок спал, как себя чувствует, с каким настроением шел в детский сад» [4, с. 5].

Воспитателю важно продумать, как перевести детей с одного вида деятельности на другой: от игр, трудовой деятельности к утренней гимнастике, от гимнастики к завтраку и к занятиям. Чтобы создать в группе спокойную, доброжелательную атмосферу, рабочий, деловой настрой, лучше планировать спокойную деятельность (хороводные, пальчиковые, дидактические игры, беседы с детьми, рассматривание книг, иллюстраций, наблюдения).

Занятие интересным делом как специально организованная форма обучения дошкольников было предложено А. П. Усовой [2]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования рекомендует планировать занятия в соответствии с требованиями СанПиН 1.2.3685–21. Содержание занятий, а также методику их проведения воспитатель вправе выбирать самостоятельно.

На прогулке необходимо создать условия для смены видов деятельности, активного отдыха детей. Содержание образовательной деятельности на прогулке обусловлено рекомендациями Программы:

- наблюдения за объектами и явлениями природы и окружающей жизни (групповые, индивидуальные);
- подвижные, спортивные игры, упражнения;
- поисково-исследовательская деятельность, детское экспериментирование;
- все виды детской игры;
- трудовая деятельность детей (труд в природе, хозяйственно-бытовой);
- педагогическое общение;
- индивидуальная работа с детьми.

Вечерний отрезок времени от утреннего отличается тем, что он более продолжителен по времени, менее регламентирован (нет обязательных форм деятельности — утреннего приема,

гимнастики, занятий), поэтому детская деятельность вечером приобретает спокойный, творческий характер. Воспитатель и дети свободны в выборе вида, содержания, организации деятельности.

Особое внимание во вторую половину дня следует уделять играм, особенно творческим (сюжетно-ролевым, драматизациям, строительным, режиссерским). «Отсутствие или недостаток игры в жизни ребенка приводит к серьезным проблемам, прежде всего, в социальном развитии ребенка» [5, с. 136].

Вечером можно организовать трудовую деятельность. Особенно благоприятное время для ручного труда (работа с тканью, бумагой, картоном, бросовым и природным материалом), для организации коллективных форм труда.

С учетом рекомендаций ФОП ДО во вторую половину дня можно планировать опыты и эксперименты, чтение художественной литературы, индивидуальную работу, развлечения, праздники, досуг, работу с родителями.

При планировании образовательного процесса необходимо тесное сотрудничество воспитателей, особенно в анализе проведенной работы, определении близких и дальних перспектив развития каждого ребенка. Хорошо, если календарное планирование осуществляется на основе перспективного плана, что позволит воспитателям организовывать образовательный процесс последовательно, систематически, на принципах амплификации и обогащения детского развития, решать задачи обучения, воспитания и развития в комплексе, посредством разнообразных видов и форм детской деятельности.

1. Васильева А. И., Бахтурина Л. А., Кобитина И. И. Старший воспитатель детского сада. — 3-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1990. — 143 с.
2. Дошкольная педагогика : в 2 ч. / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина [и др.]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1988. — Ч. 1. — 270 с.
13. Методические рекомендации по реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 30 с.
14. Тимошенко Л. В. О некоторых вариантах календарно-тематического планирования воспитательно-образовательной работы в детском саду. — Омск : [ОМПИ], 1991. — 30 с.
15. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М. : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с.

М. В. Тищенко

Детский сад «Золотой ключик», пос. Ключи, Камчатский край

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ И ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития инициативности и исполнительности детей старшего дошкольного возраста, которые позволяют эффективно формировать социальную активность ребенка, необходимую не только для успешной адаптации и обучения в школе, но и для жизни в современном социуме.

Ключевые слова: социальная активность, инициативность, исполнительность, самостоятельность, дошкольный возраст.

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и остается одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка. Проведенный исторический анализ убеждает в необходимости оказывать ребенку квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей.

Те негативные явления, которыми печально известен отечественный институт семьи, например, «...разрыв поколений, невнимание к внутреннему миру малыша, дефицит гуманных норм

поведения в детской среде делают эту проблему чрезвычайно актуальной и первостепенной по важности» [3, с. 171].

Психолого-педагогические исследования показывают, что социальная активность не формируется спонтанно. Для этого необходима планомерная, целенаправленная работа по ее развитию, начиная с дошкольного возраста, так как в этом возрасте закладывается фундамент личности, включающий социально-коммуникативную сферу. Более того, стремление к одобрению со стороны взрослых, социальная желательность поведения являются хорошей предпосылкой для становления социальной активности.

Педагогика гласит, что «в этом возрасте ребенок в состоянии вполне сознательно, произвольно усваивать ценности, социальные роли, правила и нормы общества, представителем которого он является, поэтому процесс развития социальной активности ребенка является наиболее значимым на данном этапе» [2, с. 23]. К тому же значимость формирования социальной активности дошкольника подчеркивается в основных программах дошкольного образования, которые включают данное качество в число тех, которые должны быть сформированы у будущего ученика. Целевые ориентиры, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, выделяют следующую социально-нормативную характеристику выпускника дошкольной организации: «Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.: способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности» [8].

Вклад в изучение данной проблемы внесли такие известные ученые, как Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. Их исследования подтверждают единство личности и общества. Социальная активность понимается ими как «процесс вхождения в человеческую культуру» (Л. С. Выготский), условие становления личности, ее ценностных ориентаций и смыслов, открываемых в процессе современной деятельности с другими людьми. При этом активность выражает отношение человека к деятельности, проявляется как инициативность и исполнительность, порождает самостоятельность как способность к саморегуляции поведения. Ряд исследователей в области психологии, в том числе Б. М. Кедров, К. Левин, К. К. Платонов, И. Э. Плотник, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков, рассматривают инициативу как волевое качество личности и мотивацию к деятельности. С другой стороны, Б. М. Теплов связывает инициативность с умением быстро находить нестандартные решения поставленных задач, а Д. Б. Богоявленская и И. А. Петухова рассматривают инициативу как продолжение мыслительной деятельности [4].

В области педагогики инициативность трактуется как способность и склонность к активным и самостоятельным действиям, такая позиция поддерживается и в психологии, где инициативность рассматривается как мотивационная характеристика личности [7].

В сфере образования для детей дошкольного возраста понятия «инициативность» и «исполнительность» связаны с развитием индивидуальных качеств ребенка, так, например, инициативность у дошкольников характеризуется как набор черт, проявляющихся в активной тенденции ребенка действовать исходя из собственных решений, эффективно и оперативно решать задачи, развивать стремление к новым открытиям и использовать накопленные знания и навыки для достижения поставленных целей. Ребенок, показывающий инициативу, выделяется богатством интересов, стремлением к знаниям и творчеству. Инициатива — личностная черта, стимулирующая к действиям, исходящая из внутренних мотивов; это такое свойство мотивации, воспринимаемое как характеристика волевого поведения человека. Инициативность считается основным показателем для развития индивидуально-личностных качеств человека [1].

К сожалению, исследований на эту тему в отношении дошкольного возраста очень мало, в основном они связаны с вопросами формирования инициативности и исполнительности у детей школьного возраста, подростков. Однако развитие инициативности и исполнительности служит важным аспектом формирования социальной активности и у детей старшего дошкольного возраста. В данном возрасте дети активно исследуют мир, проявляют интерес к окружающей среде, а также начинают осознавать свою роль в обществе. Один из основных факторов, влияющих на развитие инициативности и исполнительности, — это поддержка окружающих взрослых. Взрос-

лые должны создать благоприятную среду, где дети могут проявить свои инициативы, предлагая им разнообразные возможности для самовыражения и самостоятельного решения различных задач. Благодаря такой поддержке дети начинают чувствовать себя увереннее, развивают навыки самостоятельной деятельности и принятия решений.

Вместе с тем на практике мы видим ряд факторов, негативно влияющих на развитие инициативности, исполнительности и, как следствие, на формирование социальной активности дошкольников. В этом заключается основное противоречие между необходимостью формирования таких ценных и лично значимых качеств, как инициативность и исполнительность, и препятствующим произвольным воздействием социальных агентов, окружающих ребенка.

Во-первых, это сами педагоги. В дошкольном образовательном учреждении вся деятельность ребенка четко контролируется и выстраивается педагогом. Даже в «самостоятельной деятельности», которую организует педагог, перед ребенком ставятся задачи, определенные рамки и правила, которым ребенок вынужден подчиняться (например, в настольные игры играем только на столе; домино — это не строительный материал, если хотите строить, то возьмите кубики и т. п.).

Во-вторых, это дети. В дошкольном детском коллективе так же, как и в других коллективах, существуют «звезды», которые являются лидерами не только в учебно-воспитательной деятельности, но и в организации самостоятельных игр, порой подавляя чужое мнение и навязывая свои правила другим детям, не давая возможности им проявить инициативу и высказаться.

В-третьих, среда дошкольного учреждения. В дошкольной организации дети большую часть времени проводят в пределах групповых помещений с постоянным по составу детским коллективом. Возможность общения с детьми других возрастных групп, которые могли бы разделить интересы ребят «не звезд» и поддержать их инициативу, ограничена.

В-четвертых, это родители. По мнению большинства родителей, чем больше их ребенок будет заниматься (дополнительное образование, спортивные секции, развивающие занятия), тем успешнее он будет справляться с образовательной программой в школе. Таким образом, решая проблему умственного развития ребенка, они не обращают внимания на не менее важные способности, такие как умение проявить свою инициативу в решении повседневных ситуаций, умение взять ответственность за принятое решение (исполнительность) и умение обратиться (общаться, познакомиться) с новыми людьми.

Всё это приводит к тому, что сами педагоги отмечают: у многих воспитанников наблюдается социальная беспомощность, неспособность сделать выбор, неумение проявить инициативу, самостоятельно разрешить конфликтные ситуации. Это, в свою очередь, затрудняет формирование социальных навыков и развитие требуемых личностных качеств дошкольника.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что необходимо создание условий для самостоятельного выбора детьми, в том числе игр и занятий в соответствии с их индивидуальными интересами. Реализовывать свои задумки, проявляя фантазию, смекалку и находчивость. Это влияет на развитие их самостоятельности, ответственности и способности принимать решения. Наряду с выбором важно также учитывать возможность самостоятельного решения задач (искусственно созданных педагогических ситуаций). Дети должны иметь возможность преодолевать трудности и находить решения без постоянной помощи взрослых. Такие ситуации способствуют развитию у детей самоуверенности, настойчивости и умения находить творческие решения.

Один из важных аспектов формирования социальной активности дошкольников — развитие их коммуникативных навыков. Дети должны учиться устанавливать контакт с другими детьми и взрослыми, выражать свои мысли и эмоции, а также участвовать в коллективных мероприятиях. Овладение навыками коммуникации позволяет детям лучше разбираться в социальных отношениях, эффективно взаимодействовать с окружающими и формировать более полноценные социальные связи. Перед педагогами ставится немаловажная задача, а именно забота о психологическом комфорте ребенка через прямое взаимодействие и учет его эмоций и потребностей, т. е. поощрение уникальности и самостоятельности каждого ребенка достигается путем создания условий для самостоятельного выбора детьми своих занятий и принятия решений, предоставления ненавязчивой помощи и поддержки детских инициатив и независимости в различных сферах деятельности, в том числе игровой, исследовательской и проектной.

Педагогам необходимо уделить особое внимание используемым ими методам и приемам, таким как, например:

- 1) создание психологически комфортного климата для гармоничного развития ребенка, признание личности и интересов ребенка, следование его стремлениям, поддержка активности и любознательности [5];
- 2) обеспечение индивидуального подхода в поддержке инициативности, учитывая сильные и слабые стороны темперамента ребенка;
- 3) использование различных образовательных центров и игровых зон в группах, где дети проявляют инициативу, самостоятельно занимаются различными видами деятельности и развивают творческие способности [6].

1. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2011. — № 1. — С. 131–136.

2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.

3. Грецкая Ю. П. Инновационные технологии социализации дошкольников в образовательном пространстве // Молодой ученый. — 2018. — № 7. — Ч. 1. — С. 171–173.

4. Кортаева Е. В., Святцева А. В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования : науч. электрон. журн. — 2016. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24216> (дата обращения: 28.12.2023).

5. Кричевцова Е. И. Детская инициативность: сущность и технологии поддержки // Молодой ученый. — 2019. — № 27 (265). — С. 258–260.

6. Кричевцова Е. И. Поддержка детской инициативы как одно из направлений работы педагога ДОО // Проблемы и перспективы развития образования : материалы XI Междунар. науч. конф. — Краснодар : Новация, 2019. — С. 3–6.

7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. — 9-е изд., стер. — М. : Академия, 2004. — 456 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Федеральный государственный образовательный стандарт : [сайт]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 19.02.2024).

А. Ф. Филатова

Омский государственный педагогический университет

К ВОПРОСУ О РОЛИ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки ребенка к школьному обучению. Раскрыто понятие готовности ребенка к школе. Выделены составляющие готовности к школьному обучению, раскрыт ее комплексный характер. Подчеркнута роль семьи в подготовке ребенка к школе. Отмечается наличие старшего ребенка в подготовке к школе младшего. Описан эксперимент, показывающий более успешную адаптацию к школе и быстрое принятие роли школьника тех первоклассников, у которых есть старший брат или сестра.

Ключевые слова: дошкольник, первоклассник, «внутренняя позиция школьника», готовность к школе, семья, старший и младший ребенок, учитель.

Рассматривая тему готовности ребенка к школьному обучению, выделим ее комплексный характер. Под готовностью к школе понимают не отдельные знания и умения, а их определенный набор (физическая, психологическая, социальная, интеллектуальная, речевая), хотя уровни их развития могут быть разными [3]. Кроме того, выделяют мотивационную готовность (поло-

жительное отношение к школе и желание учиться), умственную и познавательную готовность, волевую готовность и коммуникативную готовность.

Л. И. Божович выделила психологическое новообразование «внутренняя позиция школьника» [1], которое происходит на границе дошкольного и младшего школьного возраста в период кризиса 7 лет и является слиянием двух потребностей:

- потребности общаться со взрослыми на новом уровне;
- познавательной потребности.

Переход к школьному обучению радикально меняет стиль жизни ребенка. На начальном этапе школьной жизни ребенку приходится преодолевать значительные психологические преграды для адаптации к новым условиям. Поступив в школу, он обязан делать всё так, как это требуется от школьника. Для укрепления и успешного развития «внутренней позиции школьника» необходимо, чтобы ребенок был психологически подготовлен к изменениям, связанным с началом школьной жизни. И это должно обеспечиваться семьей. Чем ближе время поступления ребенка в школу, тем интенсивнее должна быть подготовка его к тем изменениям, которые скоро произойдут в его жизни.

В школу приходят дети из различной социальной и культурной среды. Некоторые семьи действительно придают важное значение поступлению ребенка в школу и специально готовят его к этому, другие же стихийно следуют за течением времени и ведут ребенка в школу совершенно неподготовленным. То, что детям, попавшим в школу без соответствующей подготовки, сложно адаптироваться к школьной жизни, не нуждается в подтверждении, однако даже те родители, которые по-своему заботятся о подготовке ребенка к школе, не всегда знакомы с детской психологией и часто не могут вести эту подготовку в соответствующем направлении. Поэтому консультационная работа с родителями, чьи дети готовятся поступать в школу, может принести большую пользу.

Одна из наших студенток-заочниц, имея своих детей 12 и 7 лет и работая учителем начальных классов (сейчас у нее опять первоклассники — 26 человек), на защите выпускной квалификационной работы по теме готовности ребенка к школе убедительно показала актуальность и «вечность» данной темы. Каждый год приходят в школы всё новые и новые первоклассники, и их благополучие и успешность зависят и от их дошкольной подготовки; можно сказать, что неуспешность и неблагополучие первоклассника лежит в том числе и на совести родителей.

Как уже отмечалось выше, психологическая готовность ребенка к школе может быть охарактеризована с разных позиций, начиная с необходимого уровня зрелости физических, интеллектуальных и личностных сил, от которого зависит успешное осуществление учебной деятельности ребенка, и заканчивая степенью эмоциональной адаптации к новому социальному окружению (учитель, одноклассники, школьная столовая и др.). Одним из важных параметров психологической готовности к обучению служит готовность ребенка к выполнению социальной роли ученика. Помимо того, что родители должны заботиться о нормальном физическом и умственном развитии ребенка, способствовать формированию у него положительного эмоционального отношения к учебе и т. д., необходимо познакомить ребенка с той социальной позицией, которую он должен будет занять с началом школьной жизни и связанными с ней правилами и нормами поведения. Одним словом, родители должны почти так же готовить детей к новой роли, как это делает режиссер по отношению к актерам [2, с. 156].

На семинарских занятиях в русле учебной дисциплины «Основы семейного консультирования» со студентами заочного отделения, которые в основном работают в образовательных учреждениях, мы вышли на обсуждение вопроса о влиянии наличия в семье старшего брата или сестры на готовность к школе младшего ребенка. Большинство студенток имели как личный опыт, так и профессиональный, работая с первоклассниками. В итоге обсуждения появилась идея: повезло тем первоклассникам, у которых в семье есть старшие братья или сестры. Им легче понять и принять социальную роль школьника, наблюдая постоянно за реальным школьником, слушая его рассказы об интересных уроках, об учителях, о школьных правилах и т. д. С основными характеристиками социальных ролей человек знакомится уже с раннего детства и усваивает их через игру. В этом процессе решающую роль играет подражание, что обеспечивает социальное заучивание ребенком форм поведения человека. Следует предположить, что усвоение социальной роли учащегося более успешно будет происходить среди тех детей, у которых в непосредственной социальной среде есть соответствующие модели для подражания.

Данное предположение было проверено нами (хотя и не столь масштабно) вслед за грузинскими авторами М. Г. Маградзе и М. М. Сирбиладзе [2, с. 156–157].

Эксперимент проводился под руководством автора данной статьи в 1-х классах общеобразовательной школы г. Омска, где работают наши студентки факультета психологии и педагогики заочного отделения (они категорически отказались публиковать свои фамилии по личным причинам, как и номер школы, впрочем, аналогичные результаты могли бы получиться в любой школе). Суть экспериментального исследования: в разные периоды учебного года (в начале, середине и конце) нами было проведено наблюдение за поведением учащихся с точки зрения того, насколько оно адекватно социальной роли ученика. Наблюдение велось в двух параллельных классах. Общее количество детей составило 52 человека. Это количество учеников делилось на две группы по следующему показателю: имеется или нет в семье старший ребенок, за «ученичеством» которого первоклассник мог бы наблюдать до поступления в школу. Количество детей, у которых в семье есть старшие братья или сестры, составило 22 человека (группа А), и 30 детей вошли в группу В. Учились все в своих классах, как и были распределены ранее.

Психологическая готовность к роли учащегося, естественно, проявляется во всех показателях поведения ребенка, но для точности нами было выделено несколько особенностей, которые могли быть подвержены *количественному измерению*, в частности это: 1) своевременное реагирование на обращение учителя (например, «Встаньте», «Закройте тетради» и др.); 2) выполнение простых заданий дома; 3) неадекватные действия в классе (например, ученик встает с места, ходит по классу и др.). Кроме того, наблюдали также за тем, каково было поведение детей и их эмоциональное состояние на уроке в целом.

По реагированию на обращение учителя первоклассники были поделены на три группы: 1) дети, сразу, мгновенно реагирующие на обращение учителя; 2) дети, с опозданием реагирующие на обращение учителя; 3) дети, вообще не реагирующие на обращение учителя и требующие индивидуального обращения.

В результате проведенного наблюдения было выявлено, что в роль ученика изначально входит больше детей из группы А, чем из группы В. В течение учебного года эта разница постепенно нивелируется. Аналогичная разница выявлена и по двум остальным критериям, но в силу ограниченного объема статьи будет также охарактеризована лишь в общих чертах, без изображения в виде таблиц. Общая картина такова: в начале учебного года простые домашние задания (например, принести на следующий день в школу какой-нибудь предмет и др.) из группы А в среднем выполняют 18 учеников (средний показатель выведен по данным четырех опытов). Из группы В вспоминают о домашнем задании и выполняют его лишь 8 детей. К середине учебного года разница уменьшается, хотя преимущество группы А остается заметным. К концу учебного года разница почти нивелируется.

Неадекватное поведение на уроке среди учащихся группы А наблюдалось в виде исключений, в то время как приблизительно две трети учеников из группы В в начале учебного года систематически уходили с середины урока, начинали громко говорить и т. д. Через несколько недель эти реакции постепенно были урегулированы и прекращены. Разными были также общие эмоциональные состояния этих детей в школе. Ученики из группы В чаще плакали, в первое время требовали, чтобы рядом с ними были их родители и т. д.

На основе приведенного материала можно заключить, что дети, у которых имеется определенный социальный опыт относительно роли учащегося, изначально готовы к выполнению этой роли. Что касается детей, которые были в определенной степени ограничены в возможности получить такой опыт, то их включение в социальную роль учащегося удастся лишь в результате приобретения опыта школьной жизни.

Исходя из этого, желательно, чтобы те родители, которые готовят к школе первого ребенка, другими способами компенсировали отсутствие в семье модели для подражания. Это может быть беседа о школе, в которой его будущая учеба будет описана в красочных тонах, организация игры с ребенком в стиле урока и др. Большое значение имеет посещение ребенком школы в виде экскурсий, знакомство с будущими учителями, приобретение ученической атрибутики, а также любое общение с ребенком, которое будет способствовать фиксации позитивной установки на учебную деятельность.

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. : Питер, 2008. — 398 с.
2. Маградзе М. Г., Сирбиладзе М. М. Об одном аспекте консультирования родителей для психологической подготовки детей к школьному обучению // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию Астрах. гос. ун-та. — Астрахань : Астрах. ун-т, 2007. — С. 155–158.
3. Пахомова О. В. Консультация для родителей «Подготовка ребенка к школе» // Nsportal.ru : [сайт]. — 2023. — 14 дек. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2023/12/14/konsultatsiya-dlya-roditeley-podgotovka-rebenka-k-0> / (дата обращения: 30.01.2024).

Е. А. Чебоксарова, Л. А. Разгонова
 Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТСКИМИ ПИСАТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описаны проблемы формирования предпосылок читательской грамотности у дошкольников, значимость приобщения семьи к решению данной проблемы. Представлен практический опыт взаимодействия дошкольной образовательной организации и детского писателя, направленный на формирование предпосылок читательской грамотности дошкольников.

Ключевые слова: читательская грамотность, сотрудничество, современный детский писатель, семейное чтение.

Ни для кого не секрет, что всё меньше детей проводит сегодня свободное время за чтением. Современные дети не хотят читать, их не интересуют книги. По данным общероссийской оценки по модели PISA, в 2021 г. среди участников исследования 15 % школьников 13–15 лет не достигли порогового уровня читательской грамотности. Этот термин подразумевает способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в жизни общества [1].

Актуальная проблема в работе педагогов уже на уровне дошкольного образования сегодня — формирование функциональной грамотности ребенка. Речь идет о формировании предпосылок функциональной грамотности у старших дошкольников. Лидирующую позицию в структуре функциональной грамотности ребенка несомненно занимает читательская грамотность. Читательская грамотность — это не синоним начитанности или хорошей техники чтения, а способность понимать, использовать и анализировать прочитанное либо услышанное ребенком. Те сведения, которые ребенок получает из текста, должны расширять его знания об окружающей действительности. Книга всегда была и остается основным источником формирования правильной развитой речи ребенка. Чтение обогащает не только интеллект ребенка, словарный состав, оно заставляет думать, осмысливать, формирует образы, позволяет фантазировать, развивает личность многогранно и гармонично. Это должны осознавать, в первую очередь, взрослые люди, родители и педагоги, которые занимаются воспитанием ребенка.

В Российской Федерации создан ряд нормативных документов, направленных на поддержку и приоритетность развития читательской грамотности в процессе формирования личности ребенка. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федеральной образовательной программы дошкольного образования профессиональная деятельность педагога детского сада должна строиться таким образом, чтобы сформировать у выпускника предпосылки функциональной грамотности: научить адаптироваться

в любых ситуациях, быть инициативным, способным творчески мыслить, находить нестандартные решения поставленных задач [2; 3]. В 2015 г. распоряжением правительства Российской Федерации была утверждена Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г. В 2022 г. был издан Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а 2024 год объявлен Годом семьи.

Взаимодействие с родителями в образовательном процессе детского сада является неотъемлемым в деятельности педагогов и эффективной формой работы в процессе воспитания дошкольников. Проблема семейного чтения и воспитания через чтение — одна из самых актуальных. В современных условиях перед дошкольной организацией встает двойная задача — воспитание и детей, и родителей.

Огромный вклад в становление внутреннего мира ребенка, в воспитание его созидательного начала вносит чтение художественной литературы, так как в процессе общения с книгой ребенок учится думать, анализировать, сопереживать героям, устанавливать связи своего опыта с опытом других. Таким образом, формируются нравственная и культурная основа его личности, а также предпосылки читательской грамотности.

Очень эффективно в процессе формирования предпосылок читательской грамотности у детей старшего дошкольного возраста взаимодействие с авторами детских книг — современниками, которые говорят о вещах, темах, героях, понятных нынешним детям. Ребенку легче себя ассоциировать с этими ситуациями и персонажами. Литература, говорящая на одном языке с ребенком, знающая о его текущих проблемах и том, что его окружает, искренняя и честная — это прекрасная возможность начать открытый и важный диалог. Современные дистанционные технологии дают возможность организовать такое взаимодействие с авторами детских книг из других городов, регионов и государств.

Педагоги Центра развития ребенка — детского сада № 341 г. Омска в 2023 г. впервые начали сотрудничество с членом Союза детских и юношеских писателей России, детским поэтом и автором детских книг Григорием Мироновичем Гачкевичем. Совместные мероприятия с автором детских книг обогащают педагогический багаж специалистов детского сада, позволяют детям услышать рассказ о любимой книге из уст самого автора, а некоторым и самим попробовать придумать стихотворение.

Среди форм данного взаимодействия выделяют проведение интерактивных телемостов, в которых принимают участие педагоги детского сада, дети старшего дошкольного возраста 5–7 лет, их родители, а также писатель Григорий Гачкевич. В ходе телемоста с использованием современных цифровых технологий можно организовывать различные формы взаимодействия участников:

- игру-викторину на основе стихотворений автора, в ходе которой дети совместно с родителями с удовольствием отвечали на вопросы о персонажах, событиях и историях, связанных с ними, а также о моральных и нравственных уроках, которые извлекли из прочитанного;
- рисунки иллюстраций к стихам, прочитанным автором, что способствует проявлению у детей творческого мышления, развитию художественных навыков;
- театрализации произведений автора, мини-постановки, в которых могут принимать участие и дети, и родители, что улучшает коммуникативные навыки и повышает уверенность в себе.

Чтение вместе с ребенком позволяет углубиться в занимательные истории, расширить его воображение и развить креативное мышление. Стихи детского поэта могут помочь детям дошкольного и младшего школьного возраста легче усваивать информацию, формируя различные ассоциации. Например, стихи о животных из сборника Г. М. Гачкевича «Какого цвета зебра?» могут усилить интерес ребенка к зоологии, а стихи об арифметических действиях из сборника «Веселые стихо-счеты!» будут способствовать развитию логического и математического мышления. С помощью детской литературы легко выражаются самые разные чувства и эмоции (радость, восторг, переживание, сочувствие и др.). Сам процесс чтения и анализ его стихотворений помогают детям в итоге более верно и грамотно выражать свои собственные мысли.

Родители воспитанников также получили огромный опыт по применению стихов поэта в повседневной жизни. Для них стало понятным, как важно, чтобы речь писателя была «присвоена» читающим родителем, как их собственная речь, обращенная к ребенку. Благодаря подобной «схожести» чтения с живым общением со слушателем также важна интонация: повышение и понижение тона голоса при чтении, манера произношения, отражающая чувства читающего взрослого, их

изменчивость. Ребенок как слушатель «прочитывает» не текст, а голос читающего взрослого, его интонацию, выразительность, паузы, ловит взгляд, направленный время от времени в его сторону. Голос связан с дыханием — олицетворением жизни. Произнесенное слово сильнее написанного. Задача слушающего ребенка — трансформировать произнесенные взрослым слова в образы, запахи, краски, ощущения. В этом случае слушающий ребенок чувствует внутренним зрением, внутренним осязанием и внутренним обонянием. Читаемое родителями художественное произведение влияет на ребенка опосредованно через деятельность его сознания, называемую воображением.

Знакомство с творчеством современных писателей очень важно и необходимо для того, чтобы развивать именно те предпосылки функциональной грамотности, которые актуальны в ситуации «здесь и сейчас». Детские стихи — это не только источник радости и развлечений, но и мощный инструмент для обучения и развития детей. Совместное чтение в кругу семьи не только наполнит время приятными эмоциями, но и будет способствовать образованию и личностному росту ребенка в процессе формирования предпосылок читательской грамотности как важного показателя укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей общества.

1. Камалова Л. А. Проблемы детского чтения // «Управление инновациями в современной науке» : сб. Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Уфа : Аэтерна, 2015. — Ч. 1. — С. 183–185.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 16.02.2024).

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальное опубликование нормативных документов : справ.-правовая система. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 16.02.2024).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

И. Ю. Бабынина

*Ясли-сад № 5 «Янтарный», Снежное,
Донецкая Народная Республика*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНЕРГИИ КОМПЛЕКСОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, В КОРРЕКЦИОННО- ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность и целесообразность применения метода синергии комплексов, влияющих на психическое развитие и эмоционально-волевую сферу детей с задержкой психического развития дошкольного возраста, в коррекционно-восстановительной работе.

Ключевые слова: синергия комплексов, составляющие комплексов, виды арт-терапии, театрализация, кинезиологические упражнения.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития «Мир детства» (2019 г., авторы-составители: О. В. Кобзарь, Т. И. Извекова, Л. М. Носкова и др.) органично внедрилась в образовательный процесс дошкольных учреждений, имеющих коррекционные группы детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1]. Программа опирается на общие дидактические принципы и специальные. При реализации одного из специальных принципов — **принципа комплексного применения** — методов педагогического и психологического воздействия, который означает использование в процессе коррекционного воспитания и обучения многообразия методов, приемов, средств, возникла необходимость в поиске новых подходов с использованием инновационных технологий в коррекционно-восстановительной работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). И наиболее целесообразным является применение метода **синергии комплексов**. **Синергия** — усиливающий эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что совместное действие этих факторов существенно превосходит простую сумму действий каждого из указанных факторов. Рассматривая предоставленный метод, необходимо учитывать особенности психофизического развития детей с ЗПР, к которым предлагается применение этого метода. Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы, органической или функциональной. В большинстве из них наблюдается разнообразная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. В исследованиях М. С. Певзнер и Т. А. Власовой отмечено, что у детей с задержкой психического развития незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящих развитие познавательной деятельности из-за несформированности моти-

вационной сферы и низкого уровня контроля [7]. В работах В. И. Лубовского, Л. И. Переслени отмечается, что у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются сложности в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которых являются эмоциональная неустойчивость, контрастность, тревожность [3].

Е. С. Слепович в своей книге «Формирование речи у дошкольников с ЗПР», опираясь на работы других авторов, кратко характеризует речь детей с задержкой психического развития: «...ограниченность словарного запаса (Т. В. Егорова, С. Г. Шевченко), трудности в понимании и употреблении грамматических структур (Г. Н. Рахмакова, Л. В. Яссман)» [8, с. 3]. На основе вышеизложенного мы можем сделать вывод о необходимости и целесообразности применения эффективных методов педагогического и психологического воздействия в коррекционно-восстановительной работе с детьми с ЗПР. Метод **синергии комплексов** предполагает одновременное либо поочередное в коротком промежутке времени воздействие максимально возможного количества факторов на эмоционально-волевую сферу, речь, восприятие, внимание, память, мышление. Составляющие комплексов (виды арт-терапии, художественное слово, музыка, музицирование, театрализация и др.) могут варьироваться в соответствии с видом деятельности, возрастом ребенка, целесообразностью совмещения самих составляющих.

Художественное слово — мощное развивающее и педагогическое средство. Сила образов художественной литературы состоит в том, что они обращены не только к нашему разуму, но и к чувственному восприятию, а дошкольный возраст ребенок проживает чувствами.

Музыкотерапия способна возместить и восполнить утраченные ребенком функции. Л. С. Маркова считает, что музыка — самый чувственный из всех видов искусства, она близка к уязвимой натуре ребенка и является любимым видом деятельности. По мнению Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалевского, В. Н. Шацкой и др. специалистов, мощным средством влияния на психику и средством воспитания всесторонне развитой личности является музыка. Музыка меняет настроение, снижает тревогу, напряжение, улучшает психический тонус, уменьшает раздражительность, агрессию.

Танцевальная терапия использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной, физической жизни человека; повышает самооценку, формирует баланс, координацию, силу, выносливость, дает безопасность в выражении чувств, ощущение эмоциональной поддержки, улучшает навыки коммуникации.

Бодиарт-терапия и фейсарт-терапия, или лечебный грим. Работа с внешностью, трансформация ее может значительно влиять на психику человека. Зеркальная составляющая «Я-образа» личности ориентирована на внутренний потенциал, что способствует эмоциональному выявлению мыслей, чувств и настроения в творчестве. Для детей это игровой способ рассказать о своих проблемах, продемонстрировать свои страхи, тревоги, опасения и избавиться от них, а также эмоционального напряжения.

Цветотерапия. Существует зависимость между психическим состоянием человека и восприятием цвета. Выдающийся русский ученый-невропатолог В. М. Бехтерев исследовал, как влияют цветовые ощущения на скорость психических процессов. На этом основан и цветовой тест Люшера.

Театрализация формирует полихудожественную личность, воспитывает эмоциональную культуру, развивает сенсорную сферу, основные психические процессы: память, внимание, воображение, восприятие, волю, мышление; координацию движений, гибкость, ритмичность, вокальные способности [5].

Кинезиологическими движениями, позволяющими активизировать межполушарное взаимодействие, пользовались Гиппократ и Аристотель. Эти движения и упражнения повышают самообладание и уравновешенность, согласовывают работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, мелкую и крупную моторику, способствуют улучшению памяти и внимания, снижают утомляемость, повышают способность к произвольному контролю. Каждый из этих средств воздействия оказывает огромное положительное влияние на психическое развитие ребенка, формирование его эмоционально-волевой сферы, а воздействуя в комплексе, наблюдаем эффект синергии.

Л. С. Выготский, А. В. Запорожец указывают, что только согласованное функционирование аффекта и интеллекта, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм

деятельности. Синергические комплексы возможно использовать как часть занятия в организованной образовательной деятельности, на занятиях логоритмики, в театрализованной деятельности, в различных представлениях: тематических выступлениях, концертных программах, утренниках, творческих композициях. Синергические комплексы уже используются на занятиях логоритмики, но речь идет о воздействии максимально возможного количества факторов на психику ребенка. Так, например, на логоритмике при выполнении музыкально-ритмических движений пропеваются текст художественного слова, т. е. **одновременно** воздействуют три составляющих комплекса: музыка, ритмические либо ритмопластические движения, художественное слово (пропевание либо проговаривание стихотворных произведений). Но возможно включение фейсарт- и боди-арт-терапии, сказкотерапии, цветотерапии, театрализации и даже кинезиологических движений. Поэтапное освоение детьми музыкальных и художественных произведений, заучивание и отработка ритмических или ритмопластических движений, кинезиологических движений, игры на музыкальных инструментах позволяют в заключительном выступлении, включающем в себя все составляющие планируемого комплекса, проявить эффект синергии. В процессе поэтапной подготовки идет активный творческий процесс, концентрация волевых усилий ребенка, рост самопознания и самосознания. После перформанса у детей мгновенно увеличивается самооценка, улучшается настроение, возникает желание выражать эмоции, растет познавательный интерес, учащается возникновение инсайтов. Исчезают негативизм, страх, агрессия. Дети становятся успешными, начинают переживать больше позитивных эмоций, чувствуют уверенность в своих силах. Более богатым становится воображение, дети постепенно учатся разбираться в своих и чужих переживаниях, определять эмоции и называть их, выражать свои чувства, сочувствовать и сопереживать не только в неблагополучии, но и в радости. В целом постепенно нормализуется эмоционально-волевая сфера, что дает возможность роста всех психических и познавательных процессов. Динамика развития ребенка с задержкой формирования психических функций становится не только позитивной, но и растет достаточно стремительно.

Для определения эффективности влияния метода **синергии комплексов** на эмоционально-волевою сферу и самооценку детей дошкольного возраста с задержкой психического развития возможно применение диагностирования уровня самооценки и эмоциональной идентификации. Методика Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» и методика «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур и С. Г. Якобсона) на определение уровня самооценки отвечают особенностям проведения диагностических обследований детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, так как они наиболее полно характеризуют особенности эмоционального развития, наличие негативных эмоциональных проявлений, уровень самооценки, выявление особенностей идентификаций разных модальностей. В создании синергических комплексов предполагается совместное участие специалистов образовательных учреждений: дефектологов, психологов, логопедов, музыкальных руководителей и педагогов. Применение метода **синергии комплексов** в коррекционно-восстановительной работе с детьми с задержкой психического развития является наиболее целесообразным и необходимым для получения высоких результатов в развитии психических процессов и формировании эмоционально-волевой сферы. Это дает основание дальнейшему развитию исследования вопроса о применении метода синергии комплексов, влияющих на психическое развитие и эмоционально-волевою сферу детей с ЗПР дошкольного возраста в коррекционно-восстановительной работе, распространению, внедрению в образовательный процесс.

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития «Мир детства» / О. В. Кобзарь, Т. И. Извекова, Л. М. Носкова [и др.]. — Донецк : [б. и.], 2019. — 148 с.

2. Власова Т. А. Каждому ребенку — надлежащие условия воспитания и обучения // Дети с временными задержками развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. — М. : Просвещение, 1971. — С. 7–15.

3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М. : Педагогика, 1984. — 256 с.

4. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта : метод. рек. — М. : Просвещение, 2011. — 268 с.

5. Локтева Е. В. Театрализованно-игровая деятельность в обучении детей с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2006. — № 4. — С. 22–26.
6. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск : [б. и.], 1992. — 180 с.
7. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития // Дефектология. — 1972. — № 3. — С. 3–9.
8. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. — Минск : Академия Холдинг, 1989. — 69 с.

Е. А. Волгуснова

Шадринский государственный педагогический университет, Курганская область

ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описывается процесс коррекционного воздействия на высокий и средний уровень агрессивности младших школьников посредством арт-терапии, игротерапии, телесно-ориентированной терапии. Уделяется внимание особенностям коррекционного процесса с описанием механизмов воздействия при снижении агрессивности детей.

Ключевые слова: агрессивность, младший школьник, коррекция, арт-терапия, механизмы.

Феномен агрессивности изучался такими зарубежными исследователями, как А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Г. Салливан, Л. Берковиц и др. Исследования, направленные на изучение агрессивности в младшем школьном возрасте, представлены в работах Е. И. Бережковой, А. С. Копового, А. Г. Лидерса, Г. Э. Бреслав, О. А. Карабановой, Г. В. Бурменской, Н. И. Коротченковой, Л. И. Божович, Т. В. Леонтьева. Анализ литературы показывает, что большинство авторов придерживается точки зрения, согласно которой каждая личность должна обладать небольшой степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, зависимости и пр. Однако агрессивность безусловно требует контроля над степенью и формами ее проявления, особенно на начальных этапах ее проявления в детском возрасте.

В качестве основных особенностей детей младшего школьного возраста, являющихся предпосылкой проявления агрессивности, Т. В. Леонтьева выделяет эмоциональную неустойчивость, частую смену настроений, склонность к аффектам, бурным и кратковременным проявлениям чувств к удовлетворению только собственных потребностей [3]. Как следствие, в качестве основных причин проявления агрессивности на данном возрастном этапе называются стремление привлечь к себе внимание сверстников, занимать лидирующие позиции; защита и месть; ущемление достоинства другого ребенка с целью подчеркивания собственного превосходства. Именно в младшем школьном возрасте агрессивность может преобразоваться в устойчивое негативное качество личности. Таким образом, перед педагогом-психологом начального звена встает вопрос о возможности психолого-педагогической коррекции агрессивности у детей младшего школьного возраста. Особыми возможностями для такой коррекции обладает арт-терапия. Однако эти возможности не до конца раскрыты и не имеют достаточного методического обеспечения, особенно применительно к работе с детьми младшего школьного возраста.

Особенность нашего исследования заключается в использовании методов арт-терапии. По мнению А. И. Копытиной, арт-терапия является одним из направлений практической психологии, которое основано на использовании особенностей искусства в воздействии на психику человека [4]. Методы арт-терапии — терапии искусством — являются эффективным способом выражать и справляться со своими эмоциями, тем самым снижать уровень агрессивности.

С целью изучения показателей агрессивности у младших школьников нами был организован констатирующий эксперимент на базе двух учреждений: Советского реабилитационного центра

(22 ребенка) и средней общеобразовательной школы № 2 (28 детей) г. Советского, ХМАО — Югра. В исследовании приняли участие учащиеся 1–4-х классов в возрасте 7–10 лет в количестве 50 человек. Показатели агрессивности нами изучались с помощью трех диагностических методик: тест «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич), тест руки / Hand test (разработан Б. Брайклином, З. Пиотровским, Э. Вагнером), детский вариант теста Розенцвейга (разработана и апробирована В. В. Добровым).

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены три уровня агрессивного поведения: высокий уровень (38 %); средний уровень (44 %) и низкий уровень (18 %). Таким образом, полученные результаты обследования свидетельствуют о необходимости коррекции показателей агрессивности у младших школьников посредством арт-терапии.

На этапе формирующего эксперимента нами была реализована программа занятий, направленных на коррекцию показателей агрессивности у младших школьников посредством арт-терапии.

Коррекционные воздействия на занятия строились поэтапно:

Первый этап — *установочный*. Цель — создание благоприятного психологического климата. Действие механизмов — групповое сплочение, идентификация, альтруизм, сублимация.

Этот этап был самым сложным в организационном плане, дети «осваивали» пространство и порой были неуправляемыми. Во-первых, занятия проводились в малом спортивном зале. Большое пространство действовало на детей расслабляющим образом, даже в какой-то степени дезорганизующим («сейчас будем беситься!»). Во-вторых, при проведении телесно-ориентированных игр («давайте поздороваемся» и т. д.) на первом занятии дети не слышали педагога, не вникали в его объяснения, не выполняли релаксационных упражнений, когда нужно было стоять, держась за руки, постоянно дергали друг друга, а некоторые могли хаотично бегать по залу. В-третьих, лишь некоторые участники пытались сдерживать натиск активных детей с агрессивным показателем в поведении («успокойся», «да хватит уже» и т. д.). Мы оценили такое поведение как естественное, дети «осваивали» пространство. Эта была «первая» реакция на проведение подобных занятий. Далее поведение детей стабилизировалось благодаря неукоснительной настойчивости экспериментатора.

Чтобы «организовать» поведение детей на занятии, мы организовали знакомство с правилами поведения, и «работа» по этим правилам осуществлялась преимущественно в играх.

Здесь был реализован механизм идентификации, который заключался в копировании движений, действия от простого к сложному, в подвижных играх и играх с правилами. Однако у многих детей было отмечено осознанное и активное воспроизведение (идентификация) тех или иных правил, способов поведения.

Стоит отметить, что к детям экспериментальной группы для занятий мы брали неагрессивных сверстников исходя из рекомендаций, которые даются в литературе, для снижения агрессивного поведения, которое может происходить вследствие идентификации неагрессивным детям. Состав групп был 15 человек, на наш взгляд, такая численность является оптимальной. Но четыре занятия, проведенные в рамках установочного этапа, показали, что механизм «идентификация» не сработал, а произошло прямо противоположное явление — неагрессивные стали подражать агрессивным детям. Поэтому от такого комплектования мы вынуждены были отказаться, переходя ко второму этапу. Состав детей был 15 человек, продемонстрировавших по результатам обследования высокий и средний уровень агрессивности.

На втором этапе нашей коррекционно-развивающей программы мы начинали работу с простых подвижных игр с правилами и игр на развитие двигательного контроля. Младшие школьники с разными уровнями агрессивности вели себя по-разному. Дети, соблюдая игровое правило («бег-торможение»), легко регулировали собственные двигательные импульсы, «слышали» голос ведущего. У детей не отмечались акты агрессии, этому способствовало просторное помещение (спортивный зал), предлагающее свободное передвижение при подвижных играх, получая удовольствие от двигательной активности, «выполнимых» правил, поощрений ведущего, у детей отмечалось приподнятое настроение.

Познавательный компонент проявился в играх на развитие и совершенствование коммуникативных навыков («Письмо обидчику», «Не ругаю, не кричу — иронично я хвалю!»). Дети реши-

ли, что не только на данном занятии, но и в любое время, если кто-то очень разозлит, то лучше обидчика обозвать, как в игре, каким-нибудь овощем или фруктом, а не применять силу.

Волевой компонент в полной мере был реализован при проведении серии бесед «Личный зачет», где важно уметь осознать не только свое поведение, но и то, что каждый человек, ребенок является «хозяином» своего поведения, однако «сделаться» этим хозяином удастся только самым настойчивым и упорным.

Эмоциональный компонент был реализован в решении одной из главных задач — работе с гневом приемлемыми способами, где дети имели свободный доступ к различным зонам (станки для крика, военные игрушки: танки, оружие, боксерская груша).

По результатам повторного обследования отмечено, что высокий уровень проявления агрессивности у детей экспериментальной группы снизился с 60 до 40 %, средний уровень снизился с 40 до 26 %, а низкий уровень повысился с 0 до 34 %. В экспериментальной группе полученное эмпирическое значение t -критерия Стьюдента (8,3) находится в зоне значимости при 2,06 ($p \leq 0,05$) и 2,78 ($p \leq 0,01$). В контрольной группе эмпирическое значение t (0,8) находится в зоне незначимости при 1,99 ($p \leq 0,05$) и 2,65 ($p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы коррекции показателей агрессивности у младших школьников.

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль : учеб. / пер. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 510 с.

2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учеб. пособие. — СПб. : Речь, 2004. — 144 с.

3. Леонтьева Т. В. Преодоление агрессии у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии // Интерактив плюс : [сайт]. — URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/3/Action3-7967.pdf> (дата обращения: 14.01.2024).

4. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт : сб. науч. тр. / под ред. А. И. Копытина. — М. : Когито-Центр, 2012. — 288 с.

Т. П. Коймова

Центр психолого-медико-социального сопровождения, Омск

СО-ТВОРЧЕСТВО ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье представлен метод со-творчества как прием психолого-педагогической работы с детьми раннего возраста. Метод позволяет педагогу наглядно и в увлекательной форме развивать познавательные способности и изобразительные навыки малышей. Со-творчество рассматривается как метод, укрепляющий эмоциональную связь между родителями и ребенком.

Ключевые слова: психолого-педагогический метод, со-творчество, изобразительная деятельность, ранний возраст, принцип партнерства и сотрудничества.

Изобразительная деятельность — один из многочисленных факторов, влияющих на развитие ребенка раннего возраста. Очень важно не пропустить этот огромный ресурс возможностей, ведь именно в раннем возрасте формируются основы навыков изобразительной деятельности. От простых действий с карандашами и красками малышу предстоит пройти непростой, но очень увлекательный путь к процессу образного создания форм и сюжетов.

Ряд исследований, проведенных отечественными учеными, доказали, что опосредованная помощь и присутствие взрослого пробуждает в ребенке познавательный интерес. Формирование

предметной деятельности ребенка раннего возраста протекает гораздо успешнее на фоне личностного контакта и сотрудничества взрослого с малышом.

Ребенок раннего возраста способен выстраивать ситуативно-деловое общение со взрослым: понимать обращенную речь, выполнять простые инструкции, подражать действиям взрослых, видеть результат совместной деятельности. Эти возрастные особенности детей позволяют взрослым выстроить процесс обучения и воспитания по принципу партнерства и сотрудничества. Ребенок, наблюдая за деятельностью взрослого, улавливает общее назначение листа бумаги, кисточки и краски, но малышу необходима помощь, чтобы выделить и освоить способ действия с предметами изобразительности.

Научные исследования Г. Г. Григорьевой, И. Н. Воробьевой, Т. Г. Казакова, В. С. Мухина, Е. А. Флёркина, Е. А. Янушко легли в основу развития изобразительной деятельности у детей раннего возраста. Исследовательские данные подтверждают, что детям раннего возраста необходимы специальные педагогические методы для полноценного развития, которые отвечают возрастным потребностям детей.

Со-творчество — уникальный игровой метод, предоставляющий особые возможности для развития познавательной и изобразительной деятельности маленьких детей, что позволяет педагогу наглядно и в увлекательной форме продемонстрировать ребенку ту или иную технику рисования, оставляя для малыша часть задания, которая находится в зоне его ближайшего развития [3].

В процессе совместной изобразительной деятельности ребенка со взрослым возникает ситуация, в которой взрослый используя интерес ребенка к происходящему на листе бумаги, побуждает его к активному участию. Изображая знакомые предметы и явления, делая паузы, как будто «забыл» что-то нарисовать, советуясь с ребенком, взрослый предлагает ему новые возможности — дорисовать «важную» деталь и завершить процесс [2, с. 12].

Постепенно дополняя рисунок новыми деталями, взрослый обогащает представления малыша об окружающем пространстве. Со-творчество также помогает развивать успех, самостоятельность в деятельности ребенка. Обладает высоким потенциалом в установлении положительно устойчивого эмоционального контакта малыша со взрослым, что так необходимо именно в раннем возрасте.

Привлекая ребенка к изобразительной деятельности, следует помнить, что на данном возрастном этапе главное — это удовольствие и радость малыша от процесса творчества и общения со взрослым, а не само по себе овладение умениями рисовать.

Консультируя семьи воспитывающих детей раннего возраста, мы заметили, что многие родители не понимают возрастных особенностей и эмоций своего ребенка.

Значительное количество родителей считают, что психическое развитие ребенка начинается после трех лет. В результате родители озабочены только физическим здоровьем малыша, и все их усилия направлены на соблюдение гигиены и режима дня. Близкие считают, что с предметами изобразительности ребенка знакомить еще рано.

Существует еще категория родителей, которые, напротив, переоценивают возможности ребенка, предъявляют малышу завышенные требования. При работе с красками заставляют ребенка четко соблюдать правило не выходить за контур или задают образ и оставляют малыша одного, уходят заниматься своими домашними делами. В обоих случаях игнорируются возрастные особенности и потребности детей, что, конечно, приводит к печальным результатам. Ведь уже давно доказано, что именно в раннем возрасте закладывается система надежной привязанности детей и родителей друг к другу, а со-творчество способствует укреплению эмоциональных связей между родителями и детьми, что, несомненно, благотворно влияет на развитие ребенка на протяжении всего пути взросления [1, с. 52].

Занятия по изобразительности включены в каждую лексическую тему программы «Радуга», по которой работают специалисты регионального ресурсного центра сопровождения системы ранней помощи. На занятиях педагог-психолог объясняет родителям, что не нужно бояться использовать краски в играх с детьми раннего возраста. При правильной организации пространства, учете психологических и физиологических особенностей малыша рисование станет одним из любимых занятий ребенка, так как процесс рисования вызывает у всех детей положительные эмоции.

Психолог объясняет родителям, что каждое занятие должно проходить эмоционально, с использованием различных игровых ситуаций (рисуем траву и наблюдаем, кто в траве спрятался: зайчик зимой шубку поменял, был серый, а стал белый), важно постоянно общаться с ребенком и комментировать процесс происходящего.

Процесс со-творчества должен приносить удовольствие обоим участникам: ребенок — в полной мере наслаждаться первыми экспериментами с красками, а родители — не переживать за испорченную мебель и за то, что малыш будет брать краски в рот. Психолог на занятиях обучает родителей как подобрать безопасный материал, не содержащий токсины, о необходимости использовать на занятиях защитные фартуки, как правильно организовать места хранения предметов изодетельности, как организовать место для рисования, как приучить ребенка соблюдать определенные правила при работе с красками и после занятия. Кроме того, проводятся обучающие мастер-классы, на которых психолог подробно знакомит родителей с приемами изодетельности.

Опираясь на родителей, психолог использует со-творчество как метод психолого-педагогической работы для стимуляции эмоциональной сферы и коммуникативных навыков ребенка. Организация таких совместных занятий по рисованию содействует взаимопониманию, что полезно для обеих сторон воспитательного процесса. Родитель, становясь на один уровень с ребенком, радуется вместе с малышом, поддерживает его и учится понимать эмоции своего малыша и находить с ним общий язык.

Таким образом, со-творчество укрепляет детско-родительские отношения, повышает доверие и усиливает эмоциональные связи между родителями и ребенком, способствует развитию познавательной сферы и изобразительной деятельности у детей раннего возраста.

1. *Ибука М.* После трех уже поздно. — М. : Альпина нон-фикшн, 2021. — 128 с.

2. *Лепим, рисуем, творим / Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одиноква, Ю. А. Разенкова, С. Н. Теплюк.* — М. : Школьная пресса, 2010. — 176 с.

3. *Шестак В. Е., Ярова Н. И.* Использование метода совместных действий в обучении детей раннего возраста изобразительной деятельности // Клиновский социально-педагогический колледж : [сайт]. — URL: <https://colledg70.ru/p/ku/document/ispolmetodsovmestdeist.pdf> (дата обращения: 17.01.2024).

Н. П. Малолеткина, В. А. Гичкина

Средняя общеобразовательная школа № 217, Новосибирск

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается реализация проектной деятельности с семьями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлен опыт коррекционного сопровождения детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования в средней общеобразовательной школе № 217 г. Новосибирска.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, проектная деятельность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Средняя общеобразовательная школа (СОШ) № 217 г. Новосибирска открыта 17 февраля 2020 г. На момент открытия в школе обучалось 1456 детей, из них 35 человек — дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На сегодняшний день в школе обучается 3475 школьников (97 классов-комплектов), из них с ОВЗ — 168 человек, а 31 ребенок — с инвалидностью. Таким образом, с каждым годом численность обучающихся растет, а вместе с этим и количество детей с особыми образовательными потребностями. Для таких особенных детей, опираясь на

Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [2], в школе создали все специальные условия. Этот же закон гласит, что все дети независимо от состояния здоровья имеют равные права на образование.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья организовано в СОШ № 217 таким образом:

- совместно с другими обучающимися;
- в отдельных классах, группах;
- индивидуально;
- дистанционно в Федеральной государственной информационной системе «Моя школа» и на

внутришкольных курсах на платформе Moodle с использованием информационно-коммуникационной образовательной платформы «Сферум».

На каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. Занятия проводятся по коррекционным курсам, рекомендованным Федеральной адаптированной образовательной программой [1].

Наряду с основными занятиями дети с ОВЗ посещают дополнительные занятия во внеурочной деятельности по различным направлениям, что способствует развитию индивидуальных способностей учащихся, их кругозора, адаптируя их в среде сверстников (робототехника, вокал, танцы и т. д.). Для всех детей школы организован «Школьный завод», где проводятся кулинарные мастер-классы по изготовлению имбирного печенья, тортов, капкейков.

Немаловажно участие обучающихся с особыми образовательными потребностями в общешкольных мероприятиях в рамках тематических недель. Так, с этой целью ежегодно проводится коррекционная неделя, которая способствует созданию условий для коррекции недостатков речевого, психического и физического развития детей. В ней активное участие принимают все коррекционные педагоги, учащиеся 1–6-х классов, классные руководители, родители. Педагоги-психологи проводят акцию «Подари улыбку миру» и совместно с учащимися изготавливают медали.

Для детей с расстройством аутистического спектра разработаны и реализуются следующие курсы:

- «Азбука домоводства». Цель курса — повышение самостоятельности обучающихся в выполнении хозяйственно-бытовой деятельности. На данном курсе решаются такие задачи, как формирование умений обращаться с электроприборами; освоение действий по приготовлению пищи; по уборке помещения; по уходу за вещами; освоение действий при осуществлении покупок.

- «Юный кулинар». Цель курса — гармоничное развитие единства личностной, познавательной, коммуникативной и социальной сфер обучающихся. На курсе ребята знакомятся с разными видами продуктов, учатся рациональному, бережному их расходованию, приготовлению полезных и эстетически привлекательных блюд.

- «Научись меня понимать». Цель курса — формирование коммуникативных навыков, коррекция нарушений эмоциональной сферы посредством групповых занятий; мотивация к взаимодействию со сверстниками и взрослыми; использование коммуникативных навыков в различных видах внешкольной деятельности.

Осуществляется проектная деятельность, требующая активное включение родителей:

- Проект — медиацентр «Говорим красиво» — интересная современная модель работы по привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе. Медиацентр способствует созданию комфортной развивающей образовательной среды для учеников с ОВЗ, повышает учебную мотивацию, свободную коммуникацию и помогает родителям в организации совместной деятельности с детьми в домашних условиях.

- Проект «Добро своими руками», разработанный в рамках муниципального проекта «Модель сетевого взаимодействия образовательных организаций в инклюзивном образовательном пространстве города Новосибирска», представляет модель работы по привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе и способствует укреплению связи между школьным учреждением и семьями детей. В рамках данного проекта нейротипичные обучающиеся совместно с обучающимися с расстройством аутистического спектра и их родителями изготавливают пособия из фетра, которые в дальнейшем активно используются в коррекционной деятельности.

- Проект «Бисерные фантазии», который также разработан в рамках муниципального проекта «Модель сетевого взаимодействия образовательных организаций в инклюзивном образовательном пространстве города Новосибирска», служит связующим звеном семьи и учебной организации, формой организации совместной деятельности детей и взрослых. Бисероплетение, на наш взгляд, относится к числу эффективных методов работы с детьми с ОВЗ, который через развитие мелкой моторики оказывает большое влияние на формирование активной речи ребенка, что, в свою очередь, способствует улучшению функционального состояния корковых мозговых структур.

- Проект «Изделия из эпоксидной смолы». Увлекательные занятия при реализации проекта развивают у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья творческое мышление, креативность, фантазию, художественный вкус, снимают тревожность и стресс, повышают самооценку и имеет профориентационный характер. С точки зрения опрошенных нами родителей, данный проект представляет собой интереснейшую форму организации совместной деятельности детей и взрослых.

- Организована литературная студия «Лучик», способствующая гармоничному развитию личности, повышению интереса к художественному слову, развитию у детей стремления более глубоко изучать поэтические произведения. На занятиях в студии дети учат стихотворения, участвуют в постановках спектаклей, музыкальных сказок. Учителя-логопеды в рамках работы студии осуществляют сопровождение педагогов и детей; оказывают помощь в разучивании стихотворений с помощью мнемотаблиц, отрабатывают правильное произношение слов, эмоциональную выразительность. Итог этой работы состоит в участии детей и призовых местах в городском конкурсе чтецов.

- С целью эффективного воздействия на поведение и эмоциональное состояние особенных детей используется методика песочная терапия, в рамках которой был разработан проект «Магия песка». Он представляет собой нетрадиционный метод работы педагога-психолога, позволяющий успокаивать импульсивных, чересчур активных детей и раскрепощать зажатых, скованных и тревожных детей. Игры с песком помогают улучшить взаимоотношения между родителями и детьми. Посредством игры «Мой день!» любой родитель может побыть психотерапевтом для своего ребенка, просто играя с ним в устроенной дома песочнице.

Таким образом, реализация внеурочной деятельности — это фактор успеха повышения качества образовательного процесса, эффективности психолого-педагогического сопровождения и успешной адаптации обучающихся с ОВЗ в социуме.

1. Приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Вознесенская средняя общеобразовательная школа : [сайт]. — URL: <https://shkolavoznesenovskayaivnyanskij-r31.gosweb.gosuslugi.ru/> (дата обращения: 01.02.2024).

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lt83xa72de623823570 (дата обращения: 01.02.2024).

МОДЕЛЬ ЦЕНТРА ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье представлена модель Центра вариативных форм помощи семьям, имеющим детей раннего или дошкольного возраста с нарушениями коммуникации и трудностями социального взаимодействия. Раскрыто содержание реализации диагностического, содержательного и информационного блоков деятельности Центра.

Ключевые слова: сопровождение семьи, коммуникативные нарушения, трудности социального взаимодействия.

Родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сталкиваются с рядом психологических трудностей: родительский стресс, чувство вины перед ребенком и чувство стеснения ребенка, экзистенциальный кризис, — что приводит к непринятию ребенка, особенностей его развития [2; 3]. Наличие у ребенка «особых» потребностей обуславливает необходимость создания специальных условий воспитания в семье, что требует дополнительных родительских компетенций, выходящих за рамки традиционного понимания организации процесса воспитания в семье. Помощь, направленная на принятие ребенка, понимание его особенностей, выстраивание конструктивного взаимодействия, оказывается родителям в образовательных организациях, реализующих адаптированную образовательную программу дошкольного образования (АОП ДО). Но где и как получить помощь семьям, которые только что столкнулись с трудностями? Семьям, которые не прошли психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), а зачастую еще и не знавшие о существовании системы специального образования, родителям, отдавшим приоритет семейному воспитанию, семьям, которые нуждаются в дополнительной поддержке? Необходимость решения данных проблем определила актуальность создания Центра вариативных форм помощи семьям, воспитывающим детей с трудностями коммуникативного и социального взаимодействия.

Цель деятельности Центра — обеспечение информационно-методической поддержки родителей по вопросам развития и воспитания в семье ребенка с нарушением коммуникативной сферы и трудностями социального взаимодействия. Задачи Центра:

- комплексная оценка развития детей раннего и дошкольного возраста с целью выявления трудностей коммуникации и социального взаимодействия;
- информирование семей о региональных организациях, оказывающих адресную помощь детям и их родителям;
- создание условий, способствующих принятию и пониманию особенностей развития ребенка;
- повышение родительских компетенций по вопросам развития и воспитания «особого» ребенка.

Модель Центра представлена тремя блоками: диагностический, содержательный и информационный.

Диагностический блок включает первичное обращение родителей (выявление трудностей семьи, причин обращения в Центр), анкетирование родителей с использованием шкал KID/RCDI, первичный междисциплинарный прием, в ходе которого происходит наблюдение специалистами за поведением и деятельностью ребенка в свободной и организованной деятельности, конкретизируются трудности, с которыми сталкиваются родители.

По завершении диагностического блока делается вывод о наличии или отсутствии у ребенка нарушений коммуникативной сферы и трудностей социального взаимодействия и, в случае необходимости, даются рекомендации:

- о необходимости прохождения ПМПК;
- о возможности получения пролонгированной психолого-педагогической помощи в рамках программ, реализуемых Центром;
- информирование об организациях, оказывающих адресную помощь детям с особенностями развития и их семьям.

Создание условий для реализации данных рекомендаций составляет основу содержательного блока деятельности Центра.

В случае выявления особенностей развития ребенка, требующих уточнения и/или определения статуса ребенка с ОВЗ, родителям предлагаются рекомендации о необходимости прохождения ПМПК и определения образовательного маршрута (рассказывается о содержании и механизме деятельности ПМПК, оказывается психологическая поддержка). Результат — прохождение ребенком комиссии и получение заключения ПМПК. Отметим, что за три года работы Центра 48 % семей получили рекомендации пройти ПМПК, из них 45 % детей в последующим зачислены в контингент дошкольного образовательного учреждения, реализующего АОП, на базе которого функционирует Центр.

При наличии у ребенка нарушений коммуникативной сферы и трудностей социального взаимодействия родителям предлагается принять участие в программах пролонгированного психолого-педагогического сопровождения, реализуемых на базе Центра «Ранняя птичка», «Школа для родителей».

Программа «Ранняя птичка» разработана Национальным обществом аутизма Великобритании в 1997 г. В России лицензию на распространение программы имеют эксперты фонда «Обнаженные сердца». Цель программы — оказание помощи детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями коммуникативной сферы и трудностями социального взаимодействия через обучение родителей. Родителей учат понимать особенности поведения ребенка и использовать эффективные стратегии для развития коммуникации, игры, мотивации, самостоятельности ребенка.

Программа «Школа для родителей», разработанная специалистами Центра, направлена на повышение родительских компетенций в вопросах развития и воспитания ребенка в семье. Программа включает четыре модуля: «Организация среды и деятельности ребенка. Развитие навыков самообслуживания», «Альтернативная и дополнительная коммуникация», «Управление поведением», «Игровое взаимодействие». Программа имеет вариативно-модульное построение, что позволяет родителям освоить всё содержание программы или выбрать актуальные проблемы.

К программе разработаны методические рекомендации «Первые шаги к успеху» [1]. Цель — развитие компетенций родителей в области воспитания в семье детей с нарушениями коммуникативной сферы и социального взаимодействия. Содержание — ответы на наиболее острые, тревожащие родителей вопросы по организации среды и деятельности ребенка, использованию средств альтернативной коммуникации, сглаживанию проявлений нежелательного поведения, организации игрового взаимодействия.

Рекомендации представлены в виде кратких советов по началу организации взаимодействия (первые шаги). Иллюстрации конкретизируют советы примерами. Лаконичность и наглядность делают их доступными широкому кругу родителей, позволяют свободно ориентироваться, возвращаться в случае необходимости. Использование в названии слова «успех» имеет психотерапевтическое значение: родитель должен знать, что его и его ребенка ждет успех, это дает веру, силы, так необходимые в «особом» родительстве.

Результат программ пролонгированного сопровождения заключается в гармонизации внутрисемейных отношений, повышении уровня принятия и понимания родителями особенностей детей, выстраивании конструктивного взаимодействия. Дополнительным результатом для родителей, прошедших этап пролонгированного сопровождения, стало формирование родительских групп, в которых они имеют возможность неформального общения, что для многих служит единственным кругом общения, оказывают друг другу необходимую поддержку, что, безусловно, положительно сказывается на эмоционально-психологическом состоянии родителей, проецируется на отношения внутри семьи, детско-родительские отношения, отношения с окружающими.

Таким образом, модель, реализуемая Центром, способствует повышению родительской компетенции по вопросам развития и воспитания ребенка, имеющего нарушения коммуникативной сферы и трудности социального взаимодействия, гармонизации внутрисемейных отношений.

1. Первые шаги на пути к успеху : метод. рек. для родителей / Т. В. Аммосова, Е. А. Петрова, И. Л. Рязанова [и др.]. — СПб. : С.-Петерб. гос. спец. б-ка для слепых и слабовидящих, 2023. — 34 с.
2. Петрова Е. А. Система работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие. — СПб. : СПб АППО, 2019.
3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учеб. / [В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко и др.] ; под ред. В. В. Ткачевой. — М. : Академия, 2014. — 272 с.

Д. М. Смирнова, Н. Н. Шерешик

Омский государственный педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования интерактивного оборудования (интерактивной песочницы iSandBOX) в работе специалистов (педагогов дошкольных образовательных учреждений, дошкольных психологов, логопедов, дефектологов) с детьми старшего дошкольного возраста. Описаны возможности различных игровых режимов песочницы в определении уровня психологической готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, интерактивное оборудование, интерактивная песочница, психологическая готовность к обучению в школе.

Проблема психологической готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе остается актуальной в настоящее время. Несмотря на быстро меняющиеся условия воспитания и обучения современных детей, активное использование педагогами и психологами новейших технологий в образовательной, развивающей, коррекционной работе с будущими первоклассниками, эта проблема по-прежнему привлекает внимание специалистов, работающих с детьми этого возраста, и их родителей. Интересы ребенка-дошкольника стремительно меняются, его внимание теперь сосредоточено на разнообразных цифровых и интерактивных средствах и оборудовании, окружающих его с первых дней жизни. Прежние игры с правилами (подвижные и дидактические), которые преобладают в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, теряют привлекательность для ребенка, если в них не используются современные интерактивные игрушки и игровые приемы.

В структуре психологической готовности детей к обучению в школе принято выделять несколько составляющих: интеллектуальную, личностную, социально-психологическую готовность. В число параметров интеллектуальной готовности входят широта представлений ребенка об окружающем мире, умение сравнивать, анализировать и обобщать информацию, делать логические выводы, соответствующий возрасту уровень речевого развития. К важнейшим параметрам личностной готовности относятся преобладание в мотивационной системе ребенка познавательных мотивов над игровыми и достаточно успешно сформированная произвольность поведения [1].

Особенности развития этих компонентов психологической готовности можно исследовать в ходе игровой деятельности дошкольников, организованной с использованием интерактивной песочницы iSandBOX. Она имеет три основных режима: образовательный, игровой и режим декораций [3]. Это оборудование может найти применение в работе педагогов и психологов не только

в достижении образовательных, коррекционно-развивающих целей и в качестве создания фоновой среды для презентаций, различных постановок и развлекательных мероприятий, но и в качестве средства диагностической работы [2].

В игровом режиме, с помощью которого можно продемонстрировать извержение вулкана, у ребенка есть возможность самостоятельно построить и пронаблюдать в действии это природное явление. Постройка самого вулкана у детей занимает довольно длительное время, поскольку для этого необходимо насыпать высокую гору песка определенной формы — относительно ровного конуса. Кроме того, для получения конечного результата — самого «извержения вулкана» — на вершине получившейся горы нужно сделать кратер, что также может вызвать определенные трудности. Таким образом, наблюдая за игровыми действиями будущего первоклассника в ходе выполнения заданий в режиме «Вулкан», мы можем установить, насколько успешно ребенок подчиняется игровым правилам, управляет своими желаниями и эмоциями, следовательно, готов ли он принимать и выполнять условия задания и корректировать свои действия в соответствии с образцом для получения необходимого результата.

Кроме того, игровой режим «Вулкан» позволит педагогу или психологу, проводящему диагностическое исследование, установить широту представлений и уровень знаний дошкольника об окружающем мире: о формах рельефа (гора, холм, равнина, вулкан), о процессе извержения вулкана, о последствиях данного явления для окружающей природы и людей. Анализируя ответы ребенка на вопросы специалиста в процессе работы с песком, а также его комментарии собственных действий, можно выяснить, насколько речевое развитие дошкольника соответствует возрастной норме, каков уровень сформированности его словарного запаса, насколько развиты звуко-слоговая структура слова, фонематический анализ и синтез, лексико-грамматическая сторона речи.

Успешность решения ребенком игровой (дидактической) задачи при построении вулкана, умение анализировать меняющуюся игровую ситуацию и делать необходимые выводы свидетельствует о развитости у будущего первоклассника параметров интеллектуальной готовности к школьному обучению.

В игровом режиме «Океан», с помощью которого можно пронаблюдать жизнедеятельность животных и растений водного мира, дошкольник имеет возможность за счет собственных активных действий с песком менять рельеф дна океана, что приводит к изменениям во флоре и фауне. В этом случае произвольное поведение ребенка опирается на преобладающую познавательную потребность. Наблюдая за игровыми действиями будущего первоклассника в процессе работы с песком в указанном игровом режиме, можно изучить, насколько он способен сознательно ставить перед собой цель, контролировать действия по ее достижению, прилагать волевые усилия в случае возникновения затруднений. Это позволяет психологу сделать вывод о сформированности у дошкольника важнейшего компонента личностной готовности к обучению в школе — произвольности поведения.

Вместе с тем анализ речевого поведения ребенка в процессе игры в данном игровом режиме позволит педагогу установить запас знаний ребенка о Мировом океане: о формах рельефа (остров, полуостров), о видах водоемов (океан, море), о флоре и фауне этого природного пространства, о деятельности человека в Мировом океане. Анализируя устное описание дошкольником увиденного, можно выяснить, пользуется ли он видовыми и родовыми понятиями, насколько верно использует слова с противоположным значением, как может подобрать слова, близкие по значению. Таким образом, можно установить уровень речевого развития будущего первоклассника.

Изучение жизни дикой природы жарких стран доступно детям в игровом режиме «Сафари». Здесь ребенок самостоятельно может создавать и изменять условия жизни животного мира. Например, при формировании углублений в песке в них появляется вода, что притягивает большое количество животных. Это позволяет наблюдать такое природное явление, как оазис. Психолог, наблюдая за тем, как взаимодействуют и помогают друг другу дети, если играют в группе, может сделать вывод о развитости у них не только произвольности поведения, но и коммуникативных умений и навыков. Данный игровой режим позволяет установить уровень осведомленности дошкольника о такой форме рельефа, как пустыня, о разнообразных водоемах (река, водопад, озеро). С ребенком можно побеседовать о видах диких животных, обитающих в пустыне, а также о роли воды в процессе жизнедеятельности флоры и фауны данной территории. В процессе обсуждения

педагог может оценить уровень сформированности у будущего первоклассника навыков словоизменения, словообразования, использования в спонтанной речи грамматически верных форм, связность речевого высказывания.

Таким образом, следует отметить, что наблюдение за поведением дошкольников при включении их в описанные игровые режимы интерактивной песочницы iSandBOX, анализ речевых высказываний детей позволяет педагогам и психологам установить уровень развития и сформированности важнейших составляющих готовности к школьному обучению. Преобладание познавательных мотивов над игровыми, адекватность, структурированность и широта представлений об окружающем мире, уровень речевого развития, умение устанавливать связи и определять закономерности между предметами и явлениями окружающего мира, делать на основе этого логические выводы, сформированность произвольности поведения дошкольника — эти и другие критерии психологической готовности к обучению в школе можно изучать специалистам с использованием различных режимов интерактивной песочницы iSandBOX.

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2009. — 207 с.
2. Семенкова М. В. Использование интерактивного оборудования в ДОУ // Маам.ru : [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-interaktivnogo-oborudovaniya-v-dou.html> (дата обращения: 23.01.2024).
3. Тукешев Е. Ф. Интерактивная песочница iSandBOX : метод. пособие. — Томск : Универсальный терминал системы, 2023. — 28 с.

Л. В. Сушко

Школа № 78 г. Донецка, Донецкая Народная Республика

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрено влияние военных действий на детей и роль педагога-психолога в поддержке их оптимального состояния. Представлены функции педагогов-психологов в отношении военных действий. Цель статьи — выявить ключевые аспекты деятельности педагога-психолога для поддержки детей, оказавшихся в зоне военных действий. Посредством анализа литературных источников автором были структурированы симптомы посттравматического стрессового расстройства у детей и способы снижения их влияния на психику.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), психолого-педагогическое сопровождение, военные действия, тревожность, агрессия.

Актуальность психологической работы с детьми, пострадавшими в результате военных действий, повышается с каждым годом во всём мире. Большое количество семей с детьми проходят тяжелые испытания: подвергаются обстрелам, теряют близких, вынуждены покидать свои жилища, родные места и эвакуироваться. Всё это становится факторами формирования посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у детей.

Война, возможно, является самым глубоким психосоциальным стрессором для развития детей и подростков, поскольку она может привести к потерям, нарушению стабильности, пагубным последствиям для здоровья и дезорганизации системы семьи и общества.

Несмотря на большой негативный опыт множества военных конфликтов в отечественной истории, многие исследователи отмечают недостаточную разработанность методов психолого-педагогического сопровождения и поддержки в условиях школьного обучения, реализуемые педа-

гогом-психологом. Среди авторов, затрагивающих данную тему, можно отметить И. Н. Денисову, Д. М. Маллаева, П. О. Омарову, А. А. Романова, О. Д. Шарову и др. Проблемы и закономерности протекания ПТСР у школьников рассматривались В. Г. Василевским, Ю. В. Глушко, Т. Б. Дмитриевой, С. В. Литвинцевым, О. В. Погожевой, С. М. Плиевым, Г. О. Растовцевым, Г. М. Тимченко, О. М. Харитоновым и др.

Оказание помощи и поддержки детям, пострадавшим в результате военных действий, в деятельности педагога-психолога осуществляется через различные направления деятельности. Ключевое из них — психолого-педагогическое сопровождение — особая помощь и поддержка, которая предоставляется ребенку в процессе его обучения в целях разрешения или предупреждения возникающих проблем. К другим видам деятельности относят психологическую профилактику, психологическое просвещение, консультирование, психологическую диагностику, коррекцию, развитие и др. [4, с. 128].

Специалисты, работающие с детьми, пострадавшими от войны, должны развивать компетенции в лечении последствий войны. В частности, школьным психологам нужно использовать проверенные методы помощи детям, у которых проявляются симптомы, связанные со стрессом и эмоциональным расстройством поведения, вызванные войной.

Одна из наиболее важных составляющих работы педагога-психолога в контексте данной темы — выявление и коррекционная деятельность психологических последствий травматического стресса. При выявлении ПТСР у детей обращают внимание на следующие основные группы симптомов [1, с. 97; 3, с. 91]:

- Систематическое чрезмерное возбуждение. У детей наблюдается тревожное расстройство, которое проявляется в постоянном чувстве беспокойства и тревоги. Дети с тревожным расстройством могут чувствовать себя постоянно напряженными, они стараются избегать ситуаций, связанных с травматическими событиями или опасных по их мнению.

- Периодические приступы депрессии. Могут проявляться в периоды глубокой и продолжительной грусти, отчаяния, притупленности чувств и безразличия к окружающему миру. Дети с депрессией могут чувствовать себя безысходно и неполноценно, могут терять интерес к обычным делам, им трудно испытывать радость.

- Специфические физиологические состояния. Возможно истерическое реагирование — дрожь, слепота, паралич, глухота, повышенное сердцебиение, повышенная потливость, отрывистость дыхания и др.

- Проявления синдрома «выжившего». Дети испытывают чувство вины, которое обычно сопровождает человека, сумевшего выжить после катастрофы или травматичного события, в котором пострадали или погибли другие люди.

- Возникновение флешбэков. У детей наблюдаются непроизвольные повторяющиеся воспоминания. Это психологический феномен, при котором у ребенка происходит внезапное, обычно мощное, повторное переживание прошлого опыта или элементов прошлого опыта.

- Нарушения поведения. Приступы агрессивного и импульсивного поведения, жестокости, насилия, проблемы социализации.

- Неблагоприятные перспективы. Перечисленные симптомы и состояния обладают определенной динамикой, часто они могут не только не ослабевать, а наоборот, с возрастом усугубляться. В более старшем возрасте отмечается злоупотребление алкоголем и наркотиками, беспорядочными связями, проявляется недоверие к окружающим, прогрессирующая астения.

Отечественные исследования демонстрируют явную необходимость диагностики и реабилитации детей, пострадавших от военных действий. Особое значение имеет использование педагогами-психологами индивидуального подхода и мониторинга состояния ребенка [2].

Значимость деятельности педагога-психолога в поддержке детей очень важна и многогранна. Обобщая результаты психологических исследований, можно выделить ключевые аспекты роли педагога-психолога в поддержке детей, пострадавших в результате военных действий:

- Формирование чувства безопасности. Педагог-психолог должен создать для детей безопасную и поддерживающую среду, чтобы они могли рассказать о своих эмоциональных и психологических проблемах. Это может включать проведение индивидуальных консультаций и групповых занятий, организацию безопасных зон для общения и игры [6].

- Распознавание и коррекция тревоги. Педагог-психолог должен быть внимателен к изменениям в поведении и эмоциональном состоянии детей, которые могут быть связаны с травматическими событиями военного характера. Они могут помочь детям распознать свои негативные эмоции, научить их здоровым способам справляться с ними, а также снизить уровень тревожности и агрессивных проявлений [5, с. 54].

- Помощь в социальной адаптации. Дети, пострадавшие от военных действий, могут иметь трудности в социальной адаптации из-за пережитых травм. Педагог-психолог может помочь им развивать навыки общения, сотрудничества и эмоциональной регуляции посредством таких упражнений, как ролевые игры, групповое рисование, составление общего рассказа, различные формы знакомства с эмоциями человека и т. д.

- Работа с родителями. Педагог-психолог также должен работать с родителями и семьей ребенка, чтобы предоставить им информацию, поддержку и ресурсы для помощи ребенку в процессе исцеления. Это может включать проведение семейных консультаций, организацию семинаров и тренингов для родителей.

- Сотрудничество с другими специалистами. Педагог-психолог должен также сотрудничать с врачами, социальными работниками и юристами, чтобы обеспечить комплексную поддержку и содействие восстановлению детей, пострадавших в результате военных действий.

Таким образом, роль педагога-психолога в помощи детям, пострадавшим в результате военных действий, заключается в том, чтобы помочь им преодолеть эмоциональные и психологические последствия травмы и поддержать их в процессе лечения и адаптации. Разработка набора проверенных методов поддержки позволит психологам-педагогам лучше подготовиться к оказанию помощи детям и семьям, пострадавшим от войны.

1. Алания Д. А. Психолого-педагогические особенности преодоления стресса, психической травмы и посттравматического синдрома у пострадавших от военных действий // Актуальные исследования. — 2020. — № 12 (15). — С. 95–99.

2. Глушко Ю. В., Ершова И. Б. Особенности психосоматического статуса детей 7–9 лет, испытавших стресс в результате военных действий // Университетская клиника. — 2017. — № 3–2 (24). — С. 44–48.

3. Магомедов М. Г. Педагогическая помощь детям, пострадавшим в результате террористических актов и военных конфликтов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 28. — С. 89–92.

4. Погожева О. В., Плиев С. М. Психологическое сопровождение подростков: проблемы институционального и нормативного характера в образовательном пространстве России и Южной Осетии // Гуманитарные и юридические исследования. — 2022. — Т. 9, № 1. — С. 124–130.

5. Свидовская Е. А. Эффективность применения коррекционной программы детям младшего школьного возраста с агрессивными проявлениями, переживших военные действия // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур : межведом. науч.-практ. конф. Сб. науч. ст. — Севастополь : РИБЕСТ, 2017. — С. 50–54.

6. Спиридонова С. Б., Карпушова О. А., Шубина А. С. Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога // Изв. Дагестан. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. — 2023. — Т. 17, № 3. — С. 80–88.

СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта уникальная система сопровождения замещающих семей на территории г. Самары. Представлен авторский алгоритм по работе с замещающей семьей на каждом уровне сопровождения: кризисном, экстренном, базовом.

Ключевые слова: социальное обслуживание, приемные семьи, замещающие семьи, уровни сопровождения, сопровождение замещающих семей.

Особое место в системе социального обслуживания граждан страны занимает такая уникальная группа семей, как замещающие. К замещающим семьям относятся приемные семьи, опекуны, семьи в которых оформлено попечительство, фостеровские семьи. Цель данной статьи — раскрытие уникального опыта г. Самары по реализации алгоритма сопровождения замещающих семей.

В основу разработанного алгоритма сопровождения замещающих семей на базе Комплексного центра социального обслуживания населения Самарского округа (далее — Центр) положены исследования Г. В. Семьи, В. В. Барцалкиной, Н. Б. Флоровой [1]. Основная цель системы сопровождения замещающих семей на базе Центра — создание условий для полноценного развития ребенка в замещающей семье, а также минимизация причин, провоцирующих кризис семьи и необходимость изъятия из нее ребенка.

Для реализации системы сопровождения замещающих семей на базе Центра создана система уровневого сопровождения, которая включает следующие уровни: базовый, кризисный и экстренный.

Уровень социального сопровождения замещающей семьи — это система взаимосвязанных действий специалистов по гармонизации внутрисемейных отношений в зависимости от степени эскалации конфликтов в них. Базовый уровень социального сопровождения — это процесс реализации мероприятий сопровождения, направленный на оказание социальной, психологической, педагогической и иной помощи замещающим семьям с целью предупреждения кризисной ситуации в семейных взаимоотношениях. Кризисный уровень социального сопровождения — это процесс реализации мероприятий, направленных на оказание замещающей семье специализированной помощи по устранению конфликтных и кризисных ситуаций, возникших на ранней стадии угрозы семейным отношениям. Экстренный уровень социального сопровождения — это процесс реализации комплекса мероприятий, направленных на оказание помощи семье с детьми с целью предотвращения существующей угрозы для сохранения семьи.

Изложим алгоритм постановки замещающей семьи на сопровождение.

На первом этапе сопровождения происходит постановка семьи на учет в течение 7 дней с момента передачи пакета документов на замещающую семью в органы опеки и попечительства (ООиП). Для комплексной организации работы за каждой замещающей семьей приказом руководителя закрепляется ответственный куратор. Работа с семьей начинается с патронажа, который осуществляется после передачи пакета документов на замещающую семью ООиП. По итогам первичного патронажа специалистом составляется заключение. В процессе подготовительной работы осуществляется межведомственное взаимодействие с образовательными организациями на предмет учебной адаптации несовершеннолетнего, с медицинской организацией на предмет исполнения замещающими родителями обязанностей по медицинскому сопровождению несовершеннолетнего, диспансеризации.

На этом этапе ответственный куратор или специалист, его заменяющий, получает от членов семьи согласие на обработку персональных данных, заявление о нуждаемости в социальных услугах. Куратор семьи мотивирует членов семьи на социально-педагогическую и психологическую

работу, на прохождение квалифицированных консультаций, на работу в тематических группах.

После оформления документов куратор разрабатывает индивидуальную программу предоставления социальных услуг (ИППСУ) и заключает договор о получении законными представителями социальных услуг. После оформления договора специалисты Центра готовят психолого-педагогическое заключение посредством проведения ими психологической диагностики семейной ситуации и эмоционального состояния членов семьи. Диагностика замещающей семьи осуществляется по трем компонентам: состояние ребенка (адаптация к семье, социализация, психологический комфорт), детско-родительские отношения, семейные условия.

Далее происходит определение уровня сопровождения замещающей семьи. Все вновь созданные семьи (до 1 года) ставятся на кризисный уровень сопровождения, исключения могут составлять лишь замещающие семьи, в которых несовершеннолетний проживает с законными представителями длительный период времени или наличие сверхвысокого уровня родительской компетентности у законного представителя. Выбор уровня сопровождения семьи осуществляется посредством решения компетентного консилиума из квалифицированных специалистов. Решение консилиума может быть пересмотрено в течение полугода при наличии объективных обстоятельств. Заседание консилиума происходит один раз в полгода. По итогам решения консилиума издается приказ руководителя о выборе уровня сопровождения замещающей семьи и постановки ее на учет.

На базовый уровень сопровождения ставятся замещающие семьи, которые самостоятельно решают семейные вопросы без ущерба для несовершеннолетних. Задача профессионального сопровождения замещающих семей на базовом уровне — это удовлетворение изменяющихся потребностей семьи в информировании и просвещении, а также в общей психолого-педагогической поддержке. Базовый уровень сопровождения реализуется с момента образования семьи до момента совершеннолетия ребенка за исключением случаев перевода на иной уровень сопровождения.

На кризисный уровень сопровождения ставятся замещающие семьи, которые не способны самостоятельно решить семейные вопросы и справиться с воспитанием ребенка. Как правило, к таким семьям относятся замещающие семьи, находящиеся на сопровождении менее 1 года, семьи с затяжным конфликтом, семьи с ребенком с особыми нуждами, семьи с ребенком в кризисном возрасте, многодетные семьи. Основная задача профессионального сопровождения замещающих семей на кризисном уровне — это квалифицированная помощь в урегулировании семейной ситуации. Срок длительности кризисного сопровождения — 6 месяцев при том, что этот срок может быть продлен или прекращен досрочно при условии стабильно положительных результатов воспитания.

На экстренный уровень сопровождения ставятся замещающие семьи, находящиеся на грани распада. Главная задача профессионального сопровождения таких семей — предотвращение отказа от ребенка. Сопровождение замещающих семей на кризисном уровне длится 3 месяца, после чего в случае положительных результатов сопровождения семья переводится на кризисный уровень сопровождения.

На втором этапе происходит собственно сопровождение семьи до момента совершеннолетия ребенка. Патронаж замещающей семьи на базовом уровне сопровождения осуществляется дважды в год, на кризисном уровне — дважды в полугодие, на экстренном — ежемесячно. Первичный визит в семью осуществляется в течение месяца после постановки семьи на учет. Для каждой замещающей семьи на этом этапе на базовом уровне сопровождения составляется план работы на год, на кризисном и экстренном — на полгода. План содержит цель работы с замещающей семьей, задачи и мероприятия, соответствующие цели и задачам. В течение срока реализации плана мероприятий специалисты Центра используют различные способы связи с членами замещающей семьи: личная встреча (визит домой), телефонный звонок, онлайн-общение в мессенджерах для приглашения их к участию в мероприятиях плана.

На третьем, аналитическом, этапе сопровождения замещающих семей происходит оценка достижения целей плана работы с замещающей семьей и, соответственно, изменений внутрисемейной ситуации в замещающей семье на координационном совете. Координационный совет ор-

ганизуется Центром с привлечением специалистов ООиП и органов МВД в течение года. На этом этапе происходит оценка благополучия несовершеннолетнего в замещающей семье в соответствии с разработанной методикой, определяется уровень дальнейшего сопровождения. Составляется заключение по результатам работы с семьей по итогам реализации плана работы. Заключение по результатам работы с семьей направляется в ООиП.

Оценка благополучия ребенка в замещающей семье осуществляется каждый год до совершеннолетия после прохождения кризисного периода. Оценка благополучия приемного ребенка состоит из следующих показателей: наличие травматичного опыта в анамнезе, создание безопасной среды дома для приемного ребенка, особенности детско-родительских отношений, социализация приемного ребенка.

На базе центра создана уникальная система реабилитационных, коррекционных и профилактических мероприятий для гармонизации внутрисемейных отношений в замещающих семьях. К ним относятся программы семейной, личностной психотерапии, Академия эффективных пап, родительские чтения для приемных семей, Школа приемных родителей, услуги отдыха и оздоровления несовершеннолетних.

Таким образом, вся совокупность представленных средств и условий позволяет реализовать целостную систему социального сопровождения замещающих семей в г. Самаре. Представленный опыт не претендует на исчерпывающий, работу над развитием системы сопровождения замещающих семей необходимо продолжать.

1. Семья Г. В., Барцалкина В. В., Флорова Н. Б. Современный опыт системного реагирования на трудности детей и взрослых в проблемных семьях // Социальные науки и детство. — 2022. — Т. 3, № 2–3. — С. 24–39.

ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Белицкая, Н. П. Королькова

*Детский сад № 4 муниципального образования Каневской район,
станция Каневская, Краснодарский край*

СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТИ «ЗДОРОВЬЕ»

Аннотация. В статье описан опыт работы по созданию модели воспитательно-образовательной среды, направленной на формирование ценности «здоровье». Представлен практико-ориентированный проект по физическому и оздоровительному воспитанию.

Ключевые слова: воспитательно-образовательная среда, игра, муниципальная информационная площадка, проектная деятельность, центры активности.

Известно, что дети дошкольного возраста обучаются в игре. В связи с этим, для того чтобы что-то освоить и запомнить, им необходим процесс непосредственного действия с атрибутами, игровым материалом. Именно поэтому нами был разработан и реализован на базе нашего сада массовый педагогический проект, цель которого — насыщение воспитательно-образовательной среды всего детского сада различными дидактическими пособиями и игровыми материалами по теме по пожарной безопасности.

Дети дошкольного возраста обычно прячутся от любой опасности (в том числе и при пожаре). Из-за этого они подвергаются наибольшей опасности: их могут не найти пожарные. Мы надеемся, что благодаря нашей работе в этом направлении дети смогут осознанно относиться к возможной опасной ситуации, действовать, а не прятаться, и обращаться за помощью к взрослым.

Инновационность проекта для нашего детского сада заключается в создании модели воспитательно-образовательной среды в ДООУ по направлению пожарной безопасности, в доступности этой среды для всех детей всех групп, в том числе и детей с ОВЗ.

Участниками являются педагоги, воспитанники, родители и персонал детского сада. Направленность проекта: физическое и оздоровительное воспитание. Тип проекта: практико-ориентированный. Продолжительность: 2 года.

Задачи проекта состояли в том, чтобы, во-первых, создать центры активности в группах и на участках: специально выделенная мобильная зона с атрибутами для сюжетно-ролевых игр, настольно-печатными, логическими, дидактическими играми, уголком ряжения, тематическими игрушками и машинами, предметами-заместителями, маркерами игрового пространства, детской литературой, альбомами для рассматривания, раскрасками и т. п.; во-вторых, содействовать освоению детьми практических навыков безопасного противопожарного поведения через воспитательные и игровые ситуации и занятия, различные виды игр, тренинги, досуговые мероприятия,

культурные практики путем реализации краткосрочных педагогических проектов в течение образовательного периода; в-третьих, активизировать работу с родителями в данном направлении путем активного вовлечения в воспитательный процесс; и, наконец, в-четвертых, систематизировать взаимодействие дошкольного учреждения с отрядом противопожарной службы станицы Каневской.

Работа над проектом разбита на четыре этапа. Итогом первого этапа стало информирование и работа с коллективом и родителями воспитанников, план-схема проекта; итогом второго этапа явилась разработка общей концепции, получение статуса муниципальной инновационной площадки (МИП) в марте 2023 г., составление проектов педагогами. В настоящий момент осуществляется третий этап — реализация проекта путем внедрения проектной деятельности в повседневную жизнь детского сада. В связи с особенностями взятой нами темы, а также ради более полного насыщения воспитательно-образовательной среды групп и инфраструктуры детского сада сроки проектов составляют не более двух месяцев.

Промежуточными результатами реализации проекта можно считать: создание методической разработки с описанием инновационного проекта; анкетирование педагогов о готовности участвовать в проектной деятельности — результат положительный; онлайн-опрос родителей о необходимости и полезности проекта — результат положительный; присвоение учреждению статуса МИП (приказ УО № 480 от 15 марта 2023 г. «О реализации инновационной деятельности в системе образования Каневского района»); создание раздела официального сайта с концепцией проекта, документами и реализованными проектами; получение рецензии регионального уровня на методическую разработку проекта; публикацию статьи в федеральном издании «Воспитатель детского сада»; реализацию девяти взаимосвязанных проектов в каждой группе детского сада, а также музыкально-логопедический для детей с ОВЗ и др.

Стабильность достигнутых результатов отслеживается во второй половине дня: дети активны в самостоятельной деятельности, в центрах пожаробезопасности; понимают важность соблюдения правил, при организации сюжетно-ролевых игр роль пожарного считается почетной. При опросах и беседах могут рассказать, зачем и почему надо бережно относиться к собственной жизни, здоровью, природе. Не боятся проведения тренировочных эвакуаций, четко выполняют действия по алгоритму.

Стабильность полученных результатов характеризуется также постоянным интересом родителей воспитанников к совершенствованию проекта, оказанием практической помощи, участием в проектах групп, оснащении центров, изготовлении атрибутов и пособий, участии в досугах и развлечениях, подготовке к тренингам и соревнованиям.

С 2014 по 2017 г. наше учреждение являлся муниципальной инновационной площадкой по реализации проекта «Модель ознакомления детей с русской культурой на основе использования русских народных и авторских сказок». С 2019 по 2022 г. — работало в статусе МИП по теме «Модель формирования познавательных действий детей дошкольного возраста через шахматы».

Возможные факторы риска в данном проекте отсутствуют. Нежелание родителей воспитанников участвовать в проектной деятельности было успешно преодолено в периоды реализации предыдущих двух площадок, которые в общей сложности составили 8 лет работы по проектной деятельности. Избежать факторов нежелания помогли следующие моменты: предоставление коллективу и родителям детей полной, четкой и обоснованной информации о пользе проведения проектной деятельности для развития дошкольников; убеждение личным примером; саморазвитие, повышение уровня собственной педагогической квалификации педагогов.

Подводя итог, можно сказать, что мы надеемся данным проектом воспитать в детях уверенность в своих силах, желание заботиться и беречь собственное здоровье, уважать людей, работа которых — спасать жизни; а у родителей воспитанников — не отмахиваться от проблем, осознанно относиться к возможным опасным ситуациям, активно взаимодействовать с детским садом.

С. И. Беляева*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург***М. А. Жвакина***Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург**Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации**им. Г. А. Альбрехта, Санкт-Петербург***Л. И. Аюпова***Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАТЕРИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Представлены результаты исследования социально-психологических и эмоциональных характеристик, а также стиля воспитания матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, определяющие специфику их психологического сопровождения. Выявлено, что матери детей с РАС чаще ($p < 0,05$) чувствуют себя физически и психологически истощенными, чем матери детей с нормативным развитием. Обнаружено, что в структуре тревожности у них преобладает высокий уровень эмоционального дискомфорта и астенического компонента тревожности. Матери детей с РАС чаще ($p < 0,05$), чем матери сопоставляемой группы, используют такие стили воспитания, как «Гиперпротекция» и «Потворствование». В статье приводятся практические рекомендации по психологическому сопровождению матерей детей с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, отношение матери, тревожность, стиль воспитания, психологическое сопровождение.

Расстройства аутистического спектра (далее — РАС) — это гетерогенная группа нарушений нейроразвития, включающих различные нозологические дефиниции (синдром Аспергера, синдром Каннера, детский аутизм, атипичный аутизм, детское дезинтегративное расстройство, а также множество хромосомных и генетических синдромов), характеризующихся триадой нарушений социального взаимодействия, общения, стереотипного поведения. Включают при отдельных формах «неспецифические проблемы»: страхи, нарушения сна и приема пищи, возбуждение, заторможенность, раздражительность и другие поведенческие нарушения [1]. Многие авторы отмечают, что семья играет ключевую роль в социализации детей с аутизмом и ее влияние превышает воздействие других социальных институтов [2]. Отдельные отечественные исследования подтверждают, что семья выступает в роли самого значимого источника поддержки, способствующего успешной социальной адаптации и преодолению психических расстройств у ребенка [3]. Согласно В. И. Брутману и А. Я. Вагре материнское отношение является основой для эмоционального и психологического развития ребенка. Оно формируется в процессе взаимодействия матери и ребенка на протяжении всего детства [4]. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг подчеркивают особую уязвимость семей, воспитывающих детей с аутизмом [5]. Появление в семье ребенка с физическим или психологическим отклонением может вызвать серьезные психологические и социальные трудности у ее членов. Это, в свою очередь, может нарушить структуру семейных связей и даже привести к распаду семьи [6]. Когда речь заходит о семье, воспитывающей ребенка с аутизмом, И. Б. Карвасарская подчеркивает, что успешная адаптация и социализация зависят от взаимоотношений внутри семьи. М. М. Либлинг отмечает, что хронический стресс оказывает негативное влияние на матерей, вызывая депрессию, раздражительность и эмоциональное напряжение [7]. Это определило цель настоящего исследования: изучить особенности психоэмоционального состояния и стиля воспитания матерей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 10 матерей детей дошкольного возраста с РАС, находившихся на реабилитации в Федеральном научно-образовательном центре медико-социальной

экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта, и 10 матерей детей дошкольного возраста с нормативным развитием, посещавших центр детского развития. Были использованы авторское структурированное интервью, «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) и опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ).

По результатам социально-психологического исследования было выявлено, что состояние здоровья ребенка оказывает сильное влияние на занятость и трудоустройство матери: матери детей с РАС в основном не работают или работают удаленно, в отличие от матерей детей с нормативным развитием ($p < 0,01$). Кроме того, матери детей с РАС чувствуют себя физически и психологически более истощенными, в отличие от матерей сопоставляемой группы ($p < 0,05$). Это связано с тем, что у матерей детей с РАС уход за ребенком требует большего внимания (постоянный мониторинг здоровья ребенка, посещение врачей и реабилитационных центров, проведение специальной физической терапии и других процедур). Матерям детей с РАС сложнее находить время для собственного отдыха, который им необходим.

Исследование эмоционально-личностных особенностей матерей детей с РАС, осуществленное с помощью методики «Интегративный тест тревожности» (ИТТ), показало высокие показатели по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» и «Астенический компонент тревожности». Это свидетельствует о том, что матери детей с РАС чувствуют себя истощенными и ослабленными, что коррелирует с данными интервью и является показателем снижения их общего психоэмоционального состояния.

Для исследования особенностей стиля воспитания, была использована методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Были выявлены высокие показатели и статистически достоверные различия ($p < 0,05$) по шкалам «Потворствование» и «Гиперпротекция». Это указывает на то, что матери детей с РАС стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей ребенка, при этом старается тотально контролировать любую активность ребенка, что лишает его возможности развивать самостоятельность. К этому добавляются переживания матери, связанные с выявленной «Фобией утраты ребенка», которые могут быть следствием того, что матери детей с РАС представляют своего ребенка как значительно ослабленного и хрупкого, их отношение к ребенку формировалось под воздействием страха утраты ребенка.

Таким образом, исследование особенности психоэмоционального состояния и стиля воспитания матерей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра указывают на тревожно-амбивалентный тип материнского отношения [8], который развивается на фоне снижения эмоционального фона матери по типу «раздражительной слабости» и характеризуется усилением внимания по отношению к негативным проявлениям в поведении ребенка. При данном типе у матерей часто возникает чувство тревоги за развитие ребенка, они пытаются защитить своего ребенка от любых воздействий внешней среды, субъективно воспринимаемых ими как угрожающие, что, в свою очередь, приводит к гиперопеке.

По результатам исследования были сформулированы практические рекомендации по психологическому сопровождению матерей детей с РАС. К ним относятся: психологическая коррекция тревожных состояний; просветительская психолого-педагогическая работа с целью обеспечения матерей необходимыми знаниями о специфике развития и воспитания детей с РАС и помощи в осознании и устранении стереотипных представлений, искажающих восприятие собственных детей и нарушающих воспитательные практики; организация клубной работы по поддержке матерей детей с РАС в рамках которой организуются регулярные встречи, семинары, мастер-классы и другие мероприятия, которые предоставляют матерям возможность общения с другими женщинами, воспитывающими детей с нарушениями развития. Это создает атмосферу взаимопонимания, где родители могут поделиться своими историями, научиться новым методам и стратегиям воспитания, а также получить советы от специалистов. Это помогает снизить чувство изоляции и неуверенности.

Часто матери детей с РАС оказываются под влиянием негативного общественного мнения, что может сказаться на их отношении и подходе к воспитанию детей. Психологическая работа может включать развитие навыков эффективного общения и создания благоприятной атмосферы для ребенка, а также стратегии, направленные на решение конкретных проблем и вызовов, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Комплексный подход к работе с матерями

детей с РАС включает в себя проведение индивидуальных консультаций, групповых занятий, психологической поддержки и обмена опытом с другими родителями.

1. Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация : клин. рекомендации. — Рос. о-во психиатров, 2020. — 125 с.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб. : Речь, 2007. — 288 с.
3. Поташова И. И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 174–178.
4. Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. — 2000. — № 2. — С. 79–87.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М. : Ин-т психотерапии. 2003. — 319 с.
6. Блинков Ю. А., Игнатьева С. А. О коррекционной направленности семейного воспитания и обучения детей и подростков с отклонениями в развитии в процессе их реабилитации и социальной адаптации // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2006. — № 2 (10). — С. 66–71.
7. Левченко И. Ю., Ткачёва В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. — М., 2008. — 239 с.
8. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. — 1998. — № 5. — С. 81–88.

Е. С. Березина

Омский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается исследовательская деятельность во внеурочной деятельности младших школьников. Проанализированы результаты исследовательской деятельности младших школьников в области естествознания, преобладающие направления и темы исследований обучающихся 1–4-х классов.

Ключевые слова: младшие школьники, исследовательская деятельность, дополнительное образование, начальное образование.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования предусмотрена реализация исследовательской деятельности обучающихся и овладение младшими школьниками универсальными учебными познавательными действиями: базовыми логическими и исследовательскими действиями (п. 42.1.) [1; 2].

Ежегодно на конкурсы и конференции различного уровня представляют свои исследования и проекты обучающиеся средних образовательных учреждений с 1-го по 11-й класс практически по всем направлениям научного знания фундаментального и прикладного характера. Исследовательская деятельность позволяет развивать и формировать у обучающихся пытливость ума, наблюдательность, любознательность, логическое мышление, способность обобщать и делать выводы, способствует мотивации к познанию, заинтересованности процессом исследования и экспериментирования, побуждает к дальнейшему творчеству.

Развитию творческих способностей и стремления познавать окружающий мир у младших школьников посвящена деятельность Центра дополнительного образования детей «Эврика», созданного в 2000 г. с целью организации системной работы с одаренными детьми. На протяжении

ряда лет преподаватели кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета в рамках сотрудничества с ЦДОД «Эврика» осуществляют научно-методическое сопровождение, экспертизу работ, представленных на заочный тур, и руководство секциями в очном туре конкурса исследовательских работ и проектов младших школьников. Ежегодно школы, гимназии, лицеи Омска представляют на конкурс сотни работ младших школьников.

На городской конкурс исследовательских работ и проектов младших школьников ЦДОД «Эврика» 2024 г. было представлено около 300 работ учащихся с 1-го по 4-й класс (из них 171 работа допущена на заочный тур (67,3 %) по самым разным направлениям: гуманитарные, естественно-научные, технические, прикладные экспериментальные исследования [3]. Большинство работ являются результатом собственных исследований обучающихся, незначительная часть отнесена к реферативным.

Наибольший интерес для младших школьников вызывают исследования в области естествознания. Естественно-научные исследования были представлены на 4 секциях из 10. Всего по естествознанию на конкурс в 2024 г. представлены 84 работы (49,1 % от всех конкурсных работ), в то же время, в заочном туре конкурса 2023 г. по естествознанию участвовали на 12,5 % больше работ ($n = 96$). Наиболее многочисленной традиционно оказалась секция «Мир естествознания» — 59,5 % работ ($n = 50$), «В мире животных» и «Мир растений» составили 17,9 % ($n = 15$) и 13,1 % ($n = 11$) работ соответственно. Самая малочисленная секция «Мир птиц и насекомых» — 9,5 % работ ($n = 8$).

На секции «Мир естествознания» представлены работы обучающихся 1-го (14 %), 2-го (20 %), 3-го (30 %) и 4-го (36 %) классов. К выступлению на очном туре допущены 23 работы (46 %). Среди них исследования учащихся 3-х и 4-х классов составили 34,8 % и 30,4 % соответственно; исследования учащихся 1-х и 2-х классов — 21,7 % и 13,0 % соответственно.

Исследованиям животного мира были посвящены 23 работы (27,4 % от всех естественно-научных работ). В секции «В мире животных» к очному туру допущены 46,7 % ($n = 7$), большую часть составили исследования обучающихся 4-го класса (71,4 %). В секции «Мир птиц и насекомых», также посвященной представителям царства Животные, к очному туру допущены всего 37,5 % ($n = 3$) работ.

Представителям царства Растения посвящено в два раза меньше исследований, чем представителям царства Животные. На секции «Мир растений» к очному туру допущены 36,4 % ($n = 4$) исследовательских работ обучающихся 2-х и 4-х классов.

Тематика исследований представлена как фундаментальными направлениями: биология, физика, химия, астрономия, география, так и прикладными: агрономия, экология человека, медицина, охрана природы (переработка отходов). Большинство исследований посвящено биологии животных и растений (47,6 %). Домашних питомцев изучали в 27,4 % исследований, где объектами были домашние (кошки, собаки) (30,4 % от всех питомцев) и дикие животные (рыбы, аксолотли, палочники, кузнецы, саранчовые, чешуекрылые) (43,4 %), сельскохозяйственные животные (13,1 %). В природе и в домашних условиях школьники наблюдали птиц, белок, паукообразных (15 %). Ботаническим исследованиям (20 %) и агрономии (12,5 %) были посвящены 32,5 % исследований. Младшие школьники выращивали дома древесные (10 %) и огородные растения (2,5 %). В исследованиях были также представлены объекты микробиологии (7,5 %).

Значительное количество исследований направлено на изучение экологии и здоровья человека (16,7 % от всех естественно-научных работ). Реферативные и исследовательские работы представлены в области физики (14,3 %), химии (9,5 %), астрономии (5,9 %), геологии и географии (5,9 %).

Младшие школьники в ходе исследования изучали свойства веществ, наблюдали за процессами роста и развития животных, растений и грибов, почвообразования, кристаллизации сахара, изменений погоды, проводили экспертизу воды, поверхностно-активных веществ, продуктов питания человека, анализировали состав и свойства красящих веществ, получали краски из растений, наблюдали особенности этологии разных видов животных, выявляли и анализировали уровень знаний сверстников в области биологии, физиологии, физики, астрономии. Показателен очный тур конкурса исследовательских работ: школьники на презентации исследований и проектов

демонстрировали высокую заинтересованность в работе, любовь к объектам изучения, что абсолютно необходимо при наблюдении и постановке экспериментов с живыми объектами.

В процессе экспериментальной работы обучающиеся не только наблюдали, сравнивали и анализировали, но и принимали непосредственное участие в разработке и постановке эксперимента, прилагая, таким образом, умственные и физические усилия. Исследовательская деятельность формирует у младших школьников не только умение наблюдать, анализировать, обобщать, но и умение планировать собственную деятельность и предполагать определенный результат, развивает трудолюбие, усидчивость, настойчивость и добросовестность при выполнении поставленных задач.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=36> (дата обращения: 28.01.2024).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 28.01.2024).

3. Материалы городского конкурса исследовательских работ и проектов младших школьников «Я — исследователь» // ЦДОД «Эврика» г. Омска : [сайт]. — URL: <https://эврика-омск.рф/2024/01/15> (дата обращения: 28.01.2024).

Т. Н. Бондарчук, Н. А. Иванова, О. Н. Калюжная
Шахтёрская основная школа № 11, Шахтёрск, ДНР

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные задачи классного руководителя в контексте взаимодействия с семьями обучающихся. Это включает поддержку родителей в их педагогических функциях, оказание помощи в решении проблем, связанных с обучением и воспитанием детей, а также создание условий для эффективного обмена информацией между семьей и школой.

Ключевые слова: классный руководитель, семья, образовательные площадки, детские и молодежные движения.

Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями — активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер [1, с. 114]. Педагогическое взаимодействие между классным руководителем и семьей является важным аспектом образовательного процесса. Оно играет ключевую роль в формировании и развитии личности ребенка. Классный руководитель является своего рода связующим звеном между школой и семьей. Он не только осуществляет контроль за успеваемостью и поведением учеников, но и создает условия для их комфортного обучения [2, с. 99–107]. Также классный руководитель отвечает за организацию внеклассной работы, в том числе родительских собраний, консультаций и других мероприятий, на которых важно участие родителей. Регулярное общение семьи и классного руководителя позволяет узнать о проблемах и потребностях ученика. Это помогает классному руководителю адаптировать свою работу, чтобы максимально удовлетворить потребности каждого ученика. Семья может предоставить дополнительную информацию о ребенке, его интересах, талантах, а также о внеучебной деятельности. Это помогает классному руководителю создать индивидуальный подход к каждому ученику.

Педагогическое взаимодействие классного руководителя и семьи способствует успешной адаптации ученика к школьной жизни. Благодаря постоянному общению ребенок чувствует поддержку и внимание со стороны как учителя, так и семьи. Классный руководитель и семья вместе создают условия для развития личности ученика. Они помогают развить у него самооценку, ответственность, эмоциональную стабильность и другие важные качества. Взаимодействие родителей и классного руководителя является неотъемлемой частью образовательного процесса и направлено на достижение общей цели — успешного развития и обучения каждого ученика. Задача классного руководителя — стать помощником и хорошим советчиком для родителей, создать в коллективе детей и родителей атмосферу добра, взаимопонимания и доверия, помочь родителям приобрести опыт в воспитании собственного ребенка [3, с. 32].

Таким образом, педагогическое взаимодействие классного руководителя и семьи имеет огромное значение для успешной адаптации и обучения школьников. Оно позволяет создать благоприятную среду для развития личности ребенка, а также обеспечить ему поддержку и внимание как в школе, так и дома.

Одной из форм работы классного руководителя с родителями является организация просветительских мероприятий. Например, проект «МГУ — родителям» позволяет родителям учащихся познакомиться с актуальными темами образования, получить информацию о правилах и требованиях образовательной системы. Такие мероприятия помогают родителям быть в курсе событий и вовлекаться в образовательный процесс своих детей. Также классный руководитель может организовать другие образовательные площадки, включающие в себя лекции, семинары, тренинги и дискуссии. На таких мероприятиях родители могут получить информацию о различных вопросах, связанных с образованием и воспитанием, а также обсудить свои вопросы и проблемы с классным руководителем и другими родителями.

Еще одной важной формой работы классного руководителя с родителями является их вовлечение в работу Российского движения детей и молодежи (РДДМ). Однако успешная работа РДДМ возможна только при активном участии родителей. Одной из важных составляющих успешного развития РДШ в общеобразовательных организациях является работа с родителями [4, с. 39]. Родители играют важную роль в формировании ценностей и интересов своих детей, а также в их общественном и личностном развитии. Поэтому сотрудничество РДДМ с родителями помогает создать благоприятную образовательную среду и способствует развитию детей и молодежи. Одной из форм работы с родителями является организация совместных мероприятий и проектов. Например, это может быть организация спортивных мероприятий, экологических акций, благотворительных проектов и других мероприятий, которые способствуют развитию и самореализации детей и молодежи. Участие родителей в таких мероприятиях помогает им лучше понять цели и задачи РДДМ, а также поддерживать своих детей в их участии. Для успешного вовлечения родителей в работу РДДМ необходимо обеспечить доступность и открытость информации. Родители должны быть осведомлены о деятельности РДДМ, о возможностях участия и о том, какие преимущества и выгоды это может принести их детям. Для этого можно использовать различные информационные каналы, такие как родительские бюллетени, электронные рассылки, сайты и социальные сети.

Предмет особой заботы классного руководителя — возникновение конфликтов «родители и школа». Они могут быть разнообразны, как разнообразны и причины, их породившие. К ним надо относиться серьезно, ибо они нарушают единство и системность воспитательного процесса. Надо тщательно изучить причины, расстановку позиций всех участников конфликта и в логике названных выше пяти элементов любого взаимодействия с родителями строить тактику воспитательного воздействия с целью преодоления конфликта [5, с. 39]. В современном образовательном пространстве классный руководитель играет важную роль в взаимодействии между школой и родителями учащихся. Однако иногда возникают ситуации, когда интересы школы и родителей не совпадают, и возникает конфликт. Важно отметить, что конфликт между школой и родителями может возникать по различным причинам. Например, это могут быть разногласия в понимании образовательной программы, методик преподавания или организации учебного процесса. Также конфликт может возникнуть в связи с различными взглядами на воспитание и развитие детей. В таких ситуациях классный руководитель должен выступить в роли посредника и находить компромиссные решения, которые учитывают интересы всех сторон.

Первым шагом в урегулировании конфликта является открытое и доверительное общение с родителями. Классный руководитель должен выслушать их мнение, выяснить причины недовольства и постараться найти общие точки зрения. Важно проявить понимание и уважение к мнению родителей, а также объяснить свою позицию и основания для принятых решений. Далее классный руководитель может предложить провести открытые встречи или родительские собрания, на которых можно обсудить проблемы и найти взаимоприемлемые решения. Такие встречи позволяют родителям высказать свои опасения и предложения, а также получить информацию о том, как школа работает и какие принципы лежат в основе образовательного процесса. Еще одним важным аспектом в урегулировании конфликта является прозрачность и доступность информации для родителей. Классный руководитель должен предоставлять родителям полную и объективную информацию о школьной жизни, образовательных целях и достижениях учащихся. Это поможет родителям лучше понять, как работает школа, и уменьшит возможность возникновения недоверия и конфликтов. Кроме того, классный руководитель может предложить родителям активно участвовать в жизни школы и в работе родительского комитета. Это поможет родителям быть в курсе событий, принимать участие в принятии решений и вносить свои предложения. Такое сотрудничество позволит снизить напряженность и улучшить взаимоотношения между школой и родителями.

Классный руководитель играет важную роль в урегулировании конфликта между школой и родителями. Его задача — быть посредником и находить компромиссы, которые учитывают интересы всех сторон. Для этого необходимо открытое и доверительное общение, проведение открытых встреч и доступность информации для родителей. Только совместными усилиями можно достичь гармоничного сотрудничества и создать благоприятную образовательную среду для учащихся.

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. — СПб. : Питер, 2011. — 400 с.
2. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций. — М. : Юрайт, 2009. — 523 с.
3. Зиангирова З. Т. Работа классного руководителя с семьей // Начальная школа. — 2013. — № 9. — С. 32–34.
4. Вовлечение родителей в деятельность Российского движения школьников : метод. пособие / И. В. Червоная, А. А. Толкачев, М. Ю. Парамонова [и др.]. — М. : НОК, 2018. — 53 с.
5. Маленкова Л. И. Педагоги, родители, дети. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 304 с.

А. С. Воловоденко

Омский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется идея повышения результативности обучения безопасному поведению в аспекте формирования действий саморегуляции и самоконтроля в начальной школе. Рассмотрен пример моделирования ситуации безопасного поведения на основе поэтапного формирования универсальных регулятивных действий младших школьников.

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, саморегуляция и самоконтроль, безопасное поведение, моделирование ситуаций, младшие школьники.

В практике начальной школы сегодня активно реализуются методы и технологии, позволяющие обучающимся осваивать способы *безопасного поведения*. Целесообразно моделировать

учебные ситуации предвидения, уклонения и преодоления опасности в условиях формирования у младших школьников «представлений об алгоритме поведенческих реакций» и приобретения опыта безопасного поведения [1, с. 36]. Такой педагогический метод ориентирует как педагога, так и ученика на последовательное формирование элементов безопасного поведения, создает возможность контроля и коррекции совершаемых действий.

Обучение правилам поведения в окружающей среде, безусловно, сопряжено с необходимостью применения общеуниверсальных *учебных действий регулятивного характера*. В соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования выпускники должны овладеть двумя видами регулятивных действий [2]. Речь идет о *самоорганизации* (посредством планирования действий и выстраивания их последовательности), а также о *самоконтроле* (посредством выявления причин полученных результатов и коррекции действий).

В исследовании О. В. Кузнецовой выделены этапы формирования действий контроля и оценки у школьников начальных классов на основе таких критериев, как «степень самостоятельности действия», «расширение объектов приложения действия», «усложнения характера действия» [3, с. 43].

Следуя логике процесса поэтапного формирования регулятивных учебных действий, представим пример моделирования учебных ситуаций безопасного поведения в контексте содержания образовательного стандарта для начальной школы.

Учебная ситуация. На берегу моря отдыхающие стали свидетелями опасного природного явления. Над поверхностью воды возник грозный вихрь, вращающийся по кругу. Спустя несколько минут штормовой ветер достиг берега, где он начал с силой вырывать зеленые насаждения, поднимать в воздух машины, разрушать жилые постройки. Группа отдыхающих, спасаясь, бежит вглубь материка, низко пригнувшись к земле. Некоторые туристы прячутся в автомобилях, припаркованных под большими кронами деревьев. Молодой человек прыгает на дно оврага, прикрывая голову руками.

Шаг 1. Планирование действий для решения учебной ситуации.

Задание: разработайте безопасный маршрут для спасения туристов, оказавшихся на берегу моря во время природного бедствия.

Вопросы к заданию:

1. О каком стихийном бедствии идет речь в предложенном фрагменте текста?
2. Какие участки местности будут надежным укрытием в такой опасной ситуации?
3. На каких участках местности существует явная опасность, а где есть скрытые опасные факторы?

Шаг 2. Построение последовательности предложенных действий.

Задание: составьте алгоритм действий туристов во время их передвижения по разработанному маршруту.

Вопросы к заданию:

1. Что нужно сделать в первую очередь, чтобы защитить себя и окружающих от «грозного вихря»?
2. От чего зависит последовательность мероприятий по спасению людей?
3. Какие предметы, обнаруженные на местности во время штормового ветра, можно использовать как средства защиты?

Шаг 3. Определение причин выявленных ошибочных действий.

Задание: выберите несколько возможных вариантов спасения отдыхающих, ставших очевидцами происшествия на берегу моря (в задании могут быть предложены схемы разных маршрутов эвакуации, а также описание действий очевидцев природного бедствия).

Вопросы к заданию:

1. Какой вариант маршрута является небезопасным для эвакуации людей? Почему?
2. Кто из отдыхающих в описанной ситуации совершает верные действия, спасаясь от стихии, а кто допускает ошибки? Почему?
3. Какие распространенные ошибки допускают люди, оказавшись в подобной опасной ситуации?

Шаг 4. Коррекция ошибочных действий.

Задание: внесите изменения в маршруты, которые являются опасными для эвакуации людей.

Вопросы к заданию:

1. Какие факторы, угрожающие туристам, устранены в новом маршруте?
2. Какие спасательные мероприятия могут дополнить новый маршрут?
3. Какие рекомендации можно предложить для безопасного перемещения людей по маршруту, который был скорректирован?

В ходе моделирования учебных ситуаций важным обстоятельством является оценка уровней (начальный, средний, высокий) и показателей развития регулятивных учебных действий [4, с. 94–96]. В связи с этим, в нашем примере дозируется мера помощи, предлагаемая школьникам. Это возможно посредством дополнения заданий блоком вопросов, выполняющих функции обучения и (или) контроля.

Таким образом, моделирование ситуаций безопасного поведения предусматривает, с одной стороны, ориентацию учебной деятельности в направлении самоорганизации, а с другой стороны, формирование навыков безопасного образа жизнедеятельности через систему промежуточных задач (планирование, составление последовательности действий, выявление ошибок, коррекция действий).

1. Давыдова Л. Н., Фирсов К. Н., Толстых О. С. Психолого-педагогические детерминанты повышения результативности формирования безопасного поведения младших школьников // Вестн. Адыгейс. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. — 2022. — Вып. 4 (308). — С. 32–39.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=7> (дата обращения: 15.01.2024).

3. Кузнецова О. В. Этапы формирования регулятивных учебных действий младших школьников // Ярослав. пед. вестн. Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 1. — С. 42–46.

4. Голубчикова М. Г., Голубчиков Г. М., Федотова Е. Л. Формирование регулятивных универсальных учебных действий — основа развития самостоятельности личности // Наука о человеке. Гуманитарные исследования. — 2020. — Т. 14, № 4. — С. 91–97.

И. Л. Гринько

Средняя школа № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск

Н. П. Мурзина

Омский государственный педагогический университет

ПЛАНИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию методических подходов к планированию формирования контрольно-оценочной самостоятельности на уроках в начальной школе. Рассмотрены основные подходы к определению понятия контрольно-оценочной деятельности младших школьников и ее структурных компонентов. Показана взаимосвязь понятий «контрольно-оценочная деятельность» и «контрольно-оценочная самостоятельность». В статье кратко представлены результаты исследования сформированности контрольно-оценочной деятельности младших школьников. Анализ проблем формирования контрольно-оценочной деятельности младших школьников стал основой для планирования учебно-методической документации учителя начальных классов. Показан алгоритм планирования деятельности учителя начальных классов по решению выявленных проблем.

Ключевые слова: планирование, учебно-методическая документация, контрольно-оценочная деятельность, контрольно-оценочная самостоятельность, младший школьник.

Планирование педагогической деятельности учителя играет ключевую роль в организации процесса обучения и учения младших школьников. Этот процесс в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога предполагает разработку учебно-методической документации: рабочих программ по учебным предметам и внеурочной деятельности, рабочей программы воспитания, тематического плана, планов уроков или занятий, индивидуальных инструкций решения учебной задачи для детей с особыми образовательными потребностями. Это перечень обязательных документов, которые учитель планирует. Для решения частных проблем в обучении, воспитании или развитии своих учеников методические рекомендации не представлены. Поэтому перед учителем стоит задача дополнительного планирования своей педагогической деятельности и учебной деятельности детей. Рассмотрим алгоритм планирования для решения задач по формированию контрольно-оценочной деятельности младших школьников, последовательности изучения тем учебного предмета или внеурочной деятельности, направленных на достижение обучающимися образовательных результатов по ним.

В педагогике А. Б. Воронцовым были введены термины «контрольно-оценочная деятельность», «контрольно-оценочная самостоятельность» [1, с. 34]. Контрольно-оценочная самостоятельность, по мнению автора, является «основой учебной деятельности школьников» [1, с. 12].

Исследователи конкретизировали понятие «контрольно-оценочная самостоятельность» и его структурные компоненты: «это субъектное свойство личности, в которой присутствуют инициативность, ответственность, осознанность, контроль и оценка своей деятельности» [2, с. 27]. С этих позиций мы рассматриваем самостоятельность как один из важных показателей контрольно-оценочной деятельности обучающихся, которая характеризуется сформированностью действий самоконтроля и самооценки.

Для формирования этих учебных действий в процессе обучения должна быть «целенаправленная работа учителя на становление у младшего школьника способности к оценке границ своих знаний и умений» [3, с. 45].

Организация такой целенаправленной работы планируется на основе диагностично поставленных целей и задач. Поэтому первоначально были определены структурные компоненты контрольно-оценочной самостоятельности (КОС) младших школьников [1]:

- мотивационный — интерес к учебно-познавательной деятельности;
- когнитивный — когнитивные умения учиться самостоятельно, знание алгоритмов контроля и оценки решения учебной задачи;
- деятельностный — умение осуществлять самоконтроль и самооценку в процессе учебной деятельности;
- рефлексивный — способность к рефлексии учебной деятельности, к адекватной самооценке.

В соответствии с выделенными показателями контрольно-оценочной самостоятельности подобраны авторские методики диагностики (А. А. Горчинская, П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая, Г. В. Репкина и Е. В. Заика и О. А. Карабанова) и проведены процедуры обследования школьников второго класса.

Анализ результатов диагностики позволил выявить проблемы в действиях КОС обучающихся: у младших школьников выявлены преимущественно низкие и средние показатели сформированности компонентов КОС, преобладает завышенная самооценка и неадекватно-прогностическая оценка, контроль на уровне непроизвольного внимания и потенциальный контроль, низкие и средние показатели рефлексивной самооценки. Младшие школьники не проявляют интереса к качественному и правильному выполнению заданий, не всегда правильно понимают задания, не планируют свои действия, а приступают сразу к выполнению заданий, не способны аргументировать свои действия, из-за отсутствия концентрации внимания совершают ошибки, при этом самопроверку осуществляют по просьбе учителя, однако делают это формально, некритично воспринимают оценку учителя.

В соответствии с выявленными проблемами нами были определены задачи педагога, которые будут решаться в процессе формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших

школьников: повышение мотивации к учебной деятельности; развитие умений контролировать и оценивать свою деятельность и деятельность других учеников; развитие самостоятельности и ответственности; формирование адекватной самооценки.

Для разрешения проблем в тематических планах по учебным предметам были дополнительно выделены к каждой теме планируемые результаты по формированию контрольно-оценочной самостоятельности и задания, направленные на развитие умения определять критерии оценки, контролировать с использованием эталона выполнение задания и оценивать свою деятельность и деятельность других, формирование рефлексивной самооценки. Указываются электронные образовательные ресурсы, где можно организовать тренинг указанных действий.

В планировании технологических карт уроков на основе целей (планируемых результатов обучающихся) были разработаны критерии оценки самостоятельной работы и оценочный лист для обучающихся.

Для достижения планируемых результатов обучающимися учитель определяет и формулирует, какие задачи он может решить, чтобы помочь им в этом процессе, какие дидактические средства будут использоваться.

Следующим шагом в планировании урока является отбор содержания, методов обучения и форм организации учебной деятельности по учебной теме и для решения проблем в формировании контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся. Основным принципом в их отборе является принцип деятельности, формирование активной позиции ученика в обучении.

После отбора содержания, методов, форм обучения планируется последовательность этапов решения педагогических задач на уроке. «Этапы урока выстраиваются в логике учебной деятельности: мотивация, целеполагание и планирование достижения цели, реализация плана по решению учебных задач, самостоятельная работа с самоконтролем по эталону и самооценкой по заранее определенным критериям» [4, с. 103]. Урок обязательно завершается рефлексией о результатах учебной деятельности обучающихся.

По такому же алгоритму планируется внеурочная деятельность обучающихся в рамках кружка «Мой Казахстан»: в рабочей программе в раздел «Планируемые результаты» включаются предметные результаты и показатели оценки контрольно-оценочной самостоятельности, в разделе «Содержание занятий кружка» описываются запланированные темы, включая задания для решения выявленных проблем КОС, тематический план также дополняется планируемыми результатами по формированию контрольно-оценочной самостоятельности, формами организации занятия и заданиями, направленными для их достижения. Также можно указать электронные ресурсы. Технологическая карта занятия планируется по тому же алгоритму, что и урок.

Технологично организованное планирование помогает учителю своевременно выявить и устранить отклонения в обучении и развитии обучающихся, повысить эффективность решения выявленных проблем формирования контрольно-оценочной самостоятельности.

-
1. Воронцов А. Б. Контрольно-оценочная самостоятельность — М. : Авторский Клуб, 2015. — 48 с.
 2. Котлярова А. И., Игнатович В. К. Теоретические основания проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников // Педагогика: история, перспективы. — 2023. — Т. 6, № 3. — С. 15–48.
 3. Лицегевич Н. Н. Формирование навыков самооценки и самоконтроля у младших школьников // Вестник науки и творчества. — 2018. — № 12 (36). — С. 45–48.
 4. Мурзина Н. П. Подготовка бакалавров к планированию современного урока // Школа будущего. — 2017. — № 5. — С. 99–107.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ, ПИСЬМА И ГРАМОТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается эффективность и важность внесения интерактивных методик и технологий в обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста навыкам письма, чтения и расширение их словарного запаса.

Ключевые слова: игровой подход, современная методика, интерактив в обучении, интеллект-карта, мозговой штурм.

В современном мире человечество ощущает необходимость внедрения цифровых технологий во все сферы жизни. Важно отметить, что образование и наука не являются исключениями.

Традиционные методы обучения детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста грамотной речи и развития у них навыков чтения и письма могут быть скучными и неэффективными, в век цифровых технологий рациональнее будет прибегнуть к более совершенным и инновационным методикам.

Некоторые из таких методик включают:

1. Игровой подход. Игры помогают детям развивать навыки чтения, письма и грамотной речи через увлекательные задачи и соревнования. Игры могут включать устное чтение, написание коротких историй и коммуникативные задания. Например, ребенку может быть предложено задание составить рассказ об игрушке. Данная методика была разработана Е. И. Тихеевой [1, с. 255] и позволяет развить мышление, воображение и наблюдательность. Для занятий необходимо использовать каждый раз новую игрушку, которая вызовет у ребенка восторг, новые мысли, речевую реакцию и желание говорить о ней. Дети могут как составлять сюжетные рассказы с использованием комплекта игрушек, так и описывать ее внешний вид [1, с. 256]. При работе с ребенком можно использовать ассоциации, картинки и различные предметы, чтобы вызвать интерес и побудить его к активной работе. Например, игры, связанные с нахождением сходств и различий, где требуется быстро найти все возможные отличия. При этом ребенку не сообщается их количество [2, с. 31]. Полезно также организовывать небольшие театральные постановки с активным участием детей [3, с. 155]. Для выполнения данных задач потребуется максимальная заинтересованность и вовлеченность.

2. Технологии в образовании. Использование компьютеров, планшетов и интерактивных досок позволит детям взаимодействовать с обучающими программами и приложениями, что сделает процесс обучения более активным и интересным. С помощью специальных программ, разработанных для обучения чтению, дети могут улучшать навыки чтения, произношение и запоминать верное написание. Программы могут включать в себя интерактивные уроки, тесты и задания. А использование аудио- и видеоматериалов поможет разнообразить обучение, делая его более интересным и привлекательным для детей. Мультимедийные ресурсы также помогут развить навыки восприятия информации на уровне слуха и зрения.

3. Современные методики и преподавательские приемы. Например, создание интеллект-карт, автором идеи создания которых является британский ученый Т. Бьюзен [4, с. 85]. За основу был взят головной мозг, в котором мысли, как лучи, расходятся к бесконечному числу информационных узлов. Такая структура напоминает строение нейронных систем. Интеллект-карта — это продукт деятельности головного мозга, который помогает максимально раскрыть его потенциал при решении поставленной задачи [4, с. 86]. Основное преимущество данного метода — наглядность. Методика позволит визуализировать точку приложения или центральный объект, ветви от которого могут содержать пояснения и формировать связанную узловую систему.

4. Коллективная работа и групповые проекты. Сотрудничество с другими детьми позволяет развивать навыки коммуникации, чтения, письма и грамотности через обмен идеями. Написание коллективных работ и обсуждение результата помогает улучшить навык общения и взаимодействие между учениками. Например, возможно использование методики мозгового штурма. Данный метод был разработан Алексом Осборном, а целью его использования является устранение социальных и коммуникативных барьеров [4, с. 11]. Суть мозгового штурма заключается в том, что участники свободно высказывают все идеи, которые приходят им в голову, независимо от их оригинальности или практичности. На этапе генерации отсутствует оценка и критика идей, что способствует раскрытию потенциала каждого участника и стимулирует творческий процесс [4, с. 11].

Основные принципы мозгового штурма включают в себя следующее:

- Генерация большого количества идей.
- Открытость и свободный обмен идеями.
- Отсутствие оценки и критики на этапе генерации.
- Величина идеи не имеет значения, все идеи одинаково важны.
- Идеи могут комбинироваться и дорабатываться [4, с. 11].

Мозговой штурм обычно проводится в групповом формате, но также может быть использован индивидуально. Этот метод позволит эффективно использовать коллективный интеллект для решения проблем и поиска новых концепций [4, с. 12].

Социальная готовность ребенка к обучению в школе выражается в умении строить взаимоотношения со взрослыми и ровесниками [5, с. 137]. При применении методики мозгового штурма у детей формируются качества, благодаря которым они приобретут возможность более активно и открыто коммуницировать с другими детьми и учителем.

Все эти методики в сочетании способствуют адаптивному обучению, где дети развиваются на своем индивидуальном уровне и с учетом своих интересов. Использование интерактивных и инновационных методик сделает обучение более интересным и мотивирующим, что поспособствует более эффективному развитию навыков чтения, письма и грамотной речи у детей.

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2000. — 400 с.

2. *Современные методы обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Е. И. Воробьева, Ю. А. Макковеева, Н. Л. Ушакова, О. А. Щукина.* — Архангельск : Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2019. — 110 с.

3. *Чердынцева Е. В., Якубенко О. В.* Профилактика дезадаптационных реакций у будущих первоклассников // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2021. — № 1 (30). — С. 153–156.

4. *Формирование интернет-зависимости у обучающихся как следствие использования дистанционных технологий и ее профилактика / Д. А. Орионова, В. В. Асташов, О. А. Зайко, Т. В. Якубенко // Детство, открытое миру : сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2023. — С. 152–153.

5. *Зайко О. А., Коняхина А. Д., Блинова В. Г.* Основные аспекты адаптации учеников младших классов к обучению в школе // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 8-й Всерос. науч.-практ. конф. — Ульяновск : Зебра, 2020. — С. 135–140

ТЕМА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу темы семьи в русской детской литературе XXI в. в русле традиции автобиографической повести о детстве и в аспекте изменившегося самоощущения ребенка в современном мире.

Ключевые слова: детская литература, тема семьи, образы детства.

Отражение в художественной литературе детства поколения XXI в. предоставляет возможность обратиться к анализу и оценить масштаб изменений, характерных для современного социокультурного пространства, особенно если в поле зрения оказывается такой малый социум, как семья.

Развитие детской литературы, ядром которой во все времена было концептуальное понимание детства как особого периода становления личности, определялось иерархией и взаимодействием формирующих его структур. Архетип Матери — «первый мир ребенка» (К. Г. Юнг), категория Рода как явление, «обнимающее собой всю жизнь» (М. М. Ковалевский), семья как хранилище духовных ценностей — эти представления изначально стали основой целостного образа мира, структурированного художественным сознанием.

Русская классическая литература проходит путь от образа усадебного, дворянского, обустроенного, уютного детства к социальному, полному противоречий детскому миру, воссозданному литературой конца XIX в., с акцентированной проблемой «отцов и детей». На протяжении XX в. в противовес институциональному, регламентированному образу детства выступает модель детского образа жизни, основанная на стремлении уйти от условностей взрослого мира, отдалиться от него. Сказка С. Михалкова «Праздник непослушания», сказочные повести Э. Успенского, фантастические рассказы В. Крапивина, К. Булычева, «Денискины рассказы» В. Драгунского — всё это реальные проекции идеальной действительности и мира мечты.

В начале века опубликована книга Б. Минаева «Детство Левы» (2001), ставшая и продолжением традиции автобиографической повести о детстве в русской литературе, и книгой нового времени. Обращенная к периоду советского детства, полная внутренних впечатлений и оценочных размышлений ребенка, книга раскрывает драматизм детской жизни от радостного пребывания в согласии с близкими до «щемящего чувства тревоги», пронизывающим «минное поле» детства:

— Мама, — попрошу я, — расскажи что-нибудь!

— Ну что рассказать, — вздохнет она. — Жил-был зайчик. И была у этого зайчика мама...

Тут приходил папа.

...Вот так мы и жили.

В романе «Психолог, или ошибка доктора Левина» (2008), ставшей продолжением истории мальчика Левы, Б. Минаев характеризует изменившееся отношение к родительству: «Дети стали играть в жизни человечества какую-то удивительную, особую роль. Так раньше не было. Это сейчас так стало. Всё ради детей. Кроме детей — нет никаких других надличностных ценностей. Нет никакого смысла. Дети сами стали надличностной ценностью. Но очень странной. Они никуда не ведут, никуда не развиваются как ценность. Они сами по себе, они цель внутри цели. Их матери — вот в чём все дело».

Современная проза, по мнению О. Лебедушкиной, «вновь на рубеже веков заговорила о ребенке, но теперь уже как о существе, приходящем в абсолютно зыбкий, размытый, аморфный мир, с которым невозможно столкнуться, потому что он всё время ускользает, и в котором по той же причине невозможно найти спасительную опору. Детское самоощущение в таком мире — иное. Оказавшись лишенным родительской поддержки культуры или, точнее, с младенчества ощущая ее (поддержки) фиктивность, ребенок вынужден искать иные источники защиты вне и внутри своего “я”. И эти поиски делают его героем литературы, но уже совершенно другим» [1, с. 193].

Выход из системы постоянного контакта со взрослыми, из круга семьи становится сюжето-образующим началом произведений о детстве в современной литературе. При этом стоит отметить тенденцию к некоторому иному «звучанию» темы семьи в отечественной детской литературе, которая, преодолев барьер детского и взрослого существования и представление семьи как мира отчуждения, начинает выступать в роли защитника и в определенной степени покровителя ближайшего окружения. Уже не так резко очерчен конфликт «отцов и детей», хотя и нет тесного взаимодействия между ними. Как в иронической сказке К. Драгунской «Лекарство от послушности» (2014), дети готовы поделиться чудесным средством создания всеобщего гармоничного мира. Еще в большей степени мотив оправдания «несовершенств» взрослого мира воплощается в цикле историй Г. Остера «Дети и Эти» (2012), подзаголовок которого — «Детская книга для взрослых. Взрослая книга для детей» — стал знаком единого пространства смысла и действия. Построенные по принципу перевертыша незатейливые житейские истории, словно рассказанные самими детьми и для детей, психологически настраивают на бесконфликтные семейные отношения.

Отмечаемый критиками детской литературы [2] расцвет с начала 2010-х гг. детско-подростковой литературы с подчеркнутой морально-этической тематикой обозначил иное решение проблемы «семья — дети». Так, через героя повести Э. Веркина «Осеннее солнце» (2020), через его желание во что бы то ни стало сохранить уже почти опустевший, безлюдный хутор Туманный Лог, воскресить историческую, родовую память, осознается необходимость сохранения семьи, семейных традиций, обеспечивающих непрерывную связь времен.

Многообразный «новый мир современной детской литературы» (Б. Минаев) отличается проблемным, острым характером, «это уже не мир Чуковского и Маршака, с одной стороны, или Питера Пэна и Карлсона — с другой. Это не Успенский, Коваль и Остер с их юмором и иронией, со скрытыми смыслами, которые взрослые понимают, а дети только чувствуют. Это совершенно открытый, бесстрашный взгляд на человека» [3].

Таким образом, современная детская литература с ее многомерными образами времени и пространства, обостренным психологизмом, ослабленным дидактическим началом устремлена к сбалансированному стилю жизни будущего, сохраняющим представление о семье как о важнейшей ценности в жизни человека, в которой ребенок не средство удовлетворения родительских амбиций, а прочное связующее звено поколений.

1. Лебедушкина О. Детский мир // Дружба народов. — 2001. — № 5. — С. 190–200.

2. Кутейникова Н. Е., Оробий С. П. Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. — М. : Просвещение, 2016. — 220 с.

3. Писатель Борис Минаев о потерянной планете детства, жажде подвига и новом реализме подростковой литературы // Актуальный разговор : [сайт]. — URL: <https://bibliogid.ru/aktualnyj-razgovor/13157-pisatel-boris-minaev-o-poteryanno-planete-detstva-zhazhde-podviga-i-novom-realizme-podrostkovoj-literatury> (дата обращения: 26.01.2024).

4. ПроДетЛит — Всероссийская энциклопедия детской литературы : [сайт]. — URL: <https://prodetlit.ru> (дата обращения: 28.01.2024).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации практико-ориентированной деятельности младших школьников на уроках окружающего мира. Автор раскрывает актуальность вопроса в теории и практике начальной школы, приводит условия и алгоритм, на основе которых организуется практико-ориентированная деятельность, пример практико-ориентированной задачи.

Ключевые слова: практико-ориентированная деятельность, практико-ориентированный подход, практико-ориентированная задача, урок окружающего мира.

Организация практико-ориентированной деятельности младших школьников является актуальным вопросом начального образования. Сегодня данный вопрос находится еще на этапе изучения, есть необходимость в формулировании понятий «практико-ориентированный подход», «практико-ориентированная деятельность», «практико-ориентированная задача», определения их положения в системе обучения школьников. Значение взаимодействия и взаимосвязи теории и практики в учебном процессе значительно. Важно их соотношение на уроке как составных компонентов. Оно может изменяться в преобладание то теории, то практики. Изменения зависят от содержания и методики проведения урока, направленных на усвоение обучающимися теоретических знаний или приобретение практического опыта. Как будет соотноситься теория и практика в обучении определяет практико-ориентированный подход.

Изучение окружающего мира, интегрирующего знания о природе и обществе, соответствует потребностям и интересам обучающихся начальной школы. Одной из целей изучения предмета «Окружающий мир» является развитие у младших школьников умений и навыков применять полученные знания в реальной учебной и жизненной практике, связанной с поисково-исследовательской деятельностью (наблюдение объектов и явлений природы, проведение простейших опытов, моделирование, трудовая деятельность) [1, с. 3].

Суть практико-ориентированной деятельности на уроке окружающего мира заключается в получении младшими школьниками не только новых предметных знаний, но и практических предметных умений, необходимых для выполнения задач в учебе и в повседневной жизни. Согласно исследованиям, практико-ориентированная деятельность обучающихся включает контроль учителя за уровнем усвоения обучающимися учебного материала и применение приемов самоконтроля и самооценки учебных действий. В процессе практико-ориентированного обучения младшие школьники получают опыт усвоения теоретического материала через выполняемые ими практические действия.

Создание разнопланового практического опыта возможно на теоретическом материале, который изучается на уроках окружающего мира. Организация практико-ориентированной деятельности в процессе изучения окружающего мира увеличивает степень подготовленности младших школьников к практическому взаимодействию с объектами и явлениями природы.

Организация практико-ориентированной деятельности на уроках окружающего мира определяется следующими условиями:

- проектирование урока и методика его проведения с привлечением практического, жизненного опыта обучающихся;
- формирование у обучающихся умений самостоятельно планировать и выполнять учебные действия, осуществлять сотрудничество;
- моделирование ситуаций, направленных на приобретение обучающимися знаний практического характера;
- создание условий для приобретения обучающимися собственного экологически направленного опыта, взаимодействия с живой природой и формирование у них стремления к экологически ориентированным действиям;

– проведение простейших биологических исследований в ходе организации сетевого взаимодействия с партнерами школы, например с экологическими станциями [2, с. 27–28].

Практико-ориентированная задача является средством организации практико-ориентированной деятельности на уроке окружающего мира. Она связана с реальными жизненными ситуациями, а также формированием практических навыков, необходимых школьнику в его повседневной жизни. В задаче излагается описание ситуации-проблемы, которая решается средствами предмета «Окружающий мир».

Практико-ориентированную задачу отличают следующие особенности:

- условием задачи является сюжет или ситуация-проблема;
- задача может быть представлена в различных формах, например рисунка, схемы или таблицы;
- условие задачи содержит недостающие и неоднозначные данные;
- пути решения задачи разнообразны и необходим их поиск в ходе работы;
- включает различные виды вопросов (на выбор ответа, с кратким ответом, с развернутым ответом) и др.

Приведем пример практико-ориентированной задачи, которую можно включить в содержание уроков по изучению младшими школьниками разнообразия растений.

Иван приехал в гости к бабушке в деревню. И решил ей помочь на огороде. Иван занимался прополкой сорняков. На огуречной грядке оборвал все цветы. Он объяснил свои действия тем, что всё равно они без огурцов. Бабушка очень сильно отругала Ивана. Она сказала, что по его вине огурцов на огороде не будет.

Прав ли Иван? Почему бабушка расстроилась?

Перед вами цветы растений. Какое исследование мы можем провести, чтобы ответить на вопросы?

Исследуйте свой объект. Зарисуйте объект исследования, отметьте его части.

Сделайте вывод по проведенному исследованию.

Какой информации нам не хватает, чтобы сделать выводы по исследованию?

Используя разные информационные источники, подпишите части цветка.

Какие выводы можно сделать на основе проведенного нами исследования? Можем ли мы ответить на вопросы задачи?

Организация практико-ориентированной деятельности на уроке — решение задачи — строится по следующему алгоритму:

1. Погружение школьников в условие практико-ориентированной задачи в виде сюжета или проблемы.
2. Побуждение школьников к высказыванию предположения (формулирование гипотезы).
3. Совместный выбор методов исследования.
4. Планирование предстоящей практической работы.
5. Проведение практической работы.
6. Анализ полученных результатов.
7. Выявление теоретических дефицитов.
8. Анализ результатов, полученных при работе с теоретическими источниками.
9. Вывод: опровержение или доказательства выдвинутой гипотезы [2, с. 28].

Организация урока на основе практико-ориентированного подхода требует от учителя значительной перестройки учебного процесса. Необходимо переосмыслить содержание учебного материала урока с позиции практической актуальности приобретаемых обучающимися знаний, организовать урок так, чтобы школьники приобретали теоретические знания через решение практико-ориентированной задачи, так как без них сложно дать полную характеристику исследуемого объекта [3, с. 141].

Средства управления практико-ориентированной деятельностью реализуются в ходе индивидуальной и групповой форм организации учебного процесса, применением приемов активизации познавательной деятельности и мотивации обучающихся, учет их возрастных особенностей. Важно формировать у обучающихся умения контролировать свои действия, как после их завершения, так и по ходу.

Организация практико-ориентированной деятельности обучающихся на уроках окружающего мира закладывает основы их социальной мобильности, способствует формированию ориентирующих основ деятельности ребенка в окружающей среде.

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» // Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Okruzhayuschij_mir_.htm (дата обращения: 12.01.2024).

2. Смирнова Н. З., Александрова И. М. Практико-ориентированная деятельность обучающихся по биологии как условие формирования универсальных учебных действий : учеб. пособие. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. И. Астафьева, 2021. — 172 с.

3. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. заоч. науч. конф. — СПб. : Реноме, 2022. — С. 140–142.

Д. В. Исмаилова, О. Б. Дубкова, Е. А. Беспалова

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития эмоционального интеллекта младших школьников посредством занятий изобразительной деятельностью, анализа произведений искусства. Способность понимать эмоции предполагает понимание связей между ними, причины возникновения той или иной эмоции, их анализ и значение. Повышение уровня эмоционального интеллекта возможно путем целенаправленного воздействия на младшего школьника художественно-изобразительной деятельностью.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, изобразительная деятельность, психология, творчество.

К ребенку младшего школьного возраста начинают поступать всё более серьезные и значительные объемы информации, соответственно, и новые требования. Это касается понимания не только происходящих изменений и объективных событий, но и поведения, эмоциональных переживаний как самого ребенка, так и общества, которое его окружает.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделяется развитию у младших школьников этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, воспитанию понимания и сопереживания чувствам других людей [1]. Как показывает практика, темпы общественного развития вынуждают человека познавать новое и адаптироваться к текущим условиям за довольно короткие сроки. Поэтому развитие эмоциональной составляющей учащегося в ходе учебно-воспитательного процесса становится второстепенным, но без должного внимания к развитию эмоциональной сферы учащегося невозможно всестороннее развитие его личности.

Современному педагогу необходимо владеть в своей деятельности различными инструментами, которые позволят ему управлять эмоциональным состоянием своих учеников. Об эффективности изобразительной деятельности в процессе развития культуры чувств и эстетических эмоций младших школьников упоминали исследователи Е. И. Игнатьев, О. Е. Пасечник, О. Ю. Соколова, Ж. Л. Хачатарян.

«Изобразительная деятельность — художественно-творческий процесс, который направлен как на отражение впечатлений, полученных в жизни, так и на выражение своего отношения к изображаемому предмету, отношения к изображаемому предмету» [2, с. 98].

«Эмоциональный интеллект — это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности» [3, с. 74].

«Эмоциональный интеллект — это набор навыков и способностей человека, направленных на распознавание эмоций и понимание намерений, мотивов и желаний других людей, а также своих собственных» [4, с. 135].

Эмоции играют важную роль в развитии и воспитании личности. Важно, чтобы эти эмоции формировали морально-нравственные качества, социальные навыки и творческие способности. Именно поэтому в образовательном процессе важно учитывать эмоциональное состояние учащихся и использовать различные методы и приемы, направленные на развитие эмоциональной сферы.

Одним из ключевых аспектов развития эмоционального интеллекта является осознание и управление своими эмоциями. В процессе изобразительной деятельности дети могут выразить свои эмоции через цвета, формы и линии. Например, яркие и резкие краски могут отражать сильные эмоции, а мягкие и плавные линии — спокойствие и умиротворение.

Другим важным аспектом развития эмоционального интеллекта является эмпатия — способность понимать и разделять эмоции других людей. Изобразительное искусство позволяет детям исследовать чувства и эмоции других людей через изображения. Они могут попробовать нарисовать лицо с определенным выражением и сопереживать персонажу на своем рисунке.

Изобразительная деятельность также способствует развитию творческого мышления и воображения у младших школьников. Они могут создавать свои собственные истории и миры, выражая свои фантазии и мечты. Таким образом, они развивают свою способность к интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции.

В психологии применяется метод арт-терапии, что позволяет снизить тревожность и стресс у детей, повысить их самооценку и укрепить отношения внутри различных социальных групп. «Использование нетрадиционных техник рисования в арт-терапии обогащает знания и представления детей об объектах, материалах, их свойствах и способах нанесения. Нетрадиционные приемы рисования дают импульс развитию творческого воображения, проявлению самостоятельности, инициативности, выражению индивидуальности, развитию творческих способностей» [5, с. 28].

В процессе арт-терапии важную роль играет психолог, который помогает ребенку интерпретировать его творческие произведения и раскрыть скрытые эмоциональные конфликты. Через арт-терапевтические сессии младшие школьники учатся управлять своими эмоциями, развивают социальные навыки и укрепляют самооценку.

Арт-терапия — это уникальный метод, который объединяет творчество, психологию и изобразительное искусство. Он помогает детям младшего школьного возраста раскрыть свой творческий потенциал, развить эмоциональную сферу и обрести психологическое благополучие.

Изобразительная деятельность, такая как рисование, лепка или живопись, предоставляет много возможностей для развития эмоционального интеллекта у младших школьников. В процессе творчества дети могут выразить свои эмоции и чувства, исследовать свой внутренний мир и научиться распознавать эмоции у других людей.

Для развития эмоционального интеллекта на уроках изобразительного искусства можно предложить младшим школьникам для описания картины, где главный герой — ребенок. На подсознательном уровне младший школьник может отождествлять себя с героем картины, поскольку эта роль ему в данный момент ближе, чем кому-либо другому. Для работы лучше всего подойдут картины «Ребенок с голубем» Пабло Пикассо, «Разговор» Анри Матисса, «Катание с горы» Ф. Сычкова, «Крестьянская девочка» Х. Платонова, «Варька» К. Леммоха. Учителю необходимо попросить детей описать картину: представить, что чувствует ее герой или какие переживания вызывает эта работа в целом. Примерные вопросы: Кто этот герой? Что он чувствует? Какое настроение у картины? Что бы ты испытывал на его месте? В этих случаях, описывая картину, дети будут больше говорить о себе, о своих переживаниях, которые они вкладывают в картину. Можно разделить учеников на группы. Каждая будет описывать свою картину, а потом расскажет о ней всему классу, либо дать задание нарисовать свой сюжет на эмоцию одной из работ.

Процесс восприятия произведения искусства — явление очень сложное и индивидуальное. Каждый ребенок уникален, и те чувства, которые он испытывает при анализе произведения искусства, настолько своеобразны, что, анализируя одну и ту же картину, кто-то испытывает чувство радости, а кто-то — непередаваемую тоску.

Особенно эффективен прием театрализации художественных произведений. Большую популярность среди младших школьников занимает картина Федора Решетникова «Опять двойка». Учитель просит учеников принять на себя роли людей, изображенных на картине, особое внимание уделяя эмоциям и положениям фигур. Детям необходимо перенять роли главных героев и занять статичное положение. Для большего погружения в процесс можно предложить детям костюмы, похожие на те, что изобразил художник. По окончании процесса задать вопросы обучающимся, которые принимали роль в постановке: что ты чувствовал в тот момент, когда на тебя осуждающее смотрела «сестра»? Какие чувства ты испытывал к «матери»? Опиши свои эмоции, когда твой «сын» снова пришел с плохой оценкой. Вопросы важно задавать каждому герою постановки, чтобы дети имели возможность в полной мере передать свои эмоции.

Одним из средств формирования эмоциональных способностей является искусство. С помощью изобразительного языка художник раскрывает внутренний мир человека, его душевное состояние в структуре эстетических чувств.

В совместной деятельности педагога и детей в сфере воздействия изобразительного искусства на внутренний мир ребенка расширяется его эмоциональный опыт, формируется умение анализировать увиденное, он обучается понимать эстетическое богатство жизни. Развитие эмоционального интеллекта позволит в дальнейшем накопить опыт художественно-ценностного взаимодействия с миром, что, несомненно, станет фундаментом для успешной социализации ребенка.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт : [сайт]. — URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 03.12.2023).

2. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов вузов. — М. : Владос, 2007. — 256 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. — 1972. — № 12.

4. Добрин А. В. Особенности управления эмоциями младших школьников как компонент эмоционального интеллекта // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты : сб. науч. тр. / под ред. Т. М. Сигитова. — Пермь : ИП Сигитов Т. М., 2017. — С. 135–136.

5. Цквитария Т. А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. — М. : Сфера, 2011. — 128 с.

6. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. — М. : ЭКСМОПресс, 2002. — 256 с.

С. Г. Калашикова

Омский государственный педагогический университет

РАБОТА НАД ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены примерные типы лексических упражнений, направленные на повышение уровня речевого развития младших школьников.

Ключевые слова: изобразительные средства, лексическое значение слова, лексические упражнения, переносное значение слова, сравнение, языковое чутье.

Одна из задач обучения русскому языку, как указывает Примерная программа, — это «воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, ...стремления совершенствовать свою речь» [1, с. 10]. В связи с этим работа над изобразительными средствами на уроках русского языка приобретает особое значение.

Речевая деятельность (а именно лексическая) младших школьников должна быть по возможности осознана ими как по своему содержанию, так и по характеру используемых ими приемов

деятельности. Так, ребенок должен не только понимать лексическое значение слов и используемых словосочетаний, но и чувствовать красоту образного слова и выражения. Но и этого недостаточно для того, чтобы младший школьник мог его усвоить и овладеть им так, чтобы пользоваться аналогичными изобразительными средствами в собственной речи. Лишь тогда, когда ребенок осознанно усвоит содержание, термины, способы образования того или иного средства, он легко овладет изобразительной лексикой языка.

Рассмотрим некоторые типы лексических упражнений.

I. Упражнения, направленные на формирование у учащихся умений употреблять слова в переносном значении. 1. «Прочитайте строки из данного стихотворения и загадку. Найдите в них слова, имеющие переносное значение, подчеркните, устно объясните, почему вы считаете, что эти слова употреблены в переносном значении. Как они образованы?»

...Золотом облиты темные листья... (И. Суриков).

В саду горит костер рябины красной (С. Есенин).

Какое море за селом волнует ветерок? В нём волны можно собирать, укладывать в мешок? (Н. Яворская).

Это упражнение направлено на усвоение школьниками прямого и переносного значения слов, образных выражений, а также на практическое понимание способа образования данного образного выражения.

2. Прочитайте предложения из упражнения 65:

– Понравились ли вам предложения?

– Что особенно понравилось и почему?

– Нарисуйте словами картину, которую вы представили, читая эти предложения [2, с. 51].

При выполнении этого упражнения учитель может выявить отношение учащихся к контексту, где важную роль играет образное описание на основе употребления слов в переносном значении.

3. Какие значения могут иметь слова *золотой, мягкий, острый*? Составьте несколько предложений, где переносное значение слов используется для того, чтобы получилось красивое образное описание.

Данное упражнение направлено на формирование умения употреблять слова в переносном значении.

Отметим, что переносное значение является общей основой большинства приемов выразительности. Поэтому сначала дети знакомятся со словом в его прямом значении, затем с явлением многозначности, потом получают представление о прямом и переносном значении слов в речи. Именно такая последовательность и представлена в учебнике русского языка В. П. Канакиной [2, с. 50].

II. Упражнения, направленные на овладение учащимися приемом сравнения (в плане изобразительности средств языка).

Прочитайте рассказ Л. Н. Толстого «Какая бывает роса на траве».

Когда в солнечное утро летом пойдешь в лес, то на полях, в траве видны алмазы. Все алмазы эти блестят и переливаются на солнце разными цветами — и желтым, и красным, и синим. Когда подойдешь ближе и разглядишь, что это такое, то увидишь, что это капли росы собрались в треугольных листьях травы и блестят на солнце.

Листок этой травы внутри мохнат и пушист, как бархат. И капли катаются по листку и не мочат его.

Когда неосторожно сорвешь листок с росинкой, то капелька скатится, как шарик светлый, и не увидишь, как проскользнет мимо стебля. Бывало, сорвешь такую чашечку, потихоньку поднесешь ко рту и выпьешь росинку, и росинка эта вкуснее всякого напитка кажется [3, с. 51].

1. Найдите и подчеркните сравнения. Устно объясните, как вы понимаете следующие сравнения и почему автор использует именно их: «Листок этой травы внутри мохнат и пушист, как бархат. Когда неосторожно сорвешь листок с росинкой, то капелька скатится, как шарик светлый, и не увидишь».

Это упражнение направлено на формирование умения видеть и понимать сравнение как средство изобразительности языка.

2. Еще раз перечитайте рассказ Л. Н. Толстого «Какая бывает роса на траве». Понравился ли вам этот рассказ? Продумайте, какие картины вы могли нарисовать ко 2-й и 3-й части рассказа и что вам помогло «увидеть» именно эти картины?

Это упражнение даст учителю возможность выявить отношение учащихся к контексту, где важную роль играет образное сравнение, а также увидеть, насколько дети овладели умением вычленив прием сравнения как средство создания образа.

3. Закончите предложения, подобрав подходящее по смыслу образное сравнение: Белые облака плывут, как ... Иней на деревьях сверкает на солнце, как ...

4. Подберите подходящее сравнение для описания трудолюбивого человека. Можно привести пословицы.

Можно предложить учащимся конструировать сравнения по заданию учителя: Составьте предложения, в котором листья берез осенью сравниваются с чем-нибудь по цвету, песня жаворонка сравнивается с чем-то по звукам. Запишите свои сравнения. Объясните, как вы их образовали.

Подобные упражнения направлены на формирование умения употреблять и конкретизировать образные сравнения в собственной речи.

III. Упражнения, направленные на развитие языкового чутья, критического мышления.

1. Определить, где повтор слов является речевой ошибкой, а где украшает текст: *«А снег всё падал и падал, не переставая». «Я пошел в лес. Я шел по лесу долго. Потом я пришел домой».*

2. Нахождение неудачно выбранных изобразительных лексических средств и замена их более удачным с объяснением выбора: *«Ручейки шумят, как мухи, а сосульки капают, как вода из крана».*

3. Нахождение лексических неточностей, несуразностей (противоречащих друг другу описаний, образов): *«Наступила весна. Стройный белоствольный дуб зазеленел. Могучая толстая береза ожила. Ель снова стала зеленой».* Объясните, почему так не бывает. Исправьте описание.

Развитие критического мышления, языкового чутья происходит при оценке ответов, обсуждений ошибок.

Таким образом, предлагая упражнения, надо исходить из взаимосвязи умений: умения видеть, чувствовать, находить слова-образы в речи, называть их, выделять; знания приемов создания данного образного средства; умения пользоваться ими как для аналогичного образца изобразительной лексики, так и для самостоятельного творческого создания образного словосочетания и умения объяснять их. Организация и проведение лексических упражнений такого рода на уроках русского языка, безусловно, способствует интенсификации процесса речевого развития учащихся.

1. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 317 с.

2. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2020. — Ч. 1. — 144 с.

3. Толстой Л. Н. Какая бывает роса на траве // Толстой Л. Н. Собр. соч. в 12 т. — М. : Правда, 1987. — Т. 9. — С. 51.

Ю. В. Москалец

Омский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования безопасного поведения в дорожном движении обучающихся младших классов. Раскрываются методические аспекты составления заданий, применяемых в урочной и внеурочной деятельности по предмету

«Окружающий мир», направленных на формирование и развитие навыков безопасного поведения у школьников в дорожно-транспортной среде.

Ключевые слова: дорожное движение, безопасность дорожного движения, дорожно-транспортный травматизм, проблемные ситуации, креативные задания.

Проблемы обеспечения безопасности возникают с момента появления человека и общества; с развитием техносферы количество опасностей увеличивается, что подтверждает статистика, следовательно, заниматься этими вопросами необходимо как можно раньше. Идеально для этого подходит дошкольный и школьный возраст, когда формируются психические и физические возможности ребенка и путем систематического обучения возможно получить хорошие результаты. В теории риска участие в дорожном движении определяют как самый опасный вид деятельности человека, для младших школьников особенно. Согласно статистике за январь-июль 2023 г., в России количество ДТП с детьми до 16 лет — 9599 случаев, погибло 327 ребенка и ранено 10 484. За первые шесть месяцев в Омской области произошло 139 аварий с детьми, что на 47 случаев больше аналогичного периода в прошлом году: 38 аварий с несовершеннолетними пассажирами и 58 с пешеходами. При этом 22 ребенка попали в ДТП по своей вине (выход на проезжую часть на придомовой территории, выезд на велосипеде, переход дороги в неположенном месте) [1]. Эта тенденция объяснима возрастными особенностями младших школьников: не умеют прогнозировать дорожную обстановку (определить расстояние, скорость, габариты транспортного средства), так как сигнальные системы еще формируются; понятие «опасность» для них абстрактное, которое до конца не понимается; в случае опасности срабатывает инстинкт, и дети убегают, что вызывает еще более тяжелые последствия. В связи с этим необходимо усилить профилактическую работу, воспитательное воздействие и обучение детей безопасному поведению на дороге.

В современном образовательном процессе самостоятельного предмета по обучению безопасности дорожного движения не существует, а отдельные вопросы по безопасному поведению детей на улицах и дорогах изучаются только в рамках предмета «Окружающий мир» в начальной школе. Программа по окружающему миру на базе начального общего образования предполагает общую задачу «формирование ценности здоровья человека, его сохранения и укрепления, приверженности здоровому образу жизни» [2]. Однако объем формируемых понятий по безопасности на дороге с одной стороны, согласно возрасту обучающихся усложняется, расширяется содержательный компонент, с другой стороны, времени отведенного на изучение данного раздела (темы) не достаточно для качественного формирования заложенной базы (табл.).

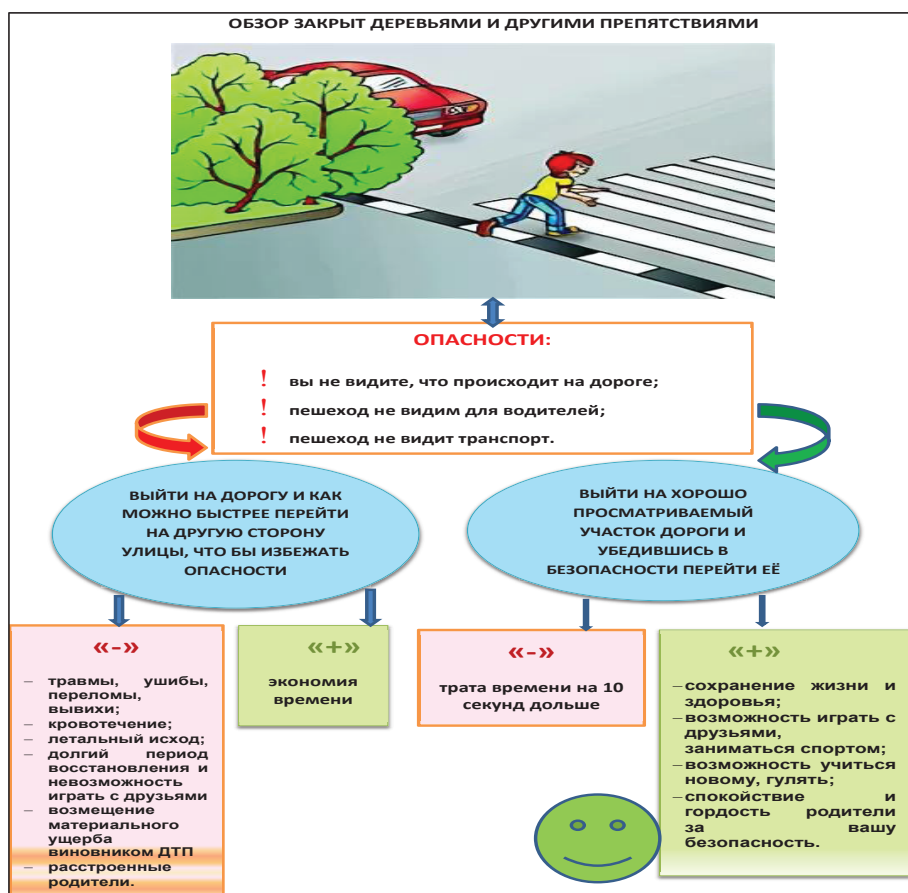
При этом самой частой причиной, по которой младшие школьники попадают в ДТП, является отсутствие навыка предвидеть скрытую опасность, устранить которую на основе только словесных методов обучения не представляется возможным. Выработать данный навык можно исключительно в реальных условиях дорожного движения, для этого целесообразно организовывать экскурсии (пешие, автобусные и на маршрутном транспорте).

При работе, направленной на формирование грамотного и ответственного поведения на дороге у обучающихся младшего школьного возраста, следует учитывать некоторые возрастные особенности, а именно необходимость яркого эмоционального компонента в качестве мотивации к познанию в совокупности с игровой деятельностью [3, с. 193]. Это целесообразно реализовывать на традиционных уроках в виде креативных заданий. Например, школьникам предлагается логическая схема, улыбающийся смайлик и *задание*: по указанным стрелкам пройти путь смайлика и выбрать для него самое безопасное поведение и место на схеме (рис.).

В качестве эффективного приема могут использоваться ситуации, в которых у детей была бы необходимость сделать выбор и возможность обосновать его. Например, для этого можно использовать задания, когда на отдельных карточках сформулированы действия человека в дорожной ситуации: на дорогу из-за кустарников, деревьев, припаркованных машин, выходить быстро; избегать переходить дорогу на плохо просматриваемом участке, использовать для этого пешеходный переход; не держаться за руку сопровождающего, переходя дорогу; крепко держаться за руку сопровождающего, быть внимательным и запоминать, как пересекать проезжую часть безопасно. *Задание для обучающихся:* разделить предлагаемые карточки на две группы: безопасные и опасные действия пешехода в дорожном движении, и пояснить, почему они так считают.

Содержание обучения по основам безопасности дорожного движения
в программе предмета «Окружающий мир» [2]

Класс	Тема	Кол-во часов	Содержание
1	Безопасность в быту, безопасность пешехода, безопасность в сети Интернет	4	Дорога от дома до школы. Правила безопасного поведения пешехода (дорожные знаки, дорожная разметка, дорожные сигналы)
2	Безопасность в школе и общественном транспорте, безопасность в сети Интернет	8	Правила безопасного поведения пассажира наземного транспорта и метро (ожидание на остановке, посадка, размещение в салоне или вагоне, высадка, знаки безопасности на общественном транспорте). Номера телефонов экстренной помощи
3	Правила безопасного поведения пассажира	5	Безопасность во дворе жилого дома (правила перемещения внутри двора и пересечения дворовой проезжей части, безопасные зоны электрических, газовых, тепловых подстанций и других опасных объектов инженерной инфраструктуры жилого дома, предупреждающие знаки безопасности). Правила безопасного поведения пассажира железнодорожного, водного и авиатранспорта (правила безопасного поведения на вокзалах и в аэропортах, безопасное поведение в вагоне, на борту самолёта, судна; знаки безопасности)
4	Безопасность в городе	4	Безопасность в городе (планирование маршрутов с учетом транспортной инфраструктуры города; правила безопасного поведения в общественных местах, зонах отдыха, учреждениях культуры). Правила безопасного поведения велосипедиста с учетом дорожных знаков и разметки, сигналов и средств защиты велосипедиста



Формирование навыка предвидения скрытой опасности на примере логической схемы для младших школьников

Кроме того, нередко педагоги совершают ряд ошибок при работе с правилами дорожного движения: используют чрезмерное количество рисунков, смешных картинок, загадок, стихов, заданий раскрасить картинки, что в целом несет познавательный момент, однако отвлекает от содержания и создает иллюзию несерьезности происходящего события. Исключать использование наглядного материала, конечно, не стоит, но необходимо структурировать материал таким образом, чтобы обучающиеся уже в начальной школе наглядно видели и оценили аргументы сделанного выбора и возможные последствия.

Таким образом, формирование дорожно-транспортной культуры у младших школьников достаточно сложный и длительный процесс, требующий применения специфических методических подходов, средств, позволяющих обеспечить безопасность подрастающему поколению в дорожном движении.

1. Госавтоинспекция : [сайт]. — URL: <https://гибдд.рф> (дата обращения: 22.01.2024).
2. Единое содержание общего образования : [сайт]. — URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 22.01.2024).
3. Щербакова А. Э., Григорян Г. Г., Бодениязов Э. С. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма среди младших школьников во внеучебной деятельности // Всероссийский педагогический форум : сб. ст. — Петрозаводск : Новая Наука, 2020. — С. 193–195.

С. В. Поморцева

Омский государственный педагогический университет

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА СОВМЕСТНУЮ РАБОТУ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье определяется понятие «задача на совместную работу». Приводится алгоритм решения задач на совместную работу арифметическим методом и демонстрируется его применение на примере конкретной задачи. Предлагается прием решения задач на совместную работу, доступный для младших школьников.

Ключевые слова: задача, совместная работа, производительность, младший школьник, прием решения.

Освоение приемов решения задач, содержащих тройку взаимосвязанных величин, характеризующих различные процессы в жизни и деятельности человека (купли-продажи, изготовления чего-либо, расходования материалов, работы и др.), является одним из важнейших планируемых результатов обучения младших школьников математике.

Особый интерес представляют задачи, в которых несколько объектов (людей, кранов, насосов и т. д.) выполняют одну и ту же работу вместе, при этом с разными скоростями (производительностями). Такие задачи называют задачами на совместную работу.

В задачах этого вида, предлагаемых в учебниках по математике для начальной школы, всегда известны значения двух величин, характеризующих процесс совместной работы двух объектов. Чаще всего это объем всей произведенной работы и время, требуемое для ее выполнения каждым объектом или двумя объектами вместе.

Рассмотрим пример такой задачи, представленной в учебнике по математике для 4-го класса, авторов М. И. Башмаков, М. Г. Нефедова (образовательная система «Планета знаний»).

Задача 1: «Таз, вмещающий 24 л воды, наполняется из кранов с холодной и горячей водой за 4 мин., а из крана с холодной водой — за 6 мин. За сколько минут можно наполнить таз горячей водой?» [1, с. 135].

Поиск плана решения обычно не вызывает особых затруднений у обучающихся, потому что позволяет опереться на опыт решения задач на движение. Зная объем таза и время его на-

полнения из крана с холодной водой, можно легко определить скорость работы этого крана: $24 : 6 = 4$ (л/мин).

Так как при совместной работе обоих кранов таз наполнялся за 4 мин., то за это время в него было налито $4 \cdot 4 = 16$ (л) холодной воды. Значит, горячей воды за 4 мин. совместной работы было налито: $24 - 16 = 8$ (л). Тогда скорость работы крана горячей воды: $8 : 4 = 2$ (л/мин). Поэтому, чтобы наполнить таз объемом 24 л горячей водой, потребуется $24 : 2 = 12$ (мин).

Отличительной особенностью задач на совместную работу, предлагаемых в современных учебниках по математике для 5–6-х классов, как отмечает Л. В. Селькина, «является наличие в условии значения только одной величины, характеризующей процесс работы (времени), тогда как для определения неизвестной величины необходимо, чтобы было известно две величины» [2, с. 54].

Известный методист А. В. Шевкин, посвятивший свои исследования проблеме обучения решению текстовых задач в средней школе, отмечает, что «подобные задачи китайцы предлагали детям для решения еще во II веке» [3, с. 16]. Он сожалеет, что, несмотря на огромный развивающий потенциал таких задач, во время реформы математического образования в нашей стране в 1960-х гг. они были исключены из школьных учебников и возвращены в школьную программу совсем недавно. Более того, даже в современных учебниках основной акцент делается на алгебраическом методе их решения (с помощью уравнений или их систем). Арифметический метод незаслуженно забыт, хотя его применение не составляет особого труда для школьников.

Решение задач данного вида арифметическим методом основывается на условном принятии неизвестной величины (работы) за единицу. Рассмотрим последовательность дальнейших шагов решения на примере задачи 2 (см. табл.).

Задача 2: «Мать-коза съедает кочан капусты за 3 мин., а ее семеро козлят — за 6 мин. Через какое время от этого кочана капусты останется лишь кочерыжка, если они будут есть его вместе?» [2, с. 58]

Последовательность решения задачи на совместную работу

Шаг	Что определяем	Формула	Решение
1	какую часть работы выполнит первый объект за единицу времени	$P_1 = 1 : T_1$	$P_1 = 1 : 3 = 1/3$ (кочана/мин) — скорость поедания капусты козой
2	какую часть работы выполнит второй объект за единицу времени	$P_2 = 1 : T_2$	$P_2 = 1 : 6 = 1/6$ (кочана/мин) — скорость поедания капусты козлятами
3	какую часть работы выполнят оба объекта вместе за единицу времени	$P = P_1 + P_2$	$P = 1/3 + 1/6 = 1/2$ (кочана/мин) — скорость совместного поедания капусты козой и козлятами
4	за сколько времени выполнят работу объекты, работая вместе	$T = 1 : P$	$T = 1 : (1/2) = 2$ (мин) — время совместного поедания капусты козой и козлятами

Таким образом, за 2 мин. коза вместе с козлятами съедят кочан капусты.

Очевидно, что решение рассматриваемых задач на совместную работу требует применения понятий, которыми не владеют младшие школьники: доля целого, дробь числа, арифметические операции над обыкновенными дробями. Однако в настоящее время такие задачи часто встречаются в олимпиадных заданиях для 4-го класса. Поэтому необходимо отыскать прием их решения без использования дробей.

Пусть T_1 — время, за которое первый объект самостоятельно выполнит весь объем работы A ; T_2 — время, за которое второй объект самостоятельно выполнит этот же объем работы A . Необходимо определить, за какое время T оба объекта, работая вместе, смогут выполнить указанный объем работы A .

Алгоритм решения может включать следующие шаги.

1. Выбрать наименьшее натуральное число D , которое делится нацело одновременно и на T_1 , и на T_2 .
2. Предположить, что объекты работали D единиц времени.
3. Определить, сколько исходных объемов работы A выполнит каждый объект за время D , воспользовавшись формулами: $R_1 = D : T_1$; $R_2 = D : T_2$.

4. Найти возможный общий объем работы R за предположительное время D , где $R = R_1 + R_2$.

5. Вычислить время, за которое оба объекта, работая вместе, смогут выполнить указанный объем работы A .

Если за время D оба объекта выполнят R исходных объемов работы A , то один такой объем работы A они выполнят за время $T = D : R$.

Согласно представленному алгоритму, задача 2 будет иметь следующее решение.

1. Выберем минимальное число, которое делится нацело одновременно и на 3, и на 6. Это 6.

2. Допустим мать-коза и ее семеро козлят ели капусту вместе 6 мин.

3. За 6 мин. коза съест 2 кочана, а ее козлята — 1 кочан.

4. Тогда всего за 6 мин. они вместе съедят $2 + 1 = 3$ кочана.

5. Если, чтобы съесть 3 кочана им потребовалось 6 мин., то 1 кочан они съедят за $6 : 3 = 2$ мин.

Как видно, получен тот же ответ, что и при решении задачи с помощью дробей (см. табл.): за 2 мин. коза вместе с козлятами съедят кочан капусты.

Необходимо подчеркнуть, что при выполнении шага 5 в процессе решения некоторых задач на совместную работу дети могут столкнуться с невозможностью осуществления целочисленного деления. В таком случае нужно записать время D в более мелких единицах. Рассмотрим подобную ситуацию при решении задачи 3.

Задача 3. «Карлсон съедает банку варенья за 3 мин., а Малыш — в 4 раза медленнее. Как скоро варенье в банке закончится, если Малыш и Карлсон будут есть его вместе?» [2, с. 57].

Решение: так как Малыш съедает банку варенья за $3 \cdot 4 = 12$ (мин), то необходимо выбрать минимальное число, которое делится нацело и на 3, и на 12. Это 12.

Если Карлсон и Малыш будут есть варенье вместе 12 мин., то за это время Карлсон съест $12 : 3 = 4$ банки, Малыш — 1 банку варенья. Всего 5 банок.

Тогда, чтобы узнать, за сколько минут они съедят 1 банку, нужно $12 : 5$. Очевидно, что дети не смогут отыскать значение такого частного. Поэтому целесообразно выйти из затруднительной ситуации, переведя минуты в секунды.

$12 \text{ мин.} = 720 \text{ с.}$

$720 : 5 = 144 \text{ с.} = 2 \text{ мин. } 24 \text{ с.}$

Ответ: Карлсон вместе с Малышом съедят банку варенья за 2 мин 24 с.

По нашему мнению, представленный прием решения задач на совместную работу доступен для освоения младшими школьниками, поэтому может быть рекомендован для использования практикующими учителями начальной школы в процессе подготовки детей к конкурсам и олимпиадам по математике.

1. Баишаков М. И., Нефедова М. Г. Математика : учеб. для 4 класса четырехлетней начальной школы : в 2 ч. — М. : Просвещение/Дрофа, 2022. — Ч. 2. — 144 с.

2. Селькина Л. В. Нестандартные задачи. Математика. Начальная школа // Российский учебник : [сайт]. — URL: <https://rosuchebnik.ru/material/nachalnaya-shkola-matematika-nestandartnye-zadachi> (дата обращения: 30.01.2024).

3. Шевкин А. В. Полвека реформирования математического образования // Математика. — 2018. — № 9. — С. 14–21.

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается новый формат профессионального интеграционного подхода в работе хореографа и музыкального руководителя. Представлен опыт использования инновационного подхода в совместной деятельности, который позволяет раскрыть ребенка, обеспечить его всестороннее развитие и достичь новых высот в творчестве.

Ключевые слова: интеграция, нравственно-патриотическое воспитание, фольклор, народные праздники, развитие музыкально-двигательного творчества.

Современное общество выдвигает много новых запросов и ожиданий в отношении дошкольного образования, ведь оно является основой для дальнейшего обучения и развития ребенка как личности. Потребность в эффективных методах воспитания детей дошкольного возраста увеличилась за счет внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1]. Для продуктивной реализации педагогических идей необходимо создание крепкой, обновленной системы, которая построена на педагогических задачах. Период детства — один из наиболее значимых для общего и музыкального развития личности ребенка. Одним из основных видов деятельности является музыкально-ритмическое воспитание, которое объединяет музыку, пение, движение и слово, и как следствие, является синтетическим.

В современном образовательном пространстве детского сада всё больше и больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей. Искусство и творчество становятся неотъемлемой частью их образования. Именно это направление и стало сферой поиска и развития современных способов интеграции деятельности хореографа и музыкального руководителя в ходе разнообразных видов совместной деятельности с воспитанниками.

Говоря о системе взаимодействия музыкального руководителя и хореографа в нашем дошкольном образовательном учреждении, мы имеем в виду четко выстроенную работу специалистов.

Данное взаимодействие осуществляется как в основной образовательной деятельности, так и в процессе подготовки и проведения развлечений и праздников.

Активный поиск и применение интеграционных подходов помогли накопить интересный и полезный опыт, который оказался весьма плодотворным. Хореограф и музыкальный руководитель сочетают свою деятельность таким образом, чтобы развивать не только физические и музыкальные навыки, но и креативность, воображение, социальные и коммуникативные умения у детей.

Деятельность музыкального руководителя и хореографа взаимосвязана и взаимозависима. Один и тот же музыкальный материал может стать основой для создания танцевального номера, и наоборот, движения хореографии могут быть полностью зависимы от музыкального сопровождения. Через музыкально-ритмические движения в полной мере раскрывается характер и содержание музыки, ее идеи и образы. Каждый педагог реализует свои задачи средствами своей специальности — музыки и хореографии. Однако у них есть области пересечения, где аккумулированы задачи, для решения которых наиболее продуктивно будет объединить усилия нескольких областей искусства.

Используя новые подходы в своей деятельности, музыкальный руководитель и хореограф выстроили определенную систему взаимодействия в различных видах деятельности с воспитанниками. Особое значение интеграция музыки и хореографии имеет в процессе проведения занятий и творческих мероприятий патриотической направленности.

Сегодня нравственно-патриотическое воспитание пронизывает все сферы развития и образования детей. Приобщение детей к народной культуре играет важную роль в формировании у них патриотических чувств, нравственности и духовности. С первых занятий мы учим детей ценить

свою национальную идентичность, а также уважать культуру других народов, осознавая многообразие и их общность. Мы уделяем особое внимание общечеловеческим ценностям, используя различные формы фольклора в музыкальных занятиях. В русском народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности [2].

На музыкальных занятиях мы знакомим детей со многими народными праздниками, изучаем их обычаи и обряды. Подготовка и проведения таких праздников помогает духовному развитию детей, а также дает нам как специалистам возможность проявить творчество в сфере народной художественной культуры.

На протяжении всей нашей плодотворной деятельности мы занимаемся созданием и организацией календарных и народных праздников, а также развитием вокального пения, танцевального и игрового творчества. Различные направления народного творчества, такие, как музыка, танцы, пение и подвижные игры, имеют положительное влияние на эмоциональное и физическое состояние детей.

Исполнение народных песен помогает развивать музыкальные навыки, учить детей правильно брать дыхание. Благодаря данному навыку дети умеют настраивать свой голос, музыкально интерпретировать произведения и создавать мелодичные композиции. Народные танцы, в свою очередь, помогают детям развивать правильную осанку, мышечное чувство и координацию движений. Они учатся гармонично передвигаться в пространстве и выполнять сложные хореографические комбинации.

Разнообразные народные игры не только приносят детям радость и удовлетворение, но и способствуют их психологическому и интеллектуальному развитию. Они помогают формированию волевых качеств, активизируют память и внимание и способствуют снижению агрессивности и замкнутости у детей. В процессе игр дети развивают навыки коммуникации, обогащают свой словарный запас и осваивают традиционные стили общения.

Таким образом, мы в своей музыкально-танцевально-воспитательной работе постоянно прибегаем к использованию материала песенного и танцевального фольклора. Элементы фольклора облегчают творческую деятельность воспитанников и закладывают в сознание детей представления о бережном отношении к истории и культуре своего народа. В связи с этим у воспитанников возникает чувство уважения и идентичности по отношению к своим предкам. Благодаря творческой активности на основе фольклорного пения у детей начинают произвольно развиваться певческие интонации, они быстрее усваивают мелодии песен, при этом формируется слуховой контроль над своим исполнением. Это помогает им развивать музыкальные способности и уверенность в себе.

Благодаря русским народным песням мы знакомим воспитанников с ярким и интересным для детей фольклором. Они погружаются в народную культуру, узнают о традициях и обычаях своего народа через музыку и танец. Это не только развивает их творческие способности, но и помогает им лучше понять и ценить свою национальную идентичность.

Кроме того, использование русских народных песен и танцев в нашей работе имеет большое значение для развития детей. Они не только учатся музыке и танцам, но и получают ценные уроки о своей культуре и наследии. Мы с гордостью продолжаем передавать эти традиции и помогаем детям стать более творческими и уверенными в себе.

Таким образом, новые формы интеграции в работе музыкального руководителя и хореографа в детском саду имеют огромный потенциал для развития детей. Они позволяют детям не только раскрыть свои таланты и способности, но и сформировать важные социальные и эмоциональные навыки, которые будут полезны им в будущем.

Интегрированные занятия способствуют развитию познавательных интересов, помогают ребенку стать более открытым и общительным, а также формируют у него художественно-эстетический вкус. Слияние музыки и хореографии, музыкального и танцевального дает хорошие результаты, это и есть главный показатель качественной интеграции совместной деятельности хореографа и музыкального руководителя.

Подводя итог, отметим, что наша совместная деятельность позволяет детям насладиться культурным наследием нашей страны, развить свои творческие и физические способности, а также улучшить свое психологическое состояние. Мы верим, что через наши праздники, пение, танцы и игры мы делаем мир вокруг детей ярче и богаче.

1. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 25.01.2024).

2. Коростылева С. В. Любовь к родной земле воспитываем с детства // Наука и образование: новое время. — 2016. — № 4 (15). — С. 207–208.

Ш. К. Темирханова

Казахский национальный университет искусств, Астана

Н. П. Мурзина

Омский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы актуальности развития творческой самостоятельности у младших школьников. Представлены результаты эмпирического исследования уровней развития творческой самостоятельности у обучающихся 2-го класса школы-интерната для одаренных детей. Обозначены пути решения проблем в деятельности учителя начальных классов.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, младшие школьники, методики диагностики, показатели развития творческой самостоятельности.

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что развитие творческой самостоятельности личности является необходимым условием ее успешной социализации и самореализации в современном мире. Социализация личности, т. е. всесторонняя подготовка учащихся к самостоятельному решению проблем в жизни, была и остается главной целью школьного образования. Современное понимание социализации означает аккумуляцию (сформированность у учащегося знаний, умений и навыков в соответствии с истинами и ценностями рассматриваемой культуры, т. е. присвоение им культуры современного общества), индивидуализацию (обладание учащимся возможностью и способностью реализовать себя, свободно и творчески проявлять свои черты характера, склад мышления, взгляды и предпочтения, способности и таланты). С этих позиций общество предъявляет новые требования к образованию, личностному и творческому развитию школьников. По мнению Б. Т. Досагаамбетовой, «приобретение знаний человечеством — это шаги креативного мышления отдельных личностей» [1, с. 15]. В условиях изменений быстро развивающегося общества актуально наличие у подрастающего поколения навыков творческой деятельности, проявление креативности, которое подразумевает умение генерировать новые идеи и осуществлять поиск наиболее оптимальных решений в различных жизненных ситуациях. Поэтому перед педагогами поставлены задачи развития творческих способностей и навыков самостоятельного принятия решений. Необходима целенаправленная работа по развитию творческих способностей школьников, начиная с начальной ступени школьного образования. На этом этапе образования важно сделать акцент на формирование самостоятельности младших школьников не только в учебной деятельности, но и в творческой. Для решения этой задачи необходимо выявить сущность этого понятия и его структурные компоненты, рассмотреть теоретические подходы и практику в исследовании проблем развития творческой самостоятельности детей.

Теоретические основы исследования творческой самостоятельности заложены в исследованиях психологии творчества. По мнению психологов, «предоставление ребенку относительной самостоятельности, свободы... благоприятствуют развитию креативности» [2, с. 294].

С позиции авторов деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), творческая деятельность субъекта (ребенка) понимается как активное преобразование и создание новых продуктов, а самостоятельность — как способность ребенка действовать и мыслить независимо.

Современные исследования развития творческой самостоятельности младших школьников посвящены изучению роли образовательной среды в развитии творческих способностей (Е. В. Петрова, И. И. Иванова, Е. А. Николаева, Н. А. Смирнова).

Краткий анализ теории зарубежных и отечественных исследователей развития творчества, творческих способностей у школьников дает возможность определить характерные черты творческой самостоятельности младших школьников: наличие потребности в творческой деятельности, находить нестандартные решения поставленной задачи, знания и умения ее осуществлять, искать нужную информацию и применять ее на практике.

Для успешного формирования этих качеств необходимо выявить уровень творческой самостоятельности детей. Исследование уровня сформированности творческой самостоятельности обучающихся проводилось на базе школы-интерната Казахского национального университета искусств Астаны, Республики Казахстан. Участниками исследования были ученики 2-го класса в количестве 10 человек.

Существенными показателями уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной творческой деятельности и желания заниматься ею, ориентации на достижение цели этой деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами творческой деятельности в зависимости от содержания образования, в рамках которого предлагается решать творческие задачи. Развитие творческой самостоятельности у ребенка тесно связано с психологическими особенностями его творческого мышления.

В соответствии с этими показателями были использованы следующие методики диагностики: «Аппликация из геометрических фигур» (по Ю. П. Мироновой) и тест творческого мышления П. Торренса (Torrance Test Creative Thinking — ТТСТ). По первой методике мы наблюдали за деятельностью детей по критериям: «1) аккуратность, 2) соответствие поставленной задаче (работа должна была быть сделана из геометрических фигур), 3) цветовое решение, 4) общая композиция и оригинальность, 5) удачное отступление от образца» [3, с. 88]. Комплексный тест П. Торренса дополняет сведения о результатах, полученных в процессе наблюдения за практической работой детей. В заданиях теста более глубоко исследуются такие проявления креативности, как беглость (скорость), гибкость, оригинальность и разработанность творческих идей и умений испытуемых.

В результате выполнения младшими школьниками диагностирующих заданий и обработки их выполнения были получены следующие результаты: высокий уровень развития творческой самостоятельности был выявлен у 5 детей (45 %), у них достаточно хорошо сформированные творческие способности, они любят решать нестандартные вопросы, требующие поиска информации и некоторых умозаключений; средний уровень — у 4 человек (40 %), это продуктивный уровень, дети иногда проявляют интерес к поиску ответа на интересующий вопрос, но чаще предпочитают спросить у взрослых и получить готовый ответ; низкий уровень у 2 обучающихся (15 %), обследуемые находятся на адаптивном уровне развития и не проявляют интереса к поиску информации, самостоятельному открытию нового по определенной теме.

Известный американский философ и педагог Дж. Дьюи еще в конце XIX в. исследовал влияние школы и общества на развитие учащихся. Автор считал, что школа должна создавать среду для «свободного общения, обмен идеями, мыслями, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов», «снабжать его средствами для творческой самодеятельности» [4].

В современном мире дети загружены школьными заданиями, занятиями спортом, кружками. Не остается времени для того, чтобы заняться творческой деятельностью, у учеников ограничены возможности в развитии своих творческих способностей.

Анализ результатов развития творческой самостоятельности показал, что учителям, которые работают с этими детьми, необходимо выстраивать индивидуальную траекторию развития творческой самостоятельности у каждого воспитанника. Для этого в тематическом и поурочном планировании

по учебным предметам можно указывать эффективные формы и способы организации творческой деятельности учеников на уроках, где они смогут проявить самостоятельность в создании замысла, выборе средств и техник для его реализации. С этой целью педагогу нужно продумать, как управлять «средой, в которой дети действуют, думают и чувствуют» [5, с. 117–120].

В начальной школе учитель может заниматься развитием творческой самостоятельности в образовательном процессе, стимулируя интерес у детей к творческой деятельности, планируя время на уроках и внеурочных занятиях по развитию творческих способностей и творческой самостоятельности.

Таким образом, своевременное диагностирование развития творческой самостоятельности младших школьников, позволяет определить учителю необходимые условия организации обучающей и развивающей среды. Для этого процесса.

1. *Досмагамбетова Б. Т.* Развитие креативных способностей младших школьников силами творческих заданий в учебной деятельности // Преподавание в начальных классах по всем предметам. — 2018. — № 2-3. — С. 15–18.

2. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб. : Питер, 2012. — 434 с.

3. *Миронова Ю. П.* Эмпирическое исследование процесса развития творческой самостоятельности младших школьников в системе дополнительного образования // Школа будущего. — 2014. — № 4. — С. 86–90.

4. *Дьюи Дж.* Школа и общество // Эхо российского журнала Оригами : [сайт]. — URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm (дата обращения: 16.01.2024).

5. *Телеганова М. В.* Развитие творческого потенциала младших школьников через различные формы внеклассной работы // Материалы VII Международной научно-практической конференции. — Новосибирск, 2020. — С. 117–120.

Э. В. Фролова

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения сетевых проектов в процессе развития личностных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: личностные универсальные учебные действия, младшие школьники, сетевой проект.

Основным направлением в работе учителя в условиях модернизации системы образовательных стандартов является использование современных технологий и ведущих методов обучения, одним из которых выступает метод проектов. Проектное обучение предполагает построение процесса получения знаний в комплексном подходе с учебно-познавательной деятельностью.

Одной из основных форм организации учебной деятельности учащихся в сети Интернет является сетевой учебный проект. Под сетевым проектом понимают проект в рамках того или иного сетевого сообщества с использованием компьютерных технологий посредством социального партнерства. Это совместная учебно-познавательная, творческая, исследовательская или игровая деятельность учащихся-партнеров, которая организована на основе компьютерной телекоммуникации, имеет общую цель, проблему, способы деятельности, согласованные методы, направленные на достижение общего результата деятельности [1, с. 154].

В процессе работы над сетевым проектом учащиеся могут обмениваться опытом, мнениями, данными, информацией, методами решения проблемы, результатами собственных и совместных разработок. Средства организации такой совместной деятельности включают электронную почту, средства поиска информации в Интернете, средства общения в реальном и отложенном времени, аудио- и видеоконференции, социальные сетевые сервисы или сервисы Web 2.0.

Использование сетевых проектов рассматривается как источник получения дополнительной информации по предмету, как инструмент исследования, как способ расширения зоны индивидуальной активности каждого ученика. При этом в рамках одного урока увеличивается скорость подачи качественного материала. Такие способности, как поиск информации, систематизация и ее анализ, в дальнейшем могут помочь учащимся самоутвердиться в жизни, т. е. повысить свой интеллектуальный уровень, самостоятельно приобретая знания.

Сетевые проекты являются эффективным средством развития личностных универсальных учебных действий обучающихся. В ходе их реализации происходит формирование внутренней позиции младшего школьника, они учатся проявлять инициативу, любопытство, у младших школьников развиваются учебные мотивы, самостоятельность в ситуации сотрудничества, готовность к результату, умение объективно оценить свою деятельность и деятельность окружающих. Общение младших школьников связано не только с умением оформлять свои мысли в устной и письменной речи, но и с умением договариваться друг с другом, приводить нужную аргументацию, отстаивать свое мнение, слушать и уважать мнение товарищей, способностью взглянуть на ситуацию с иной позиции [2, с. 60].

Традиционно к личностным универсальным учебным действиям относят самоопределение (формирование внутренней позиции обучающегося, проявление познавательной инициативы, развитие ситуативного учебного интереса, проявление любопытства, реакция на новизну), смыслообразование (развитие у обучающихся учебных мотивов, самостоятельности, самоконтроля, стремление к достижению результатов деятельности, социального признания, формирование потребности в реализации социально значимой деятельности) нравственно-этическую ориентацию (проявление доброжелательного отношения к окружающим, доверия, внимательного отношения к сверстникам в ситуации сотрудничества, развитие готовности к результату, умение объективно оценить свою деятельность и деятельность окружающих).

Использование сетевых проектов с целью развития личностных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте требует соблюдения ряда условий: для развития личностного самоопределения учителю необходимо помогать ребенку адаптироваться в быстро меняющемся мире, ценить детскую индивидуальность, развивать инициативность и любознательность, создавать ситуации успеха; для развития действий смыслообразования необходимо создавать оптимальные условия развития для каждого ученика, предоставлять учащимся право выбора, прививать навыки школьного самоуправления, развивать положительные качества неуверенных в себе школьников; для развития нравственно-этического оценивания необходимо прививать духовные традиции, уважение к народу, труду и культуре, научить делать правильный нравственный выбор, создать условия для эмпатии и толерантности [3].

На схеме представлено, каким образом осуществляется развитие личностных универсальных учебных действий младших школьников на стадиях реализации сетевого проекта.

Приведем примеры сетевых проектов, в ходе реализации которых осуществляется развитие личностных универсальных учебных действий младших школьников.

Сетевой проект «О, числа!». Цель проекта: развитие общих способов интеллектуальной деятельности младших школьников, творческих способностей, логического мышления. Данный проект является исследовательским. Дети работают по группам над проблемными вопросами: «Для чего нужны числа?», «Как числа используются в повседневной жизни?», «Откуда появились числа?». Работа выстроена в три этапа. На первом этапе дети регистрируются, создают вики-страницы, заполняют анкеты. На втором этапе — знакомятся с математическим материалом, с презентациями, буклетами, созданными организаторами. Также на данном этапе дети планируют совместную работу, составляют план, разбирают проблемные вопросы, высказывают свое мнение, учатся слушать мнение остальных, ищут информацию. Результат сетевого проекта: создание вики-страницы с результатами исследования [4].



Стадии организации и сетевого проекта

В ходе реализации проекта происходит развитие действия смыслообразования, учебных мотивов, умения контролировать свою деятельность, стремление к достижению результатов деятельности

Сетевой проект «Математика вокруг нас». Цель проекта: формирование умений поиска и анализа информации по предложенной теме, умение взаимодействовать, организовывать сотрудничество. Основопологающий вопрос — зачем мы изучаем математику? В рамках групповой работы дети выполняют задания: создание своего командного аккаунта Google, заполнение доски достижений, задачи, упражнения, заполнение кластера и др. В группах младшие школьники раскрывают такие вопросы, как «Математика в профессии моих родителей», «Математика в природе», «Математика в быту», «Математика и экология» и др. Результат проекта — общая ментальная карта «Задачник», которую дети создают в рамках сотрудничества, вместе ищут информацию, получают результат, что способствует формированию внутренней позиции, проявлению познавательной инициативы, активного включения в ситуативность учебного процесса, формированию умений проявлять интерес, любопытство, давать положительную реакцию на новизну материала.

Сетевой проект «Математика в мире растений» предусматривает составление и решение текстовых задач на основе материала о растениях из Красной книги. В ходе проекта дети изучают материал о редких растениях, закрепляют умения решать текстовые задачи, работать с числами. В результате проекта дети совместно «издают» сборник «Мир растений в ребусах», создают интерактивную доску «Я из Красной книги», «Числа в мире растений» и др. В ходе реализации проекта формируется нравственно-этическое оценивание своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм, рефлексивное отношение к себе в процессе учебной деятельности, а также доброжелательное отношение, доверие к сверстникам в ситуации сотрудничества, готовность к результату, умение объективно оценить свою деятельность и деятельность окружающих [2].

Таким образом, в ходе реализации сетевых проектов происходит формирование внутренней позиции учащихся, проявление познавательной инициативы, развитие познавательного интереса, учебной мотивации, самостоятельности, самоконтроля, стремление к достижению результатов деятельности, социального признания, формирование потребности к реализации социально-значимой деятельности, формирование доброжелательного отношения и доверия к сверстникам в ситуации сотрудничества, развитие готовности к результату, умение объективно оценить свою деятельность и деятельность окружающих.

1. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования — М. : Академия, 2018. — 245 с.
2. Маклаева Э. В., Федорова С. В. Способы организации рефлексивной деятельности младших школьников при выполнении учебных проектов // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология. — 2017. — Вып. 56, ч. 10. — С. 58–65.
3. Воронцова И. В. Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя // Молодой ученый. — 2018. — № 18. — С. 444–449.
4. Коньшова Н. М. Проектная деятельность школьников. Современное состояние и проблемы // Начальная школа. — 2019. — № 1. — С. 278.

В. И. Хлопунова, О. А. Борзенкова

Самарский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья демонстрирует авторский подход к проблеме организации учебной деятельности младших школьников с использованием здоровьесберегающих технологий; авторы подчеркивают значимость рационального использования здоровьесберегающих технологий на уроках окружающего мира в начальной школе, показывают фрагмент урока окружающего мира с применением методов и приемов здоровьесбережения.

Ключевые слова: качество обучения младших школьников, здоровьесберегающая педагогика, здоровьесберегающие технологии, методы и приемы использования здоровьесберегающих технологий, преемственность обучения.

Организация продуктивной деятельности детей с применением разных образовательных ресурсов, технологий и средств — тема многих научных дискуссий (И. Э. Александрова [1], О. А. Борзенкова [2], Н. Б. Бриленок [3], И. А. Зотова [2] и др.).

Важную взаимосвязь между активной продуктивной деятельностью детей и психическим развитием сформулировал Л. С. Выготский [4]. Автор утверждал, что чем активнее деятельность обучающихся по усвоению материала, тем успешнее и быстрее происходит его развитие. Роль здоровьесберегающих технологий в обучении детей младшего школьного возраста, важность применения в учебном процессе изучены в исследованиях А. Н. Гебековой [5], Э. М. Казина [6], В. П. Казначеева [7], С. В. Кулаевой [8] и др. Указанные авторы подчеркивают значимость и рациональное использование современных образовательных технологий в учебном процессе младших школьников.

Ряд исследователей (С. В. Кулаева [8], Н. К. Смирнов [9], П. А. Петряков [10] и др.) отмечают, что трудности в обучении могут возникать из-за отсутствия внедрения технологий здоровьесбережения. Для предупреждения возникновения этих трудностей современные школы стараются создать условия для сохранения и укрепления здоровья обучающихся (соответствие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам обучения). Возможными причинами названного стиля организации учебной деятельности детей является недооценка педагогами значимости использования здоровьесберегающих технологий.

Образовательный процесс осуществляется с требованиями СанПина и здоровьесберегающей педагогики, соответствует возрастным и психофизиологическим особенностям детей. Практически на всех уроках дети получают знания о своем здоровье, компонентах здоровья (физическая активность, личная гигиена, режим дня и др.) и особенностях его сохранения и укрепления (особенно важны уроки окружающего мира).

Рациональное использование методических приемов и средств здоровьесбережения — важное методическое умения педагога начальной школы.

Рассмотрим пример организации урока окружающего мира в 3-м классе на тему «Организм человека» [11].

Фрагмент урока окружающего мира с применением здоровьесберегающих технологий

Цель: формирование начальных представлений об организме человека, внутренних органах и системе органов, установление связи между их строением и работой		
Методы использования	Характеристика метода	Методические приемы
В начале урока (на этапе актуализации знаний) учитель может использовать метод «Мозговой штурм», задав обучающимся вопрос: «Как должен выглядеть здоровый человек?»	Отвечая на этот вопрос, обучающиеся высказывают свои предположения. Например, здоровый человек — это тот, у которого ничего не болит, у него ровные зубы, красивая кожа, он придерживается правильного питания, у него отсутствуют вредные привычки. Далее следует второй вопрос «Что нужно и не нужно для этого делать?». Данный вопрос требует от детей выявить факторы, влияющие на здоровье человека: занятия спортом, правильное питание, высокая двигательная активность, отказ от вредных привычек. В ходе «мозгового штурма» путем предположений и споров у обучающихся формируется система знаний о здоровье человека и факторах, на него влияющих	После обсуждения вопросов обучающимся предлагается использовать конструктор «Занимательная анатомия» (рис.). Данный тренажер познакомит со строением организма человека в игровом режиме, позволит получить информацию о сложных и удивительных системах человеческого организма (расположение внутренних органов, их название, функции). Методика работы с конструктором: – собрать модель по образцу; – рассказать о расположении внутренних органов, назвать их; – найти ошибки (учитель заранее собирает макет неправильно); – подготовить сообщение о работе и значении некоторых органов; – предположить, сможет ли человек прожить без... (сердца, печени, почек и т.д.), объяснить свою позицию
<p style="text-align: center;">Дополнительный материал</p>  <p style="text-align: center;">Занимательная анатомия</p>		

Подобная работа позволяет обучающимся «наглядно увидеть» внутреннее строение человека, познакомиться с расположением внутренних органов, узнать об их функциях и значении. Заметим, обозначенная проблема имеет перспективу исследования — показать преемственность работы с детьми 6–8 лет с применением здоровьесберегающих технологий.

1. Александрова И. Э. Технология обеспечения безопасной для здоровья школьников организации обучения в цифровой образовательной среде: гигиеническая оптимизация урока и расписания // Школьные технологии. — 2019. — № 2. — С. 45–52.

2. Борзенкова О. А., Зотова И. А. Дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2020. — С. 131–134.
3. Бриленок Н. Б. Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни у обучающихся : учеб. пособие для студентов Ин-та физ. культуры и спорта. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2019. — 29 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб. : Союз, 1997. — 91 с.
5. Гебекова А. Н. Здоровьесберегающие технологии как средство формирования навыков здорового образа жизни младших школьников и как одно из требований ФГОС НОО // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VII междунар. науч. конф. — Краснодар : Новация, 2015. — С. 18–21.
6. Казин Э. М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты : моногр. — Кемерово : Изд-во Кузбас. регион. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010. — 214 с.
7. Казначеев В. П. Здоровье нации, культура, футурология XXI века. Сборник статей и докладов В. П. Казначеева (2007–2012 гг.). / под общ. ред. А. В. Трофимова ; сост. В. В. Ромм, С. В. Чиркова. — Новосибирск : ЗСО МСА, 2012. — 386 с.
8. Кулева С. В. Проблемы создания школы здоровья в условиях инновационного учебного заведения // Завуч. — 1998. — № 3. — С. 49–60.
9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. — М. : Аркти, 2003. — 272 с.
10. Петряков П. А., Шувалова М. Е. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 197 с.
11. Плешаков А. А., Новицкая М. Ю. Окружающий мир, 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2013. — Ч. 1. — 180 с.

Т. В. Чинчин

Центр развития ребенка — детский сад № 341, Омск

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ДОУ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются особенности проведения детско-родительских мероприятий, которые способствуют укреплению семейных традиций, формированию и развитию привычки к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, физическое развитие, спортивно-оздоровительное мероприятие.

Сегодня проблема здоровья детей — одна из самых актуальных. Дошкольное образование несет ответственность за здоровье воспитанников в полном смысле этого слова, и в наших силах изменить ситуацию в лучшую сторону.

В настоящее время создан ряд нормативных документов, направленных на совершенствование работы по укреплению здоровья, развитию движений, физическому развитию детей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования описывает целый комплекс качеств и навыков, которыми должен обладать выпускник детского сада.

С внедрением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) расширились и конкретизировались нормативы и требования для каждого возраста в области физического развития детей. В настоящее время актуально обучение элементам спортивных игр в зависимости от имеющихся условий и оборудования, а также региональных и климатических особенностей.

В программе ФОП также мы можем увидеть новый для нас раздел «Активный отдых» [1, с. 120, 124, 129, 135], в котором появился туризм в форме туристских прогулок и экскурсий. Формы, способы, методы и средства реализации Федеральной программы педагог определяет самостоятельно в соответствии с задачами воспитания и обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, спецификой их образовательных потребностей и интересов.

Основной целью взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста является «установление доверительного делового контакта» между семьей и дошкольной образовательной организацией [2, с. 14]. В совместной работе педагога и семьи должны сочетаться просветительские, консультативные и обучающие направления работы. Дошкольное образовательное учреждение активно сотрудничает с родителями в целях повышения их компетенций в области физкультурно-оздоровительной работы, направленной на укрепление физического здоровья и развитие детей.

Для того чтобы максимально привлечь всех родителей и детей нашего образовательного учреждения к взаимодействию в рамках физкультурно-оздоровительной работы, мы проводим совместные спортивно-оздоровительные мероприятия. Особого внимания заслуживают «Семейные Олимпийские игры» между детско-родительскими командами всех возрастных групп. Данное мероприятие проходило в несколько этапов в течение всего учебного года с целью приобщения дошкольников к традициям большого спорта, формирования представления об Олимпийских играх, укрепления здоровья детей и уверенности в своих силах.

Торжественное открытие первых семейных олимпийских игр состоялось в начале учебного года. В день открытия прошел первый этап наших олимпийских игр — раздел по «Легкой атлетике». В нём принимали участие воспитанники старшего дошкольного возраста, родители воспитанников: папы соревновались в прыжках в длину с места, мамы соревновались в метании спортивного снаряда в цель. Спортсменов-участников активно поддерживали болельщики — воспитанники младших групп совместно со своими родителями и воспитателями.

Второй этап семейных олимпийских игр проводился зимой. В программу зимнего этапа входили соревнования с элементами следующих зимних видов спорта: лыжные гонки, бобслей, игра в хоккей с мячом. Воспитанники старших и подготовительных групп под руководством воспитателей и инструкторов по физической культуре отважно вышли на лыжню, преодолев дистанцию в 30 м. Мамы воспитанников младших и средних групп состязались в эстафетах с элементами бобслея (катание детей на тюбингах — дистанция 100 м), папы соревновались в командной игре в хоккей с мячом.

В мае состоялся третий этап семейных олимпийских игр, подведение итогов всех проведенных этапов, награждение самых активных семейных команд и торжественное закрытие игр с участием родителей и детей.

Учитывая новые тенденции в дошкольном образовании, на базе нашего учреждения был проведен I международный спортивно-оздоровительный фестиваль «Олимпик-FEST». Фестиваль был направлен на то, чтобы привлечь внимание общественности, педагогов и родителей к теме укрепления физического здоровья детей дошкольного возраста, приобщить членов всей семьи к занятиям физической культурой и спортом, проводить активную пропаганду здорового образа жизни среди семьи. Всего в фестивале было представлено три номинации. В детской номинации «Спортивные соревнования “Я — Чемпион”» участвовала одна команда из пяти воспитанников. Команда имела свое название, эмблему и девиз. Эстафеты получились веселыми и захватывающими. Сердца детей замирали от волнения, ведь они смело объявили о своей готовности принять вызов. Никто не сомневался в их маленькой, но несгибаемой воле, в их сильном желании победить. Воспитанниками необходимо было преодолеть три эстафетных задания. В конце эстафеты юные участники не только достигли цели, но и показали всем присутствующим, что отвага и смелость столь же важны, как и скорость и выносливость. Все они, каждый по-своему, заслужили похвалу и восхищение.

Семейная номинация квест-игра «В царстве королевы Простуды» также состояла из нескольких этапов. Команды, полные энтузиазма и спортивного духа, активно участвовали в нескольких этапах спортивно-оздоровительного фестиваля. На первом этапе под названием «Победа над свитой королевы Простуды» семейной команде участников необходимо было поочередно

повстречаться с отрицательными героями из свиты королевы и представить им свои знания и умения по защите своего организма. На втором этапе «Победа над королевой Простудой» команда участников продемонстрировала творческое задание, в котором рассказала об интересном опыте по профилактике простудных заболеваний у всех членов семьи. Благодаря сплоченности и командной работе, семьи преодолели сложные испытания и прошли свой путь к победе достойно.

В рамках проекта «Олимпик-FEST» мною также был представлен проект «Оздоровление дошкольников посредством дыхательной гимнастики Стрельниковой» в педагогической номинации «Педагог — Проффи». В данном проекте я поделилась своим опытом работы с дыхательной гимнастикой по методу Стрельниковой. Проект демонстрирует, насколько действенно можно применять этот метод для улучшения работы дыхательной системы и общего состояния организма, уменьшать напряжение и стресс в работе как с детьми, так и со взрослыми.

Спортивно-оздоровительный фестиваль стал не только прекрасной возможностью для семейного времяпрепровождения, но и источником важных уроков о значимости здоровья и спорта.

Все номинации были представлены в дистанционном формате, так как фестиваль имел статус международного. Благодаря этому наши коллеги из Казахстана и Белоруссии также представили свои интересные практики и имели возможность ознакомиться с нашим опытом работы.

Осенью 2023 г. прошло детско-родительское спортивно-оздоровительное мероприятие «В царстве королевы Простуды». Все началось с похищения доктора Айболита. Но команды, состоящие из педагогов, родителей и детей, не сдались и отправились на помощь доктору.

Сначала команды разогрелись и подняли свой спортивный дух в процессе флешмоба под зажигательную музыку. Затем педагоги провели мастер-классы для родителей и детей, в которых показали различные методики оздоровления и укрепления здоровья детей. После успешного погружения в оздоровительные практики родителями была поставлена сказка о гигиене, где роли исполняли сами же родители. В этой сказке были затронуты важные правила гигиены: мытье рук, чистота полости рта, правильное питание и физическая активность.

Это мероприятие не только позволило родителям и детям провести время весело и интересно, но и подарило им новые знания о важности здорового образа жизни и гигиены.

Учитывая новые требования к разделу «Физическое развитие», задачи дошкольного учреждения пополнились разделом «Активный отдых», поэтому этот учебный год будет наполнен туристическими детско-родительскими слетами. наших родителей и воспитанников ждут три этапа семейных туристических слетов «Мы идем в поход!». Осенью 2023 г. на территории детского сада успешно прошел первый этап туристического слета, где участники разгадывали следы животных, собирали костер, расставляли палатки вместе со сказочными героями. Также воспитанники имели возможность исполнить походные песни под аккорды гитары, которую весело наигрывали Баба-яга и Кикимора.

Впереди наших воспитанников и родителей также ждут последующие два этапа туристических слетов, который пройдут в зимний и весенний период.

Такие спортивно-оздоровительные мероприятия укрепляют взаимоотношения взрослых и детей, наполняют их теплотой, способствуют повышению авторитета родителей.

1. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 25.01.2024).

2. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16 июня 1989 г. № 7/1) // Главбух : [сайт]. — URL: https://www.glavbukh.ru/npd/edoc/97_99726 (дата обращения: 25.01.2024).

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость работы по патриотическому воспитанию, рассматриваются возможности материала учебников по русскому языку учебно-методического комплекса «Школа России» для формирования чувства гражданственности, патриотизма, любви к родине. Намечаются основные направления работы в этой области на уроках русского языка.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, учебники по русскому языку для начальной школы, младшие школьники.

Проблема воспитания гражданственности и патриотизма всегда волновала общественность. В последнее время этот вопрос особенно актуален, поскольку формирование у молодежи гражданской позиции, ценностных ориентаций, любви к родине обеспечивает целостность государства.

Воспитание системы ценностей, чувства патриотизма начинается с самого раннего возраста, и одним из социальных институтов, вносящих значительный вклад в этот процесс, безусловно, является школа.

В период школьного обучения работа по патриотическому воспитанию осуществляется в двух направлениях: во внеурочной деятельности и непосредственно в рамках учебных дисциплин. На наш взгляд, именно в процессе обучения формирование гражданственности и патриотизма протекает естественно и не воспринимается школьниками как назидание, навязывание системы ценностей и взглядов. Первенство в этом направлении отдано урокам истории, обществознания и литературы, однако значительный воспитательный потенциал заложен и в уроках русского языка, так как именно язык является средством консолидации нации и средством воспитания в целом. Как отмечают А. В. Зеленщиков и Е. Г. Хомяков, «...язык как культурный код нации... способствует становлению языкового сознания исторически сложившейся общности людей на базе их этноязыковой и национально-культурной идентичности» [1, с. 4]

Идея патриотического воспитания на уроках русского языка заложена в Федеральной рабочей программе «Русский язык» для 1–4-х классов, где отмечается, что «русский язык, выполняя свои базовые функции общения и выражения мысли, обеспечивает межличностное и социальное взаимодействие, способствует формированию самосознания и мировоззрения личности, является важнейшим средством хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского народа и других народов России» [2, с. 4].

В планируемых результатах освоения программы по русскому языку на уровне начального образования к числу личностных результатов относят гражданско-патриотическое воспитание, которое должно осуществляться на основе работы с текстами учебников и включает осознание гражданской идентичности, сопричастности к истории своей страны, воспитание уважения к обществу [3]. Таким образом, программой предполагается реализация патриотического воспитания посредством материалов учебников. В процессе обучения планируется не только знакомство с языком как знаковой системой, но и усвоение культурных особенностей народа, его менталитета, духовных и общественных ценностей, формирование чувства сопричастности к культуре и традициям своей страны, любви к языку.

Анализ потенциала учебников по русскому языку учебно-методического комплекса «Школа России» в аспекте гражданско-патриотического воспитания младших школьников позволил выделить несколько основных блоков, которые способствуют осуществлению данной работы.

Наличие в упражнениях учебников лексики, именующей государственную символику (флаг, герб, гимн, столица, Москва и др.), закладывает представление о государственном устройстве. Задания с этой тематической группой слов различны, направлены на формирование грамматических, семантических, орфографических знаний. Некоторые слова этой группы представлены в толковых словарях учебников.

Наличие тем, в которых раскрываются сведения о русском языке как о языке межнационального общения, государственном языке, направлено на осознание значимости родного языка, обосновывает необходимость его изучения. Так, в учебнике для 3-го класса в разделе «Наша речь и наш язык» авторы рассказывают о русском языке, о том, какую функцию он выполняет в нашей стране [2, с. 8]. Помимо различных справок и комментариев в учебники включены высказывания известных людей о русском языке, что направлено на формирование любви к родному языку, чувства гордости за его неисчерпаемые возможности.

Еще одним направлением в работе по патриотическому воспитанию на материале учебников можно назвать задания, включающие языковые единицы концепта «Родина». Круг таких понятий довольно широк: «родина», «отчизна», «народ», «мир», «отечество», «малая родина», «город», «деревня», «матушка-земля» и др. Так, в учебнике для 2-го класса при изучении темы «Родственные слова» приводится отрывок из произведения К. Паустовского, где трактуется понятие «родина».

Важным элементом патриотического воспитания является формирование представлений о семье, семейных традициях, что также нашло отражение в материалах учебников. Авторы включают тексты, рассказывающие о родственных отношениях, упражнения с терминами родства (мама, папа, бабушка, дедушка и др.).

Представления о культуре, традициях народа, языковых особенностях также представлены в материалах упражнений учебников. Значительная часть упражнений включает пословицы и поговорки, к которым предлагаются задания по лексике, грамматике, пунктуации, орфографии. В рубрике «Страничка для любознательных» даются дополнительные сведения о языке, например о происхождении фамилий, фразеологизмов, «следах» старославянского языка и т. д. На уроках по развитию речи авторы предлагают знакомить обучающихся с произведениями русской живописи (М. А. Врубель «Царевна-Лебедь», В. А. Серов «Девочка с персиками», В. М. Васнецов «Снегурочка», В. Д. Polenov «Золотая осень», И. И. Шишкин «Рожь» и др.), что расширяет представления о культуре.

Значительная часть упражнений включает тексты, повествующие о красоте родной природы, что также способствует воспитанию чувства любви к родине.

Таким образом, анализ показывает, что отбор содержания материалов учебников осуществляется с ориентацией на формирование базовых национальных ценностей и способствует развитию у обучающихся чувства уважительного отношения к своей стране, родному языку.

1. Зеленищikov А. В., Хомякова Е. Г. Язык как культурный код нации. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014. — 264 с.

2. Федеральная рабочая программа начального общего образования русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). — URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 29.01.2024).

3. Канакина В. П. Русский язык: 3 класс : учеб. — М. : Просвещение, 2023. — 159 с.

НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМИ ВАРИАНТАМИ НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОЭПИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК ВИД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования орфоэпических словарей русского языка для организации исследовательской деятельности младшего школьника. Автор даны рекомендации по организации данного вида исследования на примере равноправных произносительных вариантов. Исследование включает знакомство с отражением равноправных вариантов в словаре и обследование предпочитаемого произношения среди одноклассников.

Ключевые слова: русский язык в начальной школе, исследовательская деятельность младшего школьника, орфоэпический словарь, произносительные варианты, ударение.

Необходимость организации исследовательской деятельности младшего школьника в современной школе не вызывает сомнений, поскольку данный вид деятельности в полной мере способствует формированию у обучающихся различных компетенций и универсальных учебных действий. В то же время в связи с отсутствием у младшего школьника необходимых теоретических знаний и практического умения проводить исследовательскую работу в начальной школе велика роль учителя, который должен помочь в организации этого вида деятельности, направленного на «открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности» [1, с. 3].

Одним из доступных источников материала организации исследовательской деятельности по русскому языку является словарь, тем более что ФГОС требует обязательного привлечения лексикографических источников к обучению языку [1]. Неслучайно все современные учебники русского языка для начальной школы содержат учебные словари. Объем этих справочных материалов невелик, но позволяет познакомить школьников с различными типами лексикографических источников и спецификой подачи в них языкового материала, что обеспечивает формирование и развитие умения читать и понимать словарь. На важность этого умения обращают внимание лингвисты и педагоги: «Тревожное снижение общего уровня речевой культуры заставляет особенно остро осознать роль словаря как самого важного и незаменимого пособия, формирующего навыки сознательного отношения к своей речи. Очевидно, что лексикографическую культуру как необходимый этап в развитии общей культуры отдельного человека и как определенный показатель культуры общества следует воспитывать, и начинать эту работу необходимо в школе» [2, с. 13].

Одним из важнейших источников как учебной, так и исследовательской деятельности в начальной школе может стать орфоэпический словарь. Важность его очевидна прежде всего для обучения речевой культуре, но в то же время этот словарь может стать интересным источником для организации исследовательской деятельности младшего школьника в области наблюдений за языком как развивающимся явлением. В частности, любопытный для наблюдения материал представляют произносительные варианты. Орфоэпическая вариативность в русском языке, разумеется, существует практически на всех языковых уровнях, но только в произносительной практике школьник сталкивается с ситуацией, когда различия вариантов касаются исключительно суперсегментных единиц (ударения) при полном совпадении фонематических элементов слова. Речь идет об исследовании произношения равноправных произносительных вариантов типа *творог* — *твори́ог*, например, среди одноклассников. Подобные случаи представляют исследовательский интерес для младшего школьника в силу своей необычности: в процессе обучения русскому языку преобладают императивные нормы, предписывающие только один правильный вариант, а в этом случае наблюдается совершенно иная, причем абсолютно непривычная для школьника ситуация. Для этой ситуации характерны такие черты подлинно научного поиска, как непредсказуемость результатов обследования и отсутствие оценки варианта с позиции

«правильно / неправильно», что исключает желание испытуемого дать ожидаемый и единственно правильный результат. Кроме того, школьник, проводящий обследование произношения, обучается таким элементам научной деятельности, как проведение устного анкетирования и статистической обработки полученного материала.

В то же время очевидно и самое главное затруднение, связанное со сбором материала. В небольших по объему учебных словарях на страницах учебников их нет по понятным причинам, поэтому поиск целесообразно проводить по изданиям, предназначенным для взрослого читателя. Однако в этом случае школьник сталкивается с целым рядом объективных сложностей, важнейшее из которых — немногочисленность таких вариантов в языке. В сочетании со значительным объемом орфоэпического словаря это может стать фактором, способствующим утрате познавательного интереса. В связи с этим представляется, что на первом этапе исследования учителю следует предложить небольшой по объему известных младшему школьнику список подобных слов, например: *кружится — кружится, одновременно — одновременно, петля — петля, пережитый — пережитый, ржаветь — ржаветь, творог — творог, тефтели — тефтели, хаос — хаос* (в значении «беспорядок»). По данным «Нового орфоэпического словаря» Т. Ф. Ивановой, эти единицы обладают полной взаимозаменяемостью, так как у данных вариантов не обнаруживается никаких различий в употреблении [3]. Подчеркнем, что на первом этапе исследовательской деятельности важно выбрать именно такие варианты. Что касается примеров отражения диспозитивной орфоэпической нормы, которые сопровождаются в словарях пометами *разг., доп., спец.*, то их на данном этапе формирования исследовательского навыка привлекать не рекомендуется: это более сложный для восприятия материал, требующий осмысления в связи со стилистической дифференциацией русского языка, т. е. он может быть использован в ситуации, когда школьник ознакомится с понятием функционального стиля русского литературного языка. Как известно, в начальной школе понятие «функциональный стиль» не вводится, но наличие в школьных учебниках упражнений, направленных на создание текстов объявлений, правил, рассказов о личных впечатлениях и т. д., свидетельствует о том, что обучение строится с учетом стилистической дифференциации литературного языка. По мнению О. В. Колесовой, уже в 1-м классе младший школьник выполняет упражнения, направленные на «интуитивно-практическое ознакомление с основными стилистическими понятиями» [4, с. 18], которое в дальнейшем (главным образом в 3-м и 4-м классах) позволяет формировать и развивать функционально-стилистические умения. Что же касается равноправных вариантов, то исследовательскую работу по их использованию в речи одноклассников младший школьник в состоянии выполнить уже после изучения темы «Ударение».

Для организации наблюдения за использованием равноправных произносительных вариантов учитель может предлагать работу, включающую следующие этапы:

I. Формирование элементарной теоретико-практической базы исследования:

- 1) рассказ учителя о существовании в литературном языке вариантов произношения слов, которые отличаются друг от друга ударением;
- 2) сообщение о словарях, в которых отражается произношение слов;
- 3) постановка вопроса о том, как можно организовать исследование произношения таких слов среди одноклассников.

II. Проведение исследования:

- 1) предъявление слов и словоформ, их поиск в словаре;
- 2) организация поиска отражения их произношения в орфоэпическом словаре; на данном этапе очень важно организовать языковой материал таким образом, чтобы в первую очередь были рассмотрены начальные формы из предложенного списка и только затем те, которые начальными не являются;
- 3) проведение эмпирической части исследования; представляется, что ее обязательно нужно проводить устно, вариантов произношения испытуемым не предлагать, желательнее также, чтобы одноклассники не слышали друг друга в процессе прочтения слов;
- 4) подведение итогов, обобщение результатов.

Таким образом, исследование функционирования равноправных произносительных вариантов возможно уже в самый ранний период обучения в начальной школе. Оно содействует формированию как первичных навыков исследовательской работы, так и лексикографической культуры.

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 13.01.2024).

2. Козырев В. А., Черняк В. Д. Русская лексикография: век нынешний и век минувший : моногр. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2015. — 631 с.

3. Иванова Т. Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. — 3-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз. — Медиа, 2006. — 893 с.

4. Колесова О. В. Развитие речи младших школьников на фнкционально-стилистической основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2007. — 25 с.

5. Семенова Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск, 2007. — 27 с.

С. В. Юртаев

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево

КОНТЕНТНАЯ ЛОКАЛЬНОСТЬ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Цель исследования, результаты которого изложены в статье, заключалась в проектировании процессов формирования текстовых универсальных учебных действий. Достижение этой цели опиралось на предположение о том, что проектируемые процессы носят диверсифицированный характер, вытекающий из различения языковой и речевой сущностей текста. Исходным исследовательским материалом стало место текста в содержании обучения младших школьников русскому языку. Проведенное исследование вызывает необходимость уточнения этого места, расширения школьного содержания. Помимо этого предложения по совершенствованию школьного содержания подкрепляются рекомендациями по разведению лингвометодических технологий формирования текстовых универсальных учебных действий.

Ключевые слова: образовательная программа, содержание, дифинициальная природа, эксплицитная природа, методология преподавания.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования в части требований к результатам усвоения образовательных программ младшие школьники приобретают способность к выполнению действий универсального характера. Например, они могут передавать в тексте информацию, извлеченную из определенного источника. В данном случае информация в тексте выступает как познавательный результат. Кроме того, младшие школьники овладевают коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД). Одним из показателей этого является процесс создания речевых высказываний, небольших публичных выступлений, текста повествования, описания, рассуждения [1, с. 34].

Следовательно, с точки зрения образовательного ориентира устремленной лингвометодической направленности, текст приобретает значение средства, через которое передается результат познания окружающего мира, выражаются мысли, чувства, обеспечивается речевое общение. Чтобы такое значение текста становилось актуальным для младших школьников, необходимо, прежде всего, контентное основание (термин, введенный автором [2]) по формированию текстовых универсальных учебных действий. Контентное основание по формированию текстовых универсальных учебных действий изложено, в частности, в «Примерной программе по русскому языку», в «Федеральной рабочей программе начального общего образования».

В «Примерной программе по русскому языку» замечаем знаниевый и деятельностный компоненты содержания интересующей нас лингвометодической работы. К первому компоненту

отнесем ознакомление младших школьников со смысловой целостностью и последовательностью частей, предложений текста. Ко второму — работу по созданию, редактированию собственных текстов [3, с. 17].

В «Федеральной рабочей программе начального общего образования» выделенные выше компоненты представлены. Правда, уточняется реализация этих компонентов на уроках. Так, знаниевый компонент необходимо задействовать педагогу во 2-м классе. В 3-м классе этот компонент обогащается такой единицей содержания, как связь между предложениями при помощи личных местоимений, союзов а, и, но. Деятельностный компонент формирования текстовых универсальных учебных действий также подвергается членению: для 3-го класса рекомендована работа по созданию текстов заданного типа, для 4-го — по их редактированию [4].

Знаниевый и деятельностный компоненты контентного основания по формированию текстовых универсальных учебных действий отражают языковую и речевую сущности текста как средства познания окружающего мира и речевой коммуникации. Языковая его сущность проявляется в дефинициальной (понятийной) природе текста, речевая — в эксплицитной (выраженной) природе текста.

Дефинициальная, эксплицитная природы текста определяют различные уровни в контентном основании обучения младших школьников русскому языку. Дефинициальная природа текста указывает на синтаксический уровень системы языка. Эксплицитная природа текста предопределяет место в разделе «Развитие речи».

Дефинициальная природа текста в контентном основании требует его изучения как единицы языка. Тем самым контентное основание раздела «Синтаксис» ныне действующих образовательных программ может быть расширено и дополнено единицей содержания «признаки текста».

Изучение текста как синтаксической единицы должно опираться на методы и приемы, свойственные изучению единиц языка. Помимо этого следует остановиться на заданиях по идентификации основных его признаков. К тому же уместной будет работа по приданию высказыванию признаков текста.

Одной из лингводидактических основ рассматриваемого нами процесса является бинарная методология. Эта методология состоит из методов, соответствующих определенному лингвометодическому принципу. Вот эти методы: наблюдение за признаками изучаемого понятия, работа над языковым определением, языковой анализ изучаемого понятия, языковые упражнения. Использование названных методов на уроках русского языка изложено С. В. Юртаевым в статье «Принципы языкового образования и речевого развития младших школьников» [5].

По отношению к формированию текстовых УУД использование методов бинарной методологии приобретает некоторую спецификацию. Применение наблюдения за языковыми признаками предваряется необходимостью выбора именно текстовых признаков. Существенными признаками текста станут цельность и связность текста, так как эти признаки идентичны единицам содержания, потенциально хранящимся в современных образовательных программах. Работа над синтаксическим определением текста направляется на объединение признаков цельности и связности в единое высказывание, построенное с учетом структуры речевого определения научных понятий, на то, чтобы обучающиеся осознавали признаки, по которым текст отличается от явлений родовой общности. Языковой анализ — это текстовый анализ, содействующий распознаванию текстовых признаков в речевом поле. Текстовые упражнения готовят школьников к применению знаний в различных ситуациях речевого общения.

Эксплицитная природа текста в контентном основании раздела «Развитие речи» требует его рассмотрения как произведения речи. Рассмотрение текста как произведения речи базируется на теории механизмов речи. Реализация этой теории ведет к необходимости формирования у школьников ряда текстовых умений. Школьники упражняются в осмыслении темы текста, цели его содержания. Они учатся прогнозированию возможных микротем (подтем), предвосхищению смысловых частей текста. Они придают мыслям грамматическую форму, определяют последовательность слов, предложений, строят эти синтаксические единицы, обеспечивая между ними нормативные грамматические связи.

Методология формирования текстовых умений включает в себя следующие методы. Во-первых, педагог создает проблемные речевые ситуации. Разрешение этих ситуаций подводит школь-

ников, например, к различению текстов перцептивных видов, к пониманию роли информационных источников в порождении текста. Во-вторых, школьники осознают взаимодействие синтаксических единиц текста, они наблюдают за функционированием в тексте отдельных предложений и их групп. В-третьих, школьники овладевают технологиями конструирования текстов перцептивной и рецептивной речи. Они пишут тексты различных видов изложений, сочинений.

Следовательно, формирование текстовых универсальных учебных действий опирается на контентное основание, расширяющее и дополняющее содержание раздела «Синтаксис» и на контентное основание, уточняющее содержание раздела «Развитие речи», с одной стороны. С другой стороны, реализация двухуровневых контентных основ осуществляется различающимися методами преподавания. Лингводидактическая основа первого уровня преподавания приходится на методологию изучения текста как синтаксической единицы. Лингводидактическая основа второго уровня совпадает с методологией формирования текстовых умений, умений конструирования текста.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 13.01.2024).

2. Юртаев С. В. Особенности контентного основания обучения русскому языку младших школьников // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32663> (дата обращения: 04.07.2023).

3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — 4-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 400 с.

4. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. — М. : Ин-т стратегий развития образования Рос. акад. образования, 2022. — 110 с.

5. Юртаев С. В. Принципы языкового образования и речевого развития учащихся // Начальная школа. — 2010. — № 9.

Л. А. Якубчик, Н. М. Прокипчук, И. В. Ялома
Средняя школа № 4, Мариуполь

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОРТФОЛИО МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассмотрены мониторинговые методы и технологии коррекционно-развивающей работы с обучающимися начальных классов; оценена эффективность мониторинговых исследований с точки зрения ФГОС начального общего образования; проанализирована система отслеживания и оценки процесса развития УУД в начальной школе.

Ключевые слова: методическое портфолио, нейрофизиологическая карточка, мониторинг, диагностика входная, диагностика обучающая, диагностика исходная.

Наиболее точным измерительным инструментом для отслеживания и оценки процесса развития универсальных учебных действий (УУД) является мониторинг. Проблему диагностической деятельности в различных ее аспектах исследовали ученые-педагоги, в частности: И. Д. Бех, Н. М. Розенберг, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Занков, С. М. Мартыненко, И. П. Подласый, и др.

Эффективным способом структурирования полученных учителем результатов по мониторингу качества начального образования является методическое портфолио. *Портфолио* — это организованное, целевое документирование педагогом собственной деятельности, что отображает его личные знания, практические умения и навыки, представления и установки. Некоторые ученые

считают портфолио инструментом для оценки собственных (личных) сильных сторон, позволяющим зафиксировать эффективность своей деятельности [1, с. 188–189].

Методическое портфолио наиболее полно раскрывает систему мониторинговой деятельности учителя начальной школы, которая направлена на изучение личности ребенка, ее становление и развитие. Сбор этой информации не является единичным диагностическим действием, он должен проводиться системно, комплексно, этап за этапом, класс за классом — только в таком случае учитель начальной школы сможет получить полную картину о личности ребенка и грамотно провести коррекционную работу. Именно поэтому объединение учителей начальных классов нашей школы разработало методическое портфолио мониторинговых исследований, которое содержит следующие составляющие:

I. Материалы для изучения индивидуальных особенностей: диагностические методики, анкеты.

II. Материалы для изучения учебных достижений: проверочные работы, карточки, тесты.

III. Материалы для проведения индивидуальной, групповой работы с детьми, коррекционная работа.

Единого подхода к построению методического портфолио не существует, ведь учитель — это творческая личность, поэтому каждый выбирает для себя наиболее удобную форму составления и оформления портфолио мониторинговых исследований. Предлагаем к рассмотрению образец построения методического портфолио мониторинговых исследований учителя начальной школы.

Раздел 1. I этап. Диагностика входная

В начале школьного обучения учитель начальных классов вместе с психологом школы проводят диагностику с целью определения уровня готовности каждого ребенка к освоению учебной программы и достижению образовательных результатов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО).

По данным диагностики можно выявить уровень развития личности ребенка и готовности к обучению в 1-м классе.

№	Направления исследования	Предлагаемые методики
1.	Эмоционально-волевая готовность	Д. Б. Эльконин «Графический диктант», Л. И. Цеханская «Учебная деятельность»
2.	Развитие мышления и речи	И. В. Дубровина «Мышление и речь»
3.	Начальные математические представления	«Математические задачи» УМК «Начальная школа XXI века» 1 класс под ред. Е. А. Виноградовой
4.	Мотивационная готовность	Т. А. Нежнова «Беседа о школе»
5.	Интеллектуальная готовность	Тест Керна — Йерасека

Нейрофизиологическую карточку готовности ребенка к обучению в школе заполняет школьный врач или медицинская сестра. Сведения о состоянии здоровья и физическом развитии ребенка можно найти в медицинской карточке во время наблюдения за ребенком.

Социальное положение устанавливается в беседах с родителями, анкетировании. Это даст возможность учителю узнать индивидуальные физические и психологические особенности ребенка, особенности подхода к воспитанию в отдельно взятой семье.

Раздел 2. II этап. Диагностика обучающая

Прежде всего данные обучающей диагностики показывают, насколько в учебном процессе обеспечивается достижение конкретных личностных и метапредметных результатов, развитие конкретных УУД и помогают правильно выбирать методы обучения и полнее осуществлять индивидуально-дифференцированный подход и коррекционную работу. Она не сводится к фиксации ошибок и их исправлению, а сопровождается выявлением типичных ошибок, путей их устранения, динамикой изменений успеваемости каждого ученика. Личностные и метапредметные результаты (уровень владения универсальными учебными действиями) предлагается определять с помощью четырех тестов.

№ теста	УУД	Количество заданий	Время работы, мин.
1.	Познавательные УУД	8	45
2.	Коммуникативные УУД	5	30
3.	Регулятивные УУД	5	25
4.	Личностные результаты	6	25

Раздел 3. III этап. Диагностика исходная

Согласно Положению о проведении всероссийских проверочных работ в системе общего среднего образования, мониторингу подлежат результаты учебной деятельности учащихся 4-го класса по русскому языку, окружающему миру, математике. Использование мониторинговой системы позволяет проверить овладение обучающимися 4-х классов основными знаниями по этим предметам на уровне обязательной подготовки, необходимой для дальнейшего обучения. Проведение таких исследований обязательно для аналитической работы. При заполнении таблиц учитываем вначале максимальный балл, который ученик может получить за выполнение задания. Потом необходимо вписать число учеников, выполнявших тест, подсчитать сумму баллов, которую они могли набрать и которую реально набрали, и перевести ее в проценты. Полученный показатель можно сравнить со средними данными по всероссийской выборке, приведенными в предпоследней строке. Максимальный балл за задание (М), число учеников, писавших тест (Ч), максимально возможный балл всех учеников ($B = M \times Ч$), сумма баллов всех учеников, писавших текст (С), процент успешных решений всего класса ($= C / (B/100)$). Баллы, полученные каждым учеником, не переводятся в отметки и не выставляются в классный журнал.

Важную роль в обеспечении эффективности учебно-воспитательного процесса имеет рациональное педагогическое управление. По полученным результатам учитель может проанализировать собственную деятельность, спланировать и скоординировать работу с учениками. В дальнейшем такая форма проработки психолого-педагогических диагностик учащихся помогает учителям в основной и старшей школе отслеживать дальнейшее развитие ребенка.

Методическое портфолио отражает профессиональное «я», цели и задачи собственной педагогической деятельности, определяет пути дальнейшего продвижения в мониторинговых исследованиях; в самосовершенствовании уровня профессиональной деятельности учителя.

1. Мартыненко С. М. Основы диагностической деятельности учителя начальной школы : учеб. пособие. — М. : Семь цветов, 2010. — 262 с.

2. Барна М. Школьный мониторинг как средство качественных изменений в образовании // Управление образованием. — 2001. — № 3. — С. 6–7.

3. Буркина Н. С. Модель мониторинга подготовки учащихся // Школьный мир. — 2001. — № 9. — С. 2–8.

4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — 3-е изд. — М. : Академический проект, 2000. — 184 с.

5. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, А. А. Вахрушев [и др.]. — М. : БАЛАСС, 2013. — 80 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Е. В. Блатнер

Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ И ПОТЕНЦИАЛ ГЛУХИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОВЛАДЕНИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧЬЮ

Аннотация. В материалах статьи сообщается о специфике и сложностях овладения глухими младшими школьниками связной устной речью. Освещается характер трудностей, возникающих у этих учеников при планировании и вербальной реализации монологов. В качестве методического инструмента, обеспечивающего повышение потенциала к развитию у глухих обучающихся связной устной речи, рассматривается предметно-практическая деятельность.

Ключевые слова: глухие обучающиеся, младшие школьники, образовательно-коррекционная работа, связная речь, устный монолог, предметно-практическая деятельность.

В системе образовательно-коррекционной работы с глухими обучающимися центральное место занимают вопросы, касающиеся развития у них словесной речи. Бесспорно, овладение ею обеспечивает этим детям познание основ наук; конструктивное социально-коммуникативное взаимодействие не только с лицами с нарушенным слухом, но и со слышащими; возможность инкультурации, формирование бытовых навыков и обогащение житейского опыта в целом.

Значимость ориентации профессиональных усилий на развитие и коррекцию недостатков словесной речи глухих детей подтверждается научными трудами многих выдающихся исследователей-дефектологов. В первую очередь это труды Л. С. Выготского, Р. М. Боскис, Л. М. Быковой, Е. А. Горбуновой, С. А. Зыкова, Т. С. Зыковой, Л. П. Носковой и др.

Результаты исследований указанных авторов дают основание констатировать, что уже на этапе начального школьного обучения необходимо создать условия, при которых ребенок, несмотря на патологию слуха, сможет овладевать способностью осознанно планировать и реализовывать связные устные высказывания, в том числе инициативно. С. А. Зыков как автор коммуникативной системы веско обосновал, что наиболее эффективным методическим инструментом, содействующим овладению глухими обучающимися умениями продуцировать устные монологи, является предметно-практическая деятельность (ППД) [1].

Качество сурдопедагогической работы в аспекте развития связной устной речи на уровне начального общего образования (ОО) является принципиально значимым для последующих этапов обучения глухих учеников. Так, успешность освоения программного материала на уровне основного ОО напрямую зависит от тех умений и способностей, знаний и навыков, которыми эти ученики смогли овладеть в начальных классах [2].

Изучение научной сурдопедагогической литературы и процесс пролонгированного психолого-педагогического наблюдения за речевой деятельностью глухих младших школьников обеспечи-

вает возможность установления особенностей, а одновременно с этим и их потенциала в плане овладения связной устной речью.

По единодушному заключению ученых, спонтанно дети этой категории вербальную речь не осваивают. Но даже в системе целенаправленно организуемой образовательно-коррекционной работы ученики сталкиваются со значительными сложностями в «присвоении» речевых средств, необходимых для построения связных устных высказываний. Так, ребенку с грубой патологией слухового анализатора (в том числе по причине ограниченности коммуникативных практик со слышащими людьми) трудно овладеть языковой способностью, позволяющей конструировать синтаксические конструкции по образцу, аналогии, с учетом тех закономерностей, которые присущи языковой системе, а затем опираться на этот опыт при самостоятельном моделировании фраз.

В частности, обучающиеся с нарушениями слуха затрудняются осуществить планирование и последующую реализацию устного монолога, даже если его тематика близка их возрастным интересам и бытовому опыту. Дети оперируют не только короткими, но и незавершенными в структурном плане синтаксическими конструкциями, из которых неоправданно исключают слова разных частей речи. Ряд фраз может быть использован этими учениками как комплекс слов самостоятельных частей речи в начальной форме и без употребления предлогов. Это является наиболее популярной ошибкой. В данном случае речь идет о морфологическом и синтаксическом аграмматизме. Ошибку данного типа следует рассматривать как нозологически обусловленную и имеющую стойкий характер, т. е. сложно поддающейся коррекции.

Очевидным является и недостаток словарного запаса учеников. Преимущественно глухие обучающиеся оперируют узким кругом лексем, которые усвоили наиболее прочно, благодаря ранее реализовывавшейся образовательно-коррекционной работе. Школьники не прибегают к использованию синонимов и антонимов. Кроме того, эти обучающиеся со значительным трудом осваивают словообразовательные операции. При этом словообразование является эффективным средством обогащения лексикона, обеспечивает возможность точного использования слов в составе разных синтаксических конструкций [3].

Наиболее успешно младшие школьники осуществляют продуцирование связных устных высказываний при использовании средств визуальной поддержки и в связи с опорой на реализуемую ППД, что нашло веское обоснование в трудах С. А. Зыкова [1]. В соответствии с этим для усиления потенциала этих учеников в аспекте овладения связной речью необходимо не только на уроках предметно-практического обучения, но и в процессе других учебных дисциплин и в ходе коррекционных курсов предусмотреть использование элементов ППД. В частности, это может быть выполнение небольших зарисовок, изготовление простого предмета из пластилина, размещение игрушек на макете и др. Выполнение такого рода действий позволит глухому ребенку успешнее спланировать высказывание и обеспечить его реализацию с использованием языковых средств: последовательно, связно, в должной мере информативно. В этой связи уместно заявить о том, что ППД либо ее элементы предстают в качестве эффективного методического средства, служащего развитию у глухих младших школьников связной устной речи.

Данный факт надо учесть при планировании образовательно-коррекционной работы, в частности, конкретных уроков по той или иной теме, задачи и содержание которых требуют отражения в технологической карте [4]. В этой связи укажем на то, что, проектируя урок, учителю важно изложить основные приемы развития связной устной речи глухих младших школьников, ориентированные в том числе на решение коррекционной задачи, касающейся преодоления недостатков, связанных с продуцированием завершенного по смыслу и структуре высказывания.

Подытоживая, укажем, что развитие связной устной речи глухих младших школьников — это первостепенная сурдопедагогическая задача, решение которой в образовательно-коррекционном процессе требует длительного времени, а также учета структуры нарушения, возраста, состояния коммуникативного опыта этих учеников. Успешность достижения данной задачи заметно повышается при опоре на ППД, предстающей в качестве мощного методического инструмента развития связной устной речи.

2. Яхнина Е. З., Четверикова Т. Ю., Отдельнова Н. С. Научно-методические подходы к проектированию примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 8. — С. 48–62.

3. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 26 с.

4. Четверикова Т. Ю. Методические аспекты проектирования сурдопедагогами технологической карты урока // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 4. — С. 4–11.

А. О. Васильева

Омский государственный педагогический университет

ПРОЯВЛЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЭМОЦИЙ В СОЦИАЛЬНО НЕОДОБРЯЕМЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье отражены особенности, указывающие на проявления недоразвития эмоциональной сферы обучающихся с легкой умственной отсталостью. Сообщается, что эти школьники обладают ограниченным спектром социально одобряемых поведенческих паттернов, в связи с чем ярко выражают отрицательные эмоции. Ученики склонны к проявлению агрессивности, развитию конфликтов. Это служит препятствием для конструктивного взаимодействия с социальным окружением.

Ключевые слова: легкая умственная отсталость, младшие школьники, поведенческие паттерны, эмоциональная сфера, эмоции, социально неодобряемые ситуации, буллинг.

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (УО) — это особая нозологическая группа детей, которая характеризуется грубым недоразвитием познавательной, волевой, эмоциональной сфер, нарушением речевой деятельности, а также рядом иных особенностей. Это осложняет процесс их адаптации к социокультурным реалиям, затрудняет интеграцию в общество.

Специфика развития ребенка с УО отражена в трудах таких исследователей, как О. К. Агавелян, И. М. Бгажнокова, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, И. М. Соловьев, О. Е. Шаповалова, Ж. И. Шиф и др. Результаты исследований авторов позволяют утверждать, что развитие эмоциональной сферы при УО в целом подчинено основным онтогенетическим закономерностям. Так, динамику эмоционального развития обеспечивает процесс взросления ребёнка. Кроме того, значительное влияние на ее совершенствование оказывают регулярные практики социально-коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, включая как взрослых, так и детей. Одновременно с этим развитие эмоциональной сферы обучающихся указанной категории обладает и определенной специфичностью. Значительное влияние на нее оказывает недоразвитие познавательной сферы как вторичное нарушение при УО, а также наличие специальной систематической помощи, в частности, степень эффективности реализуемого коррекционного воздействия.

Нужно отметить, что обучающиеся указанной категории нуждаются в пролонгированной помощи со стороны дефектологов для овладения способностями опознавать и дифференцировать эмоции, осуществлять их вербализацию, регулировать собственные эмоциональные состояния, осуществлять их контроль. Это обусловлено тем, что эмоциональному компоненту психики этих детей присуща незрелость.

Результаты психолого-педагогического наблюдения позволяют охарактеризовать специфику проявления УО младшими школьниками эмоций в различных социальных ситуациях, включая неодобряемые, противоречащие этическим нормам, правилам культуры взаимодействия субъектов.

Следует отметить, что ученики начальных классов рассматриваемой нозологической группы демонстрируют довольно широкий спектр эмоций. В их числе положительные (например, *радость, восторг* и др.), отрицательные (например, *гнев, грусть* и др.) и нейтральные (например, *любопытство, удивление* и др.). Проявление данных эмоций прослеживается в различных ситуациях: бытовых, учебных, игровых и т. д. Так, например, младшие школьники с УО с радостью реагируют на похвалу взрослого, но могут испытывать зависть, когда поощрение адресовано не им, а их одноклассникам; испытывают грусть, когда не получают желаемого, но могут быть заинтересованы предложенной им игровой либо иной доступной деятельностью.

Особый интерес для теории и практики дефектологии представляют сведения об эмоциональных реакциях младших школьников с УО в социально неодобряемых ситуациях. Прежде всего, это ситуации, связанные с нарушениями правил поведения, несоблюдением этических норм, проявлением агрессии по отношению к окружающим людям и др.

Обучающиеся с УО неоднородны по своему составу в плане проявления эмоциональных реакций на неактивные ситуации. Одни дети остаются инертны, индифферентны к происходящему, тогда как другие, что наблюдается чаще, особенно если ситуация напрямую касается ребенка, реагируют бурно, явно выражают гнев.

Проявление гнева может быть только вербальным. Однако довольно распространенными являются случаи, когда словесное выражение негодования сочетается с использованием физической силы. Чаще это реакции на конкретные ситуации, которые, по представлению обучающегося с УО, обеспечивают ему возможность самозащиты. Дети с нарушениями интеллекта не владеют навыками решать конфликты конструктивно: не пытаются разобраться в причинах, обусловивших непонимание либо противостояние сторон; договориться, найти возможный выход из создавшейся ситуации. Это свидетельствует о недостаточности компенсаторного фонда психики, об отсутствии спектра поведенческих паттернов, которыми можно воспользоваться в ситуациях, связанных с разногласиями, проявлениями агрессии со стороны окружающих людей, прежде всего, ровесников.

В научной литературе имеется информация о том, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с УО, могут быть участниками буллинга, представляющего собой «...агрессивный вариант выражения социального ostracism, особую форму насилия, к ядерным признакам которой следует относить систематичность и целенаправленность — применительно к лицам, обладающим более слабым статусом (в физическом и (или) психологическом плане), в результате чего они попадают в разряд жертвы, демонстрируя отсутствие способности защитить себя от действий агрессоров (иначе — преследователей, булли, буллеров)» [1, с. 7].

Отметим, что с учетом классической буллинг-структуры обучающиеся с ОВЗ (и, соответственно, с УО) могут занимать в процессе травли разные роли, в том числе относящиеся к категории ведущих, центральных. В частности, это роль агрессора и противоположная ей роль жертвы [2].

Как правило, в роли жертвы обучающийся с УО занимает пассивную позицию, безропотно принимая нападки со стороны ровесников. Нередко он не сообщает о ситуации травли взрослым из числа ближайшего социального окружения: не только педагогическим работникам, но и родителям. Однако отдельные обучающиеся с ОВЗ, в том числе с УО, на ситуацию психологической травли реагируют защитой либо мстью, «которые могут быть компенсаторными реакциями в ответ на систематическую травлю» [3, с. 20].

В то же время и сами ученики с нарушенным интеллектом могут выступать инициаторами буллинга. Как правило, это отмечается в системе специального образования: агрессивные действия ученика с УО ориентированы на его ровесника этой же нозологической группы.

Неумения учеников с УО воспользоваться социально одобряемыми поведенческими паттернами в сложных и противоречивых ситуациях обусловлены снижением у них всех тех важных функций, которые присущи эмоциональной сфере. Нельзя не указать на то, что обучающиеся рассматриваемой категории не обладают полнотой представлений о сущности эмоции, об основных причинах, детерминирующих их смену. Эти школьники не способны либо затрудняются распознавать те чувства, которые в той или иной ситуации испытывают или же могут испытать окружающие их люди. Соответственно, на преодоление этих недостатков следует направить образовательно-реабилитационную работу, прежде всего содержание коррекционных курсов, подлежащих реализации в ходе внеурочной деятельности.

1. Четверикова Т. Ю. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как жертвы буллинга в инклюзивной школьной практике // Терапевт. — 2023. — № 8. — С. 5–16.
2. Четверикова Т. Ю. Буллинг в инклюзивной образовательной среде школы: оценка педагогических тактик // Письма в Эмиссия.Оффлайн. — 2023. — № 7 (июль). — ART 3272. — URL: <http://emissia.org/offline/2023/3272.htm> (дата обращения: 10.01.2024).
3. Якубенко О. В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения // Терапевт. — 2023. — № 8. — С. 17–22.

Т. С. Васильченко, О. В. Сопова

Детский сад комбинированного вида № 87, Омск

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОНР ОБРАЗНЫМ СРАВНЕНИЯМ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИК

Аннотация. В статье представлен вопрос об использовании мнемотехники в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Авторы отмечают, что использование мнемотехники облегчает процесс запоминания у дошкольников, увеличивает объем наглядно-образной и словесной памяти за счет образования ассоциаций.

Ключевые слова: мнемотехника, связная речь, старший дошкольный возраст, дети с ОНР.

«Русский язык в умелых руках и опытных устах — красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен», — писал А. И. Куприн.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы культуры речи, ребенок овладевает не только языковыми нормами, но и умением использовать в своей речи выразительные средства (сравнения, метафоры, олицетворения).

Проблема развития образной речи детей дошкольного возраста в наше время является достаточно актуальной в дошкольном образовании, а для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особое значение. Дети испытывают затруднения в усвоении экспрессивных языковых средств: непонимание дошкольниками многих слов и оборотов; неумение отбирать и использовать в речи, наиболее точно отображающие смысл высказывания; использование в активной речи общеизвестных, часто используемых слов; односложные ответы; неумение правильно строить слова в предложении. Для решения данной проблемы мы используем в своей работе мнемотехнику, так как у детей зрительная память, пространственно-образное мышление развито лучше, чем слуховое внимание. Обучение с использованием мнемотехники позволяет детям преобразовывать абстрактные символы в «живые» образы, развивать психические процессы (память, внимание, воображение, внимание, образное мышление). А главное — развитие связной речи, использование в речи образных выражений [1].

В процессе обучения дошкольников с ОНР, по рекомендациям федеральных государственных образовательных стандартов, главным является создание условий для развития умственных способностей детей. Одним из основных показателей уровня развития умственных способностей ребенка можно считать богатство его речи. Педагогам рекомендуется использовать разнообразные литературные жанры, дети составляют простые короткие рассказы, сочиняют отдельные стихотворные фразы, придумывают новые сюжеты в знакомых сказках и др. [2]. Устное народное творчество благотворно влияет на развитие речевого творчества старших дошкольников.

Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует речь, учась мыслить.

Проблема. Дети дошкольного возраста с ОНР не понимают и не используют в речи образные выражения.

Цель — научить детей грамматически правильно строить предложения, используя образные выражения, посредством мнемотехник.

Задачи:

- 1) образовательная — учить составлению простого предложения, используя мнемотехники, активизируя словарный запас сравнительными прилагательными и глаголами;
- 2) развивающая — развивать речь, навыки речевого взаимодействия, используя задания на развитие зрительного внимания, образного мышления, памяти;
- 3) воспитательные — воспитывать эстетическое восприятие художественного слова, уметь в обычных вещах видеть красоту и волшебство;
- 4) коррекционные — учить использовать сравнительные формы слов, совершенствуя лексико-грамматическую сторону речи.

Гипотеза исследования. Дети будут использовать в связной речи образные выражения, если будут вовлечены в активную, совместную со взрослым, творческую речевую деятельность.

Технология обучения детей образной речи. Составление словосочетаний, от картинки (существительное) подбираются слова признаки (прилагательное). «Кто это? Какой он? (цвет, форма, вкус, звук, на ощупь, размер, температура и т. д.)». Вначале дается готовая, заполненная мнемотаблица (она может походить на солнце с лучиками, цветок с лепестками, дерево с ветками, где в центре картинка — существительное, вокруг него прилагательные). На следующих занятиях дети заполняют таблицу совместно с педагогом, предлагая графическое изображение слов [1].

1. Составление словосочетаний от картинки прилагательное (используются графические изображения детей на предыдущих занятиях), подбираются слова существительные.

2. Составление предложения, сравнения на основе предыдущих словосочетаний. Выстраивается цепочка, добавляется еще одна картинка. Зайчик белый. А что еще бывает белое? С чем или кем можно сравнить зайчонка? (снег, облако). Дети составляют предложение по картинкам. Зайчик белый, как снег. Зайчик пушистый. А что еще бывает пушистое? Составьте предложение-сравнение. Зайчик пушистый, как облако.

3. Составление предложения: существительное и глагол. Дети совместно с педагогом придумывают схемы изображения глаголов, фиксируют их в таблицу, составляют предложения. От глаголов подбирают существительные. А кто еще может бегать? Плавать? Летать? Танцевать? Прыгать? Петь?

4. Составление предложений с использованием сравнения неодушевленных предметов с живыми объектами. Листочки кружились в воздухе, как пчелки. Листочки скакали по веткам, как белки. Листочки шуршали, как мышки.

5. Составление предложений, сравнений по нескольким характеристикам. Педагог вывешивает мнемотаблицу с картинками: ежик, серый, круглый, колючий. Предлагает детям сравнить ежика по перечисленным признакам с другими объектами. Что бывает таким же круглым, серым и колючим? Ежик круглый, как мяч, колючий, как кактус, серый, как мышь. Дети совместно заполняют мнемотаблицу.

6. Придумывание загадок с использованием мнемотаблиц на сравнения. Педагог выбирает объект, хорошо знакомый детям. Предлагается таблица, разделенная на две части. В левой стороне дети подбирают слова признаки к предмету, зарисовывают их схематически. Во второй части подбирают слова сравнения, к словам признакам, зарисовываются. Яблоко — круглое, как мяч, сладкое, как сахар, ароматное, как мед, хрустящее, как морковь. После заполнения таблицы педагог предлагает детям прочитать загадку, используя слова «как» или «но не». Оно круглое, но не мяч, сладкое, но не сахар, ароматное, но не мед, хрустящее, но не морковь. Текст повторяется несколько раз, как хором, так и индивидуально [3].

7. Придумывание загадок с использованием слов действий. Детям предлагается таблица, разделенная на две части: «что делает объект» и «кто делает также». Заполнив таблицу, дети составляют предложения на сравнения. Медведь — ревет, как бык, спит, как суслик, переваливается с ноги на ногу, как старый дедушка. Потом рассказывают загадку: Он ревет, как бык, спит зимой, как суслик, переваливается с ноги на ногу, как дедушка.

8. Составление метафор про явления природы с использованием мнемотаблиц.

Снежинки танцуют, как бабочки, вьются, как пчелки, кружатся, как белые мухи.

Дождь капает, как слезки, дождь барабанит, как музыкант, дождь, как огородник, поливает из большой лейки.

Осень-художница раскрасила золотом леса и поля, осень плачет за окном, осень развесила желто-красные листья.

Облака, как белые овечки бегут по голубому небу, облака, как сладкая вата.

9. Составление полных предложений по картинкам и схематичным изображениям с использованием приема олицетворение. Березка, как нарядная девушка, одела желтый сарафанчик. Дуб, как богатырь, нарядился в бронзовую кольчугу. Рябина, как модница, украсила себя красными бусами.

10. Составление описательных и сюжетных рассказов с использованием образных сравнений по готовым мнемотаблицам [1].

11. Придумывание сказок и историй с использованием мнемотаблиц и карт Проппа в квестовом варианте.

Вывод. По прошествии обучения творческому рассказыванию дошкольников с ОНР с использованием мнемотехник нами была отмечена положительная динамика в развитии связной речи. Дети совместно со взрослыми научились использовать и применять образные сравнения как в повседневной речи, так и в процессе обучения, самостоятельно придумывать с помощью мнемотехник и использовать при составлении описательных и творческих рассказов.

1. Сидорчук Т. А., Байрамова Э. Э. Технологии развития связной речи дошкольников. — 2015. — 96 с.

2. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 10. — С. 16–21.

3. Использование мнемотехники в развитии речи дошкольников / Ю. И. Голиусова, Н. А. Новикова, А. А. Сидоренко [и др.]. // Молодой ученый. — 2017. — № 36. — С. 83–86.

Н. Г. Видинеева

Омский государственный педагогический университет

ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К РЕПРОДУКЦИИ ТЕКСТОВ РЕАЛИСТИЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. В статье сообщается об особенностях осуществления старшими дошкольниками с речевой патологией пересказа рассказов с реалистичным содержанием, согласующимся с социально-бытовым опытом этих детей. Проанализированы и проиллюстрированы примерами типы ошибок из числа специфических: на уровне структурной и смысловой организации сложного синтаксического целого.

Ключевые слова: речевая патология, общее недоразвитие речи, логопедическая практика, старшие дошкольники, пересказ, текст реалистичного содержания, специфические типы ошибок.

К числу значимых образовательно-коррекционных задач, подлежащих решению в логопедической практике, относится развитие у детей с речевой патологией связного высказывания — монолога. В период дошкольного детства важным является совершенствование у ребенка умений логично структурировать и содержательно излагать те или иные сообщения в устной форме. Эта деятельность является довольно сложной, поскольку предполагает владение дошкольниками способностью к ведению диалога, наличие навыков продуцирования реплик, представляющих собой разные типы фраз.

При речевой патологии не только связная (монологическая), но и диалогическая речь характеризуется недоразвитием. Об этом, в частности, свидетельствуют данные, полученные в ходе про-

лонгированных исследований такими авторами, как В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Е. Ф. Соболевич, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Для построения логопедической работы в направлении развития связной устной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) с учетом их особых образовательных потребностей важным является изучение способностей этих детей обеспечивать планирование и реализацию высказывания: последовательно, информативно, без искажения фактов. Такого рода информация может быть получена при оценке результатов деятельности, связанной с репродукцией старшими дошкольниками с ОНР текстов реалистичного содержания, прежде всего рассказов бытовой тематики, которые близки социокультурному опыту воспитанников, согласуются с их повседневной жизнедеятельностью. Например, это рассказы о досуге с родителями, развлечениях с ровесниками, заботе о животных, взаимодействии с объектами неживой природы и др.

Мы подвергли изучению готовность старших дошкольников осуществлять репродукцию (пересказ) текстов. Анализу подлежали умения воспитанников логично выстраивать повествование, а также передавать требуемое содержание достоверно — с учетом сюжета предъявленного рассказа.

Перейдем к обсуждению полученных данных и проиллюстрируем их примерами.

Приведем содержание исходного текста реалистичного содержания, предназначенного для репродукции.

Субботний день выдался солнечным. Мама предложила Феде пойти на прогулку в парк. Мальчик обрадовался. Он хотел покататься на каруселях. Мама с сыном быстро собрались и вышли на улицу. Но как только они стали приближаться к парку, поднялся ветер и хлынул дождь. Зонта с собой не было. Одежда быстро становилась мокрой. Решили спрятаться от дождя в ближайшем кинотеатре. Дождь долго не заканчивался. Федя уже огорчился. Но тут мама предложила ему поменять планы и сходить на мультфильм «Великолепная пятерка». Федя был рад, что мама нашла выход из ситуации. Он с удовольствием согласился. Выходной день прошел замечательно.

Как следует из содержания представленного текста, он имеет небольшой объем. В его структуре 15 предложений, большинство из которых являются простыми распространенными. Сюжет рассказа согласуется с социально-бытовым опытом детей. Лексическое наполнение также доступно для воспитанников. Отметим, что семантика незнакомых детям лексем разъясняется на этапе подготовки к пересказу. Например, в такой группе слов относятся «хлынул», «великолепная» и др.

Анализ полученных данных позволяет констатировать следующее.

У старших дошкольников вызывает интерес прослушивание рассказа социально-бытовой тематики. Некоторые воспитанники способны самостоятельно провести параллели со своим жизненным опытом (при наличии в их бытовой практике аналогичных ситуаций). В целом понимание старшими дошкольниками содержания рассказа осуществляется верно, что обусловлено, помимо прочего, предоставляемой детям на регулярной основе логопедической помощью.

Между тем, при репродукции прослушанного рассказа воспитанники допускают ряд существенных (прежде всего специфических) ошибок, испытывают определенные трудности. Представим такие ошибки и трудности в виде двух укрупненных групп.

Нарушения структурной организации сложного синтаксического целого в связи с пропуском его частей и (или) отдельных фрагментов (микротем)

Относительно частей текста следует указать, что это прежде всего касается зачина — начальной части рассказа, особенно в связи с тем, что она включает элементы описания. Как и повествования, продуцирование описаний вызывает заметные сложности при патологии речи [1]. Отметим, что воспитанники стремятся как можно скорее перейти к сообщениям, связанным с развитием событий.

Из числа микротем чаще остальных опускается та, которая связана с причиной прихода героев в кинотеатр (отсутствие зонта, необходимость спрятаться от дождя). Соответственно, из предъявляемых воспитанниками сообщений не является очевидным, что посещение кинотеатра изначально не планировалось персонажами. Указанный недостаток, наблюдаемый при репродукции текста, свидетельствует о том, что дети с ОНР не могут осуществить передачу сведений в полной мере, достаточно точно. Не исключено, что воспитанники могли справиться с этой

деятельностью успешнее при предъявлении им визуальных опор в виде сюжетного изображения либо их серии.

По причине значительной неоправданной редукции исходного рассказа в итоге его объем по результатам репродукции не превышает 50 %, что составляет только 6-7 предложений. Укажем также и на малую длину используемых воспитанниками фраз: в среднем это 3-4 слова.

Нарушения смысловой организации сложного синтаксического целого

Как было отмечено выше, старшие дошкольники с ОНР преимущественно верно понимают содержание прослушанного рассказа, но затрудняются так организовать свои высказывания, чтобы воспроизвести необходимые сведения достоверно, без искажения. Это обусловлено специфическими типами ошибок, в числе которых доминирующую позицию занимают следующие:

– Пропуск информативно значимых слов при воспроизведении фраз. Например: «Дождь долго» (исключение глагола «не заканчивался»), «День солнечный» (исключение прилагательного «субботний») и др.

– Пропуски и перестановки звуков, слогов, а также усечения лексем, что не позволяет понять их значение. Прежде всего это касается лексических единиц со сложной слоговой структурой, а также со стечением согласных. Это может быть проиллюстрировано следующими примерами: «предожила» (предложила), «веколилепная» (великолепная), «увольствием» (удовольствием), «в киноеаре» (в кинотеатре) и др.

– Использование не соответствующих контексту (в той или иной мере) лексических эквивалентов взамен тех, которые были представлены в исходном тексте, что свидетельствует об ограниченной возможности употребления синонимов. Например, «День *сделался* солнечным» (вместо «выдался»), «Мама нашла выход *из дела*» (вместо «из ситуации»), «Федя *разозлился*» (вместо «огорчился») и др.

Считаем уместным указать на то, что аналогичная типология ошибок отмечается не только у детей с ОНР, но и у их ровесников с речевой патологией, осложненной минимальными нарушениями слуха [2], а также у кохлеарно имплантированных дошкольников [3].

Представленные выше типы ошибок, являясь специфическими, затрудняют понимание содержания речевой продукции старших дошкольников с ОНР. Понять суть сообщения ребенка можно в том случае, если знать ситуацию, в рассматриваемом случае — содержание исходного рассказа.

Полученные данные позволяют отметить следующее: пересказ как один из видов речевой деятельности следует систематически использовать в логопедической практике. Одновременно с реализацией этой деятельности важным является решение задач, касающихся формирования у детей звуко-буквенного состава лексем, обогащения лексикона, совершенствования способности к продуцированию фраз, в том числе связанных тематически. Важно, чтобы данная деятельность осуществлялась на интересном и одновременно с этим доступном для воспитанников с ОНР речевом материале.

1. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

2. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

3. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Реабилитационный потенциал долингвальных детей с кохлеарным имплантом в аспекте овладения связной речью // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2018. — № 4 (77). — С. 50–55.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА — ДЕТСКОМ САДУ № 270 ГОРОДА ОМСКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации инклюзивного образования обучающихся дошкольного возраста в общеразвивающем детском саду. Обозначены проблемы, с которыми сталкивается учреждение, когда в нём появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья, а также представлен опыт преодоления возникающих в связи с этим трудностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, воспитательно-образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение, мобильная группа педагогов.

В настоящее время интеграция детей с нарушениями в развитии в образовательные учреждения общего типа рассматривается в качестве одной из стратегических задач системы специального образования.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, и любой ребенок имеет право получить образование и быть включенным в общеобразовательный процесс с так называемыми нормотипичными обучающимися.

В связи с этим изменения в укладе образовательного учреждения касаются всего и всех: участников образовательного процесса, самого процесса обучения и воспитания, организации пространства и т. д. А поскольку сегодня практически каждое образовательное учреждение общеразвивающего вида сталкивается с процессами инклюзии, вышеуказанные вопросы возникают абсолютно у всех участников образовательного процесса.

Наш детский сад, перейдя в режим инклюзии, оказался не готов к оказанию квалифицированной помощи детям с нарушениями в развитии, так как в штате детского сада отсутствовали специалисты со специальным образованием, а также педагоги, владеющие методиками обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. И даже при условии выделения на ребенка с особыми запросами штатной единицы очень трудно организовать сетевое взаимодействие с другими коррекционными организациями либо просто найти нужного специалиста, который согласился бы работать по совместительству.

Отсутствие методических и дидактических материалов для организации образовательного процесса в соответствии с особыми образовательными потребностями дошкольников также явилось большой проблемой на пути реализации инклюзивного образования.

Еще одна из насущных проблем — это высокая наполняемость групп детьми с нормотипичным развитием (до 40 человек) и одновременное присутствие в группе одного-двух, а то и более детей с ОВЗ различной нозологии. В данных условиях процессы адаптации и социализации ребенка с нарушениями в развитии значительно затруднены. А педагоги, не владеющие специальными методиками обучения и психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка, очень часто оказываются один на один с проблемами, действуют интуитивно и занимаются самообразованием.

Столкнувшись с вышеуказанными проблемами, педагогический коллектив встал перед необходимостью вносить в отлаженный уклад новые решения, которые помогли бы облегчить работу всего коллектива и скоординировать ее.

Поэтому в детском саду была организована мобильная рабочая группа, состоящая из узких специалистов и педагогов, которая могла бы работать эффективно, качественно и быстро.

Решая вопрос с нехваткой педагогов и специалистов, руководство детского сада в первую очередь решило воспользоваться внутренним кадровым ресурсом: были выявлены педагоги,

имеющие профильное образование (дефектологическое, логопедическое) и готовые работать на дополнительную ставку. Таким образом, благодаря внутренним резервам мы можем достаточно быстро реагировать на поступающие проблемы и решать их.

В этом году нами были подобраны и частично приобретены методические пособия по работе с детьми различной нозологии, что также облегчает работу узких специалистов.

Вышеуказанные вопросы можно решить через реализацию управленческих проектов, однако проблему организации воспитательно-образовательного процесса в условиях инклюзии, когда педагог оказывается один на один с большим количеством детей и ребенком, нуждающимся в дополнительном внимании и помощи, решить только административными мерами невозможно.

При достаточно высокой наполняемости группы педагогу непросто распределить внимание, чтобы все дети участвовали в образовательной деятельности, и никто из детей не выпал из поля зрения. Постоянная работа с одним ребенком (а подчас их двое-трое с различной нозологией) вызывает опасность потерять внимание других детей и, как следствие этого, потерять результативность деятельности.

В связи с этим у педагогов, в чьих группах присутствуют такие дети, возрастает нагрузка, ответственность и, как следствие, наступает психоэмоциональное выгорание. Поэтому очень важно оказывать им психолого-педагогическую, методическую поддержку, так как основная нагрузка по взаимодействию с «особыми» детьми и их родителями ложится на их плечи.

Сегодня день нет определенного ответа на вопрос: каким образом эффективно выстроить образовательный процесс так, чтобы в группе сформировалось инклюзивное сообщество? Как можно помочь педагогу успешно реализовать образовательную программу дошкольного учреждения? Ответы на эти вопросы мы ищем совместно со всем педагогическим коллективом, опираясь на рекомендации, прописанные в заключении психолого-медико-педагогической комиссии, и особые образовательные потребности каждого «особого» ребенка.

Для того чтобы и педагог, и «особый» ребенок, и все остальные воспитанники, и, конечно же, родители чувствовали себя достаточно комфортно в условиях инклюзии, мы выработали несколько путей решения вышеуказанной проблемы: это и сокращение времени пребывания такого ребенка в дошкольном учреждении, так как необходимо соблюдать охранный режим здоровья ребенка, и взаимодействие узких специалистов, которые занимаются с ребенком в режиме индивидуальных занятий, и привлечение к помощи помощника воспитателя, когда ребенку необходимо оказать помощь во время какой-либо деятельности.

В связи с этим при реализации инклюзивного образования мы неукоснительно придерживаемся принципов установления партнерства всех участников образовательного процесса, индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребенку и родителю (законному представителю), учета уровня достижений ребенка и динамического характера сопровождения.

На данном этапе психолого-педагогическое сотрудничество с родителями воспитанников является одним из важнейших направлений работы всего педагогического коллектива. Важно таким образом выстроить взаимодействие с родителями, чтобы, с одной стороны, у родителей детей с нормотипичным развитием формировались чувство толерантности, чувство поддержки, принятия и выстраивания отношений на равных, а, с другой стороны, родители «особых» детей переходили бы от позиции «заказчика» — «мне все должны» — к позиции активного, заинтересованного в развитии своего ребенка участника образовательного процесса.

Поэтому специалисты, входящие в состав мобильной рабочей группы, работают с педагогами и семьями воспитанников по нескольким направлениям: консультирование, просвещение и профилактика.

Сегодня можно сказать, что в вопросе организации инклюзивного воспитания и обучения в нашем детском саду частично решены некоторые проблемы, так как работа в режиме инклюзии вызывает больше вопросов, чем ответов.

Мы видим, как дети с нарушениями в развитии и нормотипичные дети получают положительный опыт взаимодействия и общения в детском коллективе, у них повышается уровень социальной адаптации, но одновременно с этим мы понимаем, что той помощи, которую мы оказываем, порой не достаточно. Пока нет системы, способствующей созданию оптимальных условий для организации работы с «особыми» детьми, педагоги продолжают испытывать трудности при

организации воспитательно-образовательного процесса еще и потому, что иногда дети с нарушениями в развитии посещают дошкольное учреждение недолго в силу того, что им выделяют путевки в коррекционные учреждения. Поэтому педагогу нужно быть мобильным и активным, чтобы перестроить работу в очередной раз.

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2018 год. — М. : Эксмо, 2018. — 144 с.

М. Н. Глухарева

Омский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ХОДЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В РЕЖИМАХ ОФЛАЙН И ОНЛАЙН

Аннотация. В материалах статьи содержатся сведения о трудностях овладения младшими школьниками с легкой умственной отсталостью временными представлениями. Обосновывается значимость реализации работы в этом направлении в режимах офлайн и онлайн. Освещаются приемы коррекционной работы, содействующие овладению обучающимися способностью использовать полученные знания о единицах времени в учебной и бытовой деятельности.

Ключевые слова: образовательно-коррекционный процесс, временные представления, обучение в режимах офлайн и онлайн, приемы коррекционной работы, обучающиеся с умственной отсталостью.

Современная система специального образования характеризуется разнообразием организационных форм обучения. Среди них приоритетной является очная, реализуемая в режиме офлайн. Однако наряду с ней всё большую популярность обретают виртуальные и гибридные образовательно-коррекционные практики, в том числе с участием обучающихся с умственной отсталостью (УО).

И в условиях фактологической, и в ситуации конвергентной реальности дефектологу необходимо обеспечить решение широкого спектра профессиональных задач, руководствуясь возможностями и особыми образовательными потребностями обучающихся, а также учитывая те специфические черты, которые присущи виртуальному образовательно-коррекционному пространству [1].

Подчеркнем: реализация образовательно-коррекционного процесса в виртуальном пространстве заслуживает особого внимания со стороны специалистов. Ресурсы данной среды должны обладать коррекционной, когнитивной, реабилитационной, воспитательной направленностью [2]. Только при этом условии образовательно-коррекционная онлайн-среда будет содействовать социокультурному развитию обучающихся — наряду с обеспечением возможности освоения ими академического компонента образования, обусловленного требованиями адаптированной программы.

Важное место в системе специального образования младших школьников с легкой УО занимает работа по развитию у них временных представлений. Данная работа включает ознакомление обучающихся с различными единицами времени (год, сезон, месяц, сутки и их части и т. д.), а также развитие способностей применять полученные знания как в учебном процессе, так и в повседневной жизненной практике. При этом, как отмечается О. Э. Кочкиной и М. И. Васильевой, в связи со специфичностью структуры нарушения при УО в развитии у школьников временных представлений «...особое значение приобретает специально организованный процесс учения» [3, с. 48].

Мы, в свою очередь, считаем важным подчеркнуть, что развитие у обучающихся с УО временных представлений важно осуществлять в образовательно-коррекционном процессе, реализуемом в режимах офлайн и онлайн: как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Научные положения, определяющие специфику и методический аспект образовательно-коррекционной работы по развитию у младших школьников с легкой УО временных представлений, получили отражение в трудах известных дефектологов, включая М. Г. Аббасова, Л. Б. Боряеву, М. В. Воронину, М. Н. Перову, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьёва, В. В. Эк и др.

В частности, исследователями обосновано, что временные представления (в силу их абстрактности) осваиваются обучающимися с УО с трудом, специфично, длительно. Неполющенное мышление, а также недоразвитие иных неречевых психических процессов, системное недоразвитие речи затрудняют ориентирование этих детей во времени. Школьники с УО, особенно на начальных этапах образовательно-коррекционного процесса, обладают неполноценными представлениями о единицах времени, допускают ошибки при их дифференциации, а также использовании в связи с решением тех или иных учебных либо бытовых задач.

С учетом изложенного выше остановимся на основных методических подходах к развитию у младших школьников с легкой УО временных представлений в образовательно-коррекционном процессе, реализуемом в режимах офлайн и онлайн.

В условиях фактологической реальности (в очном формате, офлайн) доминирующая роль в развитии у младших школьников с УО временных представлений принадлежит урокам «Речевая практика», «Мир природы и человека» и «Математика». Именно в ходе данных уроков школьники с УО на научной основе (в доступной форме и при использовании соответствующих дидактических ресурсов) осваивают различные единицы времени в направлении от общего (сезон, сутки и т. д.) к частному (час, минута, секунда). В ходе образовательно-коррекционной работы, осуществляя решение арифметических и социально-бытовых задач, наблюдая за сезонными изменениями и фиксируя соответствующие отметки в календаре природы, ученики постепенно осваивают представления о единицах времени, устанавливают их компоненты (части), отличия между ними, учатся определять время по заданным основаниям (признакам, явлениям, предметам), включая часы.

В условиях виртуальной реальности (в режиме онлайн) данную деятельность целесообразно реализовывать в ходе внеурочной деятельности: по разным направлениям воспитательной работы, а также в процессе коррекционных курсов. Это не означает, что эта работа не может иметь место в формате офлайн. В данном случае приемлемы оба формата, в связи с чем их можно чередовать. Однако дополнительное использование такого формата, как онлайн, является принципиально значимым в связи с отмечающейся в настоящий период времени виртуализацией разных сфер жизни человека, объективной потребностью людей пользоваться различными электронными инструментами и ресурсами. Соответственно, школьники с УО испытывают потребность получения такого опыта при одновременном развитии у них представлений о пространстве (в данном случае особом, виртуальном) и о времени.

Обозначим отдельные приемы коррекционной работы в аспекте развития у обучающихся с УО временных представлений:

- Определение времени (сезона, частей суток, дня недели) по визуальной опоре или заданной речевой ситуации, описывающей традиционную для обучающегося с УО социально-бытовую практику. Если говорить о визуальных опорах, то младшим школьникам указанной нозологической группы целесообразно предлагать цветные реалистичные картинки, изображения на которых согласуются с их жизненным опытом.
- Установление времени (часов, минут, секунд) по часам (механическим и электронным) и по секундомеру. Данная работа начинается в ходе уроков математики. Формируемый у обучающихся навык затем должен закрепляться в повседневной жизненной практике.
- Подключение по предложенной гиперссылке к тому или иному онлайн-мероприятию (коррекционному, воспитательному занятию или др.) в установленные дату и время. Это позволит на практике закреплять у обучающихся способность пользоваться приобретаемыми знаниями о времени.
- Составление индивидуального календаря событий. Такой календарь отражает как режимные моменты, так и наиболее важные события жизни обучающегося. Работа над календарем является персонифицированной. Ребенку предлагается вести его самостоятельно, оформляя по личному усмотрению. Календарь при этом может быть оформлен в любой форме — бумажной или электронной. Возможны оба варианта.

• Угадывание сезона, времени суток по результатам просмотра видеоматериалов. Такая работа в занимательном формате может быть осуществлена в ходе организации образовательно-коррекционного процесса в режиме онлайн. Детям целесообразно предлагать самостоятельно или с помощью близких взрослых готовить такие задания для своих ровесников, в частности, с использованием ресурсов интернета.

В целом, развитие у младших школьников с легкой УО временных представлений является сложным процессом. В этой связи важно максимально разнообразить формы реализации работы в этом направлении, наполнить ее актуальным для обучающихся содержанием.

1. Кузьмина О. С., Четверикова Т. Ю. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного офлайн-и онлайн-образования в современных социокультурных реалиях: технологический аспект // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества : моногр. / С. Г. Алексеев, Т. Ю. Алексеева, Л. Н. Антилогова [и др.]. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 269–298.

2. Викжанович С. Н., Синевиц, О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков в обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья // Мать и дитя в Кузбассе. — 2021. — № 1 (84). — С. 102–107.

3. Кочкина О. Э., Васильева М. И. К вопросу о проблеме формирования временных представлений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Интерактивная наука. — 2023. — № 2 (78). — С. 46–48.

А. Н. Грицюк

Омский государственный педагогический университет

АППЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования аппликации как инструмента коррекционного воздействия, направленного на развитие у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков пространственной ориентировки. Освещаются психолого-педагогические техники, ориентированные на овладение этими детьми способностями выделения основных и попарно-параллельных направлений при осуществлении деятельности на микроплоскости.

Ключевые слова: система специального образования, задержка психического развития, старшие дошкольники, ориентировка в пространстве, ориентирование на микроплоскости, аппликация как вид изобразительной деятельности и средство коррекции.

В системе специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая дошкольников, центральное место отводится устранению отмечающихся у них вторичных и последующих отклонений — с учетом структуры нарушения. При задержке психического развития (ЗПР) ребенок демонстрирует недоразвитие познавательной сферы [1]. Наряду с неполноценностью психических процессов у него отмечаются недостатки в пространственной ориентировке, в том числе в ориентировании на микроплоскости.

Определяя инструменты коррекционного воздействия, обеспечивающие устранение либо минимизацию вторичных и последующих отклонений, дефектолог призван учитывать картину развития ребенка, свойственные ему (нозологически обусловленные) особенности. Так, дети с ЗПР характеризуются низкой мотивацией к деятельности, потребностью в направляющей помощи со стороны взрослого, сложностями осмысления предоставляемой им информацией [1]. Более того,

у ребенка с ЗПР могут наблюдаться агрессивные реакции [2]. Нередко они возникают в качестве своеобразного поведенческого ответа на сложные и малодоступные виды деятельности, обуславливающие, помимо прочего, быстрое утомление. Соответственно, выбираемые дефектологом виды деятельности должны быть не только доступными для воспитанников, но и вызывать у них интерес. К числу таких видов деятельности, входящих в группу продуктивных, относится аппликация.

Аппликацию уместно оценить как эффективный инструмент коррекционного воздействия, благодаря которому ребенок сможет успешно овладевать навыками пространственной ориентировки, в частности, осваивать способы ориентирования на микроплоскости, включая плоскость стола, листа бумаги, страницы книги либо альбома и т. д.

Выполняемые детьми задания, связанные с аппликацией, входят в содержание занятий по изобразительной деятельности. Тематика занятий при этом должна отвечать возрастным интересам и познавательным возможностям ребенка с ЗПР. В частности, воспитанникам может быть предложено выполнение аппликационных работ на тему быта, природы, социально значимых событий.

При планировании образовательно-коррекционного процесса в направлении развития у старших дошкольников с ЗПР навыков пространственной ориентировки следует учесть отмечающиеся у этих детей трудности, недостатки освоения понятий и представлений, а также способностей, связанных с пространством. В той или иной мере данный вопрос освещался в работах Г. И. Жаренковой, О. В. Заширинской, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко и др. Наиболее детализировано данная проблематика освещена в трудах Л. А. Пепик. В то же время обсуждаемый вопрос вполне можно рассматривать в качестве недостаточно изученного, прежде всего, в практическом аспекте.

Обобщив имеющиеся материалы по рассматриваемому вопросу, укажем, что дети с ЗПР, даже в старшем дошкольном возрасте, допускают ошибки при дифференциации правой и левой сторон. Наиболее успешно воспитанники справляются с определением основных направлений пространства, включая верх, низ, правую и левую части плоскости, а также его центра. Однако при необходимости установления попарно-параллельных направлений пространства, включая, например, правую верхнюю либо левую нижнюю стороны и др., дети указанной категории допускают многочисленные ошибки, обусловленные как неполноценностью пространственных представлений, так и недоразвитием речи системного характера, детерминирующим в том числе недопонимание сущности лексем с пространственной семантикой.

Учитывая изложенное выше, обозначим наиболее значимые аспекты образовательно-коррекционной работы по развитию у старших дошкольников с ЗПР навыков пространственной ориентировки средствами аппликации как одного из видов изобразительной деятельности.

Организуя занятие аппликацией, дефектологу важно предусмотреть реализацию предварительной работы. Она должна начинаться с анализа микроплоскости. Так, с детьми следует организовать беседу о предстоящем изображении — по теме деятельности. Выясняется, какие объекты предстоит изобразить, как они соотносятся друг с другом по величине, форме и пространственному положению. Так, например, если детям предстоит изобразить лесную полянку, уточняется, например, что дерево будет размещено в правом нижнем углу; птица — вверху, на левой верхней ветке дерева; пенек — в левом нижнем углу; а ёж — рядом с ним, ниже слева и т. п. Только после того как старшие дошкольники предварительно назовут все направления пространства, в которых им предстоит разместить элементы аппликации, можно переходить к осуществлению соответствующей деятельности.

Перед фиксацией каждого элемента аппликации целесообразно просить дошкольников с ЗПР указывать, где они будут размещать изображение того или иного объекта. Это позволит обеспечить профилактику возможных ошибок. В частности, такую работу можно организовать по цепочке. По завершении деятельности имеет смысл попросить воспитанников не только продемонстрировать подготовленные ими работы, но и охарактеризовать их с обязательным указанием на пространственное положение зафиксированных элементов выполненной аппликации.

Коррекционно-педагогическое воздействие может быть наиболее эффективным в том случае, если оно осуществляется не только специалистами, но и родителями воспитанников. В частности, такой интересный и доступный для старших дошкольников вид изобразительной деятельности, как аппликация, уместно организовывать не только в детском саду, но и в условиях семьи. Однако важно принять во внимание, что многие родители, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют довольно

низкий уровень реабилитационной культуры, что проявляется, помимо прочего, в отсутствии умений или низкой способности осуществлять реализацию коррекционной работы [3]. В данной связи родителей дошкольников целесообразно предварительно познакомить с техниками осуществления коррекционного воздействия, в том числе в плане преодоления у старших дошкольников с ЗПР недостатков ориентирования на микроплоскости разными средствами, включая аппликацию.

Итак, аппликация, будучи интересным и доступным видом деятельности для старших дошкольников с ЗПР, одновременно с этим может являться эффективным дидактическим инструментом, использование которого в условиях образовательно-коррекционного процесса и семейного воспитания содействует успешному овладению этими детьми способностью ориентирования в пространстве.

1. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О. С. Кузьмина, О. Ю. Синевиц, Н. В. Багаутдинова, Э. Р. Диких // Мать и дитя в Кузбассе. — 2016. — № 4. — С. 51–58.

2. Четверикова Т. Ю. Проявления агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2022. — Ч. 1. — С. 54–60.

3. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

Н. А. Дмитрачкова

Омский государственный педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье обоснована значимость совершенствования образовательно-коррекционного процесса в аспекте развития связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью в связи с обновлением требований и содержания программного материала. Представлен методический подход, включающий три направления; отражена краткая характеристика каждого из них.

Ключевые слова: обучающиеся с легкой умственной отсталостью, младшие школьники, связная устная речь, образовательно-коррекционная работа, системное недоразвитие речи.

Обучающиеся с умственной отсталостью (далее — УО) демонстрируют грубое недоразвитие познавательной сферы, что является серьезным препятствием для овладения ими социокультурным опытом, конструктивными практиками межличностного взаимодействия с окружающими людьми. В структуре нарушения этих детей особое место занимает системное недоразвитие речи. Оно, помимо прочего, проявляется в неполноценном использовании ресурсов языковой системы в различных речевых ситуациях. В частности, обучающиеся с УО затрудняются либо не могут ясно проинформировать о предмете высказывания, внести уточняющие сведения по просьбе адресата, представить мотивированное сообщение для обоснования выдвинутого тезиса или с целью ответа на вопрос и т. п.

С учетом картины речевого, социально-личностного, познавательного развития обучающихся с УО в системе их образования особое место отводится работе по развитию речи. Данная работа предусмотрена для реализации не только в ходе уроков языкового цикла, но и в процессе коррекционных курсов и в рамках внеурочной деятельности. Такой подход сложился еще до этапа

внедрения адаптированных образовательных программ [1]. Он не утратил своей актуальности и в настоящий период времени, характеризующийся обновлением содержания специального образования в связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с УО (интеллектуальными нарушениями).

В связи с пересмотром содержания образовательно-коррекционной работы, в том числе в направлении развития связной устной речи обучающихся с УО, требуется решать задачи совершенствования методических и дидактических ресурсов, обеспечивающих успешное овладение этими школьниками способностями адекватно понимать и самостоятельно продуцировать высказывания, обладающие связностью, информативностью, смысловой целостностью, структурной завершенностью.

Научно-методологическую основу образовательно-коррекционного процесса в направлении развития у младших школьников с УО связной устной речи составляют труды выдающихся отечественных исследователей, включая А. К. Аксенову, В. В. Воронкову, М. Ф. Гнездилова, Е. Н. Грузинцеву, Е. Н. Завьялову, О. М. Ремезову, С. Я. Рубинштейн, Ф. М. Смирнову и др.

Выделим основные направления образовательно-коррекционной работы, определяющие сущность методического подхода к развитию у младших школьников с УО связной устной речи. Представим также краткую характеристику каждого из заявленных направлений. Итак, в их число входят следующие:

- 1) уточнение, обогащение, коррекция представлений обучающихся о природной и социальной действительности;
- 2) развитие у обучающихся способности к структурной организации связного устного высказывания;
- 3) развитие у обучающихся умений обеспечивать достаточное информативное наполнение связного высказывания.

Реализация образовательно-коррекционной работы по указанным направлениям предусматривается параллельно, исключая поэтапность. Это важно для комплексного решения задач с целью преодоления системного недоразвития речи, отмечающегося при УО. Соответственно, представленная нумерация направлений является условной.

Итак, работа по первому направлению необходима для создания объективных представлений о предмете речи и потребности в ней. Обучающиеся должны быть в достаточной мере осведомлены о социальной и природной действительности, по поводу которой предстоит продуцировать связные устные высказывания. Применительно к природной действительности — это представления об объектах неживой и живой природы, о сезонных явлениях; в отношении социальной действительности — это информация о быте, о различных учреждениях (прежде всего, о школе, а также об иных популярных организациях, связанных с жизненной практикой детей), о взаимоотношениях людей в различных жизненных ситуациях и т. д.

Работа по второму направлению предполагает развитие у обучающихся с УО умений верно структурировать высказывание, определять его логику, устанавливать последовательность структурных компонентов планируемого сообщения. Данная деятельность на начальном этапе школьного обучения реализуется в связи с обучением детей продуцированию текстов-описаний, повествований, а также рассказов смешанного типа. Наиболее популярным средством реализации образовательно-коррекционной работы по этому направлению является визуальная опора в виде серии реалистичных и условных изображений (в том числе пиктограмм). Так, например, при работе над продуцированием связного устного высказывания по типу повествования благодаря серии сюжетных картинок обучающимся с УО может быть представлена последовательность развития событий.

При работе по третьему направлению предусматривается обучение школьников с УО смысловой организации связного высказывания. Важно, чтобы школьники могли в достаточной мере полно насыщать свои сообщения требуемой информацией, не «соскальзывая» с обсуждаемой (заданной или выбранной самим учеником) тематики.

В рамках реализации образовательно-коррекционного процесса по третьему направлению предусматривается проведение словарной работы. Такая необходимость обусловлена тем, что уместным использованием лексики, помимо прочего, обеспечивается решение задачи, касающей-

ся построения содержательных сообщений, исключая искажения фактов, в том числе за счет неуместного включения слов в состав синтаксических структур. Словарная работа должна быть тщательно спланирована дефектологом. В контексте изложенного уместно обратиться к рекомендациям А. К. Аксеновой, отметившей следующее: «Употребление незнакомых детям или неточно воспринимаемых ими слов, сложных конструкций может привести к непониманию учащимися задания в целом. Вместе с тем излишне примитивная речь не ведет за собой развитие детей, не становится положительным образцом для подражания» [2, с. 83].

Представленные выше направления и отраженные (наиболее значимые) акценты относительно их реализации касаются, прежде всего, образовательно-коррекционного процесса с обучающимися, имеющими легкую УО, т. е. осваивающими программный материал на основе варианта 1 адаптированной программы. В ином ракурсе будет осуществляться работа с учениками, имеющими тяжелые и множественные нарушения. При проектировании содержания их обучения, в том числе в аспекте развития связной устной речи, важно осуществлять персонифицированный подход. Это предполагает учет индивидуальных возможностей каждого ребенка, которые определяются не только биологическим, но и его психологическим возрастом, структурой нарушения, освоенным социальным опытом и рядом других факторов [3].

Подытоживая, укажем, что образовательно-коррекционная работа в аспекте развития связной устной речи младших школьников с УО является частной задачей, но по этой причине она не утрачивает своей значимости. От качества связной устной речи обучающегося зависит его способность к социокультурному и личностному развитию, успешность интеграции в социум в целом.

1. Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2011. — 104 с.

2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 316 с.

3 Синевиц, О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

П. О. Дмитриева

Омский государственный педагогический университет

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ

Аннотация. В материалах статьи сообщается о неполноценном владении предложно-падежными конструкциями дошкольниками с общим недоразвитием речи (II уровень). Приводятся результаты реализованного эмпирического исследования. Допущенные детьми ошибки подвергнуты анализу и проиллюстрированы примерами.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушения речи, средний дошкольный возраст, предложно-падежные конструкции, склонение существительных, семантика предлогов.

Речевая патология обуславливает значительные трудности в овладении детьми способностью осуществлять социально-коммуникативные практики, понимать содержание адресуемых сообщений, а также продуцировать ответные вербальные реакции на них. В большей мере трудности такого рода наблюдаются у ребенка в предшкольный период, включая средний дошкольный возраст. Картина речекоммуникативного развития дошкольников с нарушениями речи, в частности,

с общим недоразвитием речи (ОНР), довольно полно отражена в материалах научных исследований В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Л. В. Ковригиной, С. Н. Коноваловой, Е. Ф. Соболевич, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.

При этом в логопедии к числу недостаточно исследованных вопросов следует отнести такой, который касается состояния владения детьми среднего дошкольного возраста с ОНР предположно-падежными конструкциями (ППК).

Очевидна роль ППК в речевой практике ребенка, в том числе с ОНР (II уровень), их значение для реализации диалогического взаимодействия, продуцирования связных высказываний, которые при речевой патологии изобилуют специфическими ошибками [1].

Из трудов Р. И. Лалаевой, Т. Б. Филичевой следует, что дети с ОНР с трудом оперируют языковыми средствами для решения тех или иных коммуникативных задач [2; 3]. Это наблюдается на уровне словоизменения; проявляется при осуществлении словообразовательных операций, в ходе продуцирования фраз. В частности, дошкольники с ОНР затрудняются осуществлять склонение лексем с учетом требований контекста, практикуя употребление существительных в форме именительного падежа. Использование слов этой части речи в косвенных падежах носит, скорее, случайный характер.

Затрудняясь осуществлять склонение, понимать семантику предлогов и обеспечивать их выбор для включения в структуру фразы, дети с ОНР допускают аграмматизмы, что может быть проиллюстрировано следующими примерами: «Играет с куклу», «Ходили по дорожку», «Я был садик». В частности, в коммуникативной практике ребенка с ОНР наблюдаются как пропуски предлогов, так и их неоправданные замены другими, что лишает синтаксическую конструкцию структурно-семантической завершенности.

С использованием серии диагностических заданий нами было проведено исследование констатирующей направленности, обеспечивающее возможность получения дополнительной информации относительно специфики владения дошкольниками с ОНР (II уровень) ППК.

Первая серия заданий предназначалась для изучения способностей детей к пространственной ориентировке, т. е. обеспечивала выявление предпосылок к использованию ППК. Эта серия заданий оказалась для воспитанников самой легкой: у 50 % детей выявлен средний уровень. В частности, дошкольники указывали на соответствующие части лица и тела, воспроизводили действия в соответствии с содержанием словесных инструкций, допуская отдельные неточности и ошибки.

Вторая серия заданий была ориентирована на установление понимания респондентами предположно-падежных форм (ППФ) существительных с пространственным значением (на уровне импрессивной речи).

Целью первого задания второй серии являлось установление способностей выполнять действия по инструкции, содержащей грамматические средства для обозначения расположения предметов в пространстве. Большинство детей (60 %) верно осознавалось содержание такого рода инструкций, что проявлялось в правильности осуществления действий с предметами. Однако часть детей (40 %) демонстрировала трудности, в связи с чем воспитанники не могли соответствующим образом разместить игрушку относительно исходного предмета — «домика».

В ходе выполнения 2-го задания данной серии детям нужно было понять грамматические средства для обозначения местоположения предметов во фронтальном направлении. Большинство детей (60 %) допускали ошибки, обусловленные трудностями понимания семантики предлогов «перед» и «между».

При выполнении 3-го задания респондентам предстояло определить местоположение предметов при движении в направлении к объекту, а также в направлении, противоположном объекту (использовались предлоги «к», «от»). Отмечено, что 30 % детей испытывали сложности в связи с определением семантики предлогов. Остальные респонденты (70 %) частично справились с работой, показывая правильное направление движения, но лишь эпизодически.

Последнее задание второй серии заключалось в установлении умения детей понимать грамматические средства для обозначения изменения местоположения предметов при движении внутрь объекта, а также движения наружу (использовались предлоги «в», «из»). Понимание семантической разницы между указанными предлогами продемонстрировали только 20 % испытуемых.

Итак, у большинства детей (70 %) развитие ППК (в плане в импрессивной речи) соответствует уровню ниже среднего. У меньшего количества детей (30 %) уровень явился средним.

Третья серия заданий была направлена на установление сформированности ППФ существительных с пространственным значением в экспрессивной речи.

В частности, 1-е задание позволяло оценить умение респондентов употреблять в речи грамматические средства для обозначения местоположения предметов в вертикальном направлении. Ни один ребенок не справился с заданием полностью. Лишь в 10 % случаев получен верный ответ на падежный вопрос «Над чем?». В 90 % случаев обнаружены ошибки на уровне словоизменения, связанные с неверным выбором окончания. Например, «Над заяц».

Задание 2 позволяло установить умение употреблять в речи грамматические средства для обозначения местоположения предметов во фронтальном направлении. Выявлено, что дети (50 %) заменяют предлоги «перед», «за», «между» такими генерализованными языковыми средствами, как «здесь» (зайки), «там» (собачки). Другие респонденты (50 %) заменяли предлог, но окончания использовали правильно. Например, испытуемые сообщали: «Перед мишкой» (вместо «За мишкой»).

При выполнении задания 3 следовало употребить в речи грамматические средства, обозначающие местоположения предметов в горизонтальном направлении. Лишь один ребенок справился с этим заданием после направляющей помощи. Большая часть испытуемых (50 %) пользовалась генерализованными языковыми средствами. Например: «С этой стороны», «Здесь». Также дети неверно выбирали и использовали предлоги. В 10 % случаев вербальный ответ был заменен указательным жестом.

Заключительное задание этой серии было ориентировано на установление умения употреблять в речи грамматические средства для обозначения местоположения предмета. При выборе окончания большинством детей (70 %) допускались ошибки. Эти воспитанники пропускали предлоги. Например: «Мальчик стоит дом». В свою очередь, 20 % детей могли неверно подобрать предлог, но правильно использовали окончание. В 10 % случаев вместо вербального ответа предъявлялся указательный жест.

В целом, у большинства детей (70 %) применительно к использованию ППК в экспрессивной речи выявлен уровень ниже среднего. В других случаях респондентам были присвоены уровни низкий (20 %) и средний (10 %).

Таким образом, при ОНР (II уровень) отмечается недоразвитие ППК. Воспитанники недостаточно знакомы с семантикой предлогов, допускают их пропуски и необоснованные замены. Даже при верном выборе предлогов ребенок не осуществляет склонение существительного, отдавая предпочтение его использованию в начальной форме. Неполноценное владение ППК обуславливает малоценность устной речи дошкольников с ОНР.

1. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб. : Союз, 2001. — 224 с.

3. Филочева Т. Б., Туманова Т. В., Орлова О. С. Основы дошкольной логопедии. — М. : Эксмо-детство, 2015. — 320 с.

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА В РЕЖИМАХ ОФЛАЙН И ОНЛАЙН

Аннотация. Автор освещает методические аспекты работы, ориентированной на активизацию словаря младших школьников со зрительной депривацией. Отражены приемы коррекционно-педагогического воздействия, рекомендуемые для использования в практической деятельности, организуемой дефектологом в режиме офлайн и в условиях фактологической реальности.

Ключевые слова: активный словарь, младший школьный возраст, зрительная депривация, виртуальная реальность, фактологическая реальность, образовательно-коррекционный процесс в режимах офлайн и онлайн.

Зрительная депривация оказывает крайне негативное влияние на различные линии развития ребёнка. На этапе начального школьного обучения это прослеживается в процессе его игровой, учебной, коммуникативной и иных видов деятельности, а также в ходе социокультурных практик.

Довольно полная информация о специфичности картины развития учащихся, имеющих патологию органа зрения, складывается благодаря научным трудам Л. С. Выготского, В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, Н. А. Крыловой, А. Г. Литвака, Л. В. Морозовой, Г. В. Никулиной, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, Б. К. Тупоногова и других известных тифлопсихологов и тифлопедагогов. В частности, результаты научной деятельности ученых свидетельствуют о резкой ограниченности представлений этих детей о социальных и природных реалиях, о трудностях познания окружающего мира. Ограниченная возможность зрительного восприятия не позволяет ребенку получить полную информацию о том или ином объекте либо явлении. Несомненно, это осложняет накопление словарного запаса, препятствует его активизации. Соответственно, дефектологу необходимо найти и регулярно использовать в образовательно-коррекционном процессе те методические ресурсы, средства, которые будут способствовать совершенствованию речевого развития ребенка с нарушенным зрением.

В современных тифлопедагогических источниках, посвященных проблеме активизации словарного запаса обучающихся с нарушениями зрения, в основном суть этого процесса рассматривается в традиционных условиях классно-урочной системы и при реализации коррекционных курсов в ходе внеурочной деятельности — в ситуации фактологической реальности. Однако для интенсификации коррекционно-педагогического воздействия, обеспечения успешного овладения этими детьми образовательными результатами важно предусмотреть оказание им специализированной помощи в разных форматах: не только офлайн, но и в онлайн-режиме. Данный вопрос продолжает оставаться в тифлопедагогике недостаточно изученным.

В современных научных работах отмечается, что в текущей социально-экономической ситуации дефектолог должен обладать профессиональными компетенциями, определяющими готовность решения профессиональных задач в разных организационных условиях. Наряду с традиционной практикой, разворачивающейся в фактологической реальности, это также дистанционный (виртуальный) и гибридный (совмещенный, смешанный) форматы образовательно-коррекционной работы [1].

Реализуя учебный процесс, ориентированный на обогащение лексикона учеников с нарушенным зрением, дефектологу следует предусмотреть формирование у них объективных представлений об окружающей действительности. В большей мере этому способствуют игровая, учебная, изобразительная, предметно-практическая деятельность. Осваивая представления о мире, знакомясь

с многообразием его объектов, ребенок со зрительной депривацией начинает накапливать словарь, который первоначально формируется как пассивный. Данную работу целесообразно организовывать в режиме офлайн. У дефектолога и обучающихся должна быть возможность прямого, непосредственного взаимодействия, разворачивающегося в той или иной деятельности. Именно в такой ситуации специалист осуществляет контроль за тем, чтобы воспринимаемое ребенком слово, прежде всего, новое для него, было соотнесено с конкретным предметом, с его признаком или же действием, которое с использованием данного предмета может быть осуществлено. Это содействует профилактике и преодолению вербализма, о негативном влиянии которого на познавательное и речевое развитие обучающихся с нарушениями зрения писали такие выдающиеся исследователи, как Л. С. Выготский, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.

Образовательно-коррекционная работа в режиме онлайн может являться лишь продолжением, логическим дополнением той, которая ранее состоялась, протекала в фактологической реальности. При этом любая образовательная практика требует медико-педагогического сопровождения. В ее основу должны быть положены механизмы здоровьесбережения обучающихся [2]. Это в полной мере относится к ученикам со зрительной депривацией. В частности, следует предусмотреть осуществление контроля за зрительной нагрузкой школьников, обеспечивать чередование видов работ за экраном компьютера и без его применения.

Важно также включать в структуру виртуального урока или занятия коррекционной направленности паузы динамического либо релаксационного характера. Это позволит обеспечить превентивные меры, важные для недопущения переутомления детей, утраты ими мотивации и должного уровня работоспособности [3].

Для развития словаря младших школьников со зрительной депривацией в условиях непосредственного контакта со специалистом, т. е. в фактологической реальности, следует предусмотреть использование различных приемов. В их числе могут быть следующие:

- лепка предмета из пластилина (либо его изготовление иным способом: в процессе аппликации, при выполнении поделок из природного материала и др.) с обязательным его наименованием и вербализацией осуществляемых действий;
- выбор предмета из ряда заданных на основе тактильного восприятия и по словесной характеристике специалиста;
- выполнение действий с предметом по инструкции дефектолога: перемещение в разных частях плоскости, изменение формы (при использовании предметов, выполненных из соответствующих материалов), создание конструктивной постройки и др.

В целях обеспечения активизации словарного запаса младших школьников с нарушениями зрения в ходе виртуальных образовательно-коррекционных практик наиболее уместным будет использование следующих приемов:

- включение намеренно пропущенных дефектологом слов в структуру фраз;
- замены указанных лексических единиц синонимами и антонимами;
- словесное иллюстрирование объекта, названного либо продемонстрированного дефектологом и др.

Отметим, что реализация образовательного процесса в режиме онлайн призвана не заместить, а дополнить фактологическую реальность в целях интенсификации коррекционного воздействия, оптимизации деятельности в направлении профилактики вербализма представлений, а также устранения недостатков речевой деятельности обучающихся младшего школьного возраста с нарушенным зрением.

1. Четверикова Т. Ю. Готовность учителей-дефектологов к виртуальным образовательным практикам на этапе перехода к гибридному обучению // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2022. — Т. 16, № 3. — С. 130–139.

2. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья // Мать и дитя в Кузбассе. — 2021. — № 1 (84). — С. 102–107.

3. Лиханов Ю. Ю., Усенко Д. М., Кульченко Т. П. Организация образовательно-коррекционного процесса в виртуальной среде // Познавание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы III Всерос. науч. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 104–106.

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

Аннотация. Психическое развитие ребенка с РАС носит искаженный характер. Зачастую ребенок не интересуется предметами окружающего мира, игрушками, не испытывает удовольствия от взаимодействия в игре, вследствие этого не может перенимать социальный опыт наравне со сверстниками. Это приводит к последующей задержке и неравномерности психического развития в целом, в том числе и эмоционального. Поэтому важнейшим направлением в коррекционной работе с дошкольником с РАС будет формирование и развитие игры как ведущего вида деятельности.

Ключевые слова: РАС (расстройство аутистического спектра), дошкольный возраст, игра, эмоциональное развитие, взаимодействие.

РАС (расстройства аутистического спектра) — группа расстройств, объединенная общими признаками, такими как: аутизм (снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию), стереотипность в поведении, задержка и нарушение в развитии речи, раннее появление этих признаков [1, с. 4]. Дошкольный возраст — период наиболее выраженных, «классических» проявлений РАС [2, с. 62], поэтому специалистам важно понимать, как взаимодействовать с ребенком в игре.

Игра — ведущий вид деятельности любого ребенка дошкольного возраста [3, с. 106]. Именно в игре дошкольник развивается как познавательный, так и эмоциональный. В игре ребенок может овладеть навыками осознанно [4], он будет понимать, как и когда их использовать. Именно эта возможность необходима аутичному ребенку. Поэтому одним из наиболее распространенных подходов к коррекции РАС является эмоционально-смысловой. Он предполагает построение работы на основе игровой совместной деятельности. Как же играть с ребенком, который не интересуется ни предметами окружающего мира, ни взаимодействием с человеком?

Специалисты часто замечают, что аутичный ребенок не интересуется игрушками и неигровыми предметами вообще. Для не вовлеченных в деятельность детей характерны игры, основанные на ощущениях собственного тела, которые влияют на его психический тонус: успокаивают, сосредотачивают, возбуждают или радуют. Задача специалиста — понять, какие ощущения нравятся ребенку, разделить с ним это удовольствие и стать его источником.

Приведем примеры игр, основанных на таких ощущениях. Первая игра, которая может заинтересовать ребенка — «Игра на ладонке». Ладони — часть тела с множеством чувствительных точек. Часто дети любят рассматривать чужие руки, а также когда гладят и щекочат их ручки. В такой ситуации специалистам приходят на помощь приходят разные потешки и прибаутки, которые используют мамы, играя с младенцами. Важно дать ребенку приятные ощущения, которые ему необходимы, и постараться вызвать положительный эмоциональный отклик с помощью эмоциональной окраски своих слов и действий. Например, специалист придумал короткий стишок про коготки-царапки: «Кошка села на ладонку (соединяем наши ладони), помурлыкала немножко (гладим ладонки), полежала, поворчала (щекочем ладонку). Брысь! Быстро убежала! (щекочем вверх по ручкам до шеи)».

Часто аутичному ребенку нравятся вестибулярные ощущения. Можно заметить, как ребята висят вниз головой, кружатся, раскачиваются из стороны в сторону. Специалист может превратить этот интерес в игру. Самая простая игра — «Полетаем». Аккуратно приподнимая ребенка, педагог показывает, что игра безопасна и интересна, затем начинает крутить ребенка вокруг себя, комментируя: «Вж-ж-ж, полетели!». Медленно тормозит и опускает ребенка, говорит: «Стоп, прилетели!». Когда игра освоена, можно ее усложнить — добавить «экстрим». Специалист раскручивает ребенка, а затем легонько бросает в подушку, мягкий бабл или одеяло и падает рядом

с ним, чтобы разделить эмоциональное впечатление. Также можно использовать игру «Качели-карусели». Для этой игры педагогу понадобится кресло-качалка, большой мяч или офисное кресло. Специалист предлагает ребенку покружиться, попрыгать или покачаться, затем садит на кресло-качалку и начинает медленно качать, комментируя: «Кач-кач, кач-кач». Затем ускоряется: «Теперь сильно! Кач-кач-кач!». Кульминацией игры будет резкая остановка кресла и последующая щекотка с эмоциональным комментарием: «Стоп, попался!».

Освоив интересные ощущения собственного тела, аутичный ребенок начинает проявлять интерес к сенсорным свойствам игрушек и предметов. В момент получения таких ощущений ребенок испытывает удовольствие [5, с. 57], они также влияют на его психический тонус. Однако им легче придать игровой смысл. Задача не меняется — нужно разделить с ребенком его удовольствие, усилить и осмыслить его, чтобы ребенку с педагогом было интереснее, чем без него.

Специалист может организовать игры с крупой, фасолью, песком. Эти сыпучие материалы обладают приятными свойствами: в них можно прятать руки, перебирать, рассматривать, пересыпать. Используя эти приятные свойства, можно организовать следующие игры. Игра — «Раскопки». Педагог прячет в песок камушки, ракушки разных размеров и форм. Затем показывает ребенку, что в песке что-то прячется. Вместе с ребенком специалист водит пальчиком по песку, сопровождая словами: «Ищем, ищем...», а затем достает предмет и эмоционально комментирует: «И найдем!». Также с помощью круп можно организовать игру «Угощение для птички». Педагог предварительно рассыпает разные крупы по маленьким баночкам. Некоторые оставляет пустыми. В начале игры необходимо привлечь внимание ребенка игрушечной птицей (например, гусь). Специалист может пощипать ребенка, пощекотать, поиграть в догонялки. Затем говорит, что гусь устал и проголодался. Предлагает его угостить. Специалист вместе с ребенком ищет зернышки в баночках, эмоционально комментируя действия: «Ищем, ищем... Нашли!» или «Ищем, ищем... Ой, пусто!». Зернышки высыпаются птице в тарелку.

Интересные сенсорные ощущения может давать обычный платок. Шелковые ткани обладают приятными тактильными свойствами: они скользят, шуршат, блестят. Через такие ткани можно наблюдать за переливами света. С платком можно организовать такие игры, которые подарят ребенку не только приятные сенсорные ощущения, но и эмоции от взаимодействия. Приведем примеры таких игр. Игра «Прятки-догонялки». Педагог заранее прячет под платок игрушку (например, хорошо подходит муха). Далее необходимо привлечь внимание ребенка к платку: «Бз-з-з-з... Кажется, кто-то жужжит». Специалист приоткрывает платок и снова закрывает: «Ой, кто это там прячется!». Затем достает игрушку и показывает, как она будет действовать: «Бз-з-з-з... Ой, ужалил!» (щекочет ребенка), а затем предлагает убежать: «Ужалил! Убегай!». Педагог периодически догоняет ребенка, щекочет, а затем замедляется. Когда ребенок утомится, взрослый прячет игрушку под платочек и говорит: «Спать легла!». Так ребенок сможет проявить инициативу в игре — достанет игрушку из-под платка, или завершить ее — спрячет в платок. Также платок можно использовать в простой сюжетной игре — «Море волнуется». Специалисту понадобится платок и игрушечный кораблик. Взрослый раскладывает платок на полу. Затем показывает ребенку, как кораблик плавает «по воде»: можно посадить в него игрушку, рассказать, как весело ей путешествовать по морю. Далее начинает медленно приподнимать платок за края, создавая волны. Педагог раскачивает кораблик всё сильнее, эмоционально комментируя: «Море волнуется раз... Море волнуется два... Море волнуется три! (пауза) Кораблик — замри!». Резко останавливаемся.

Также для игры могут быть использованы мячики. Желательно разные: колючие, разноцветные, ребристые, мягкие — с интересными сенсорными свойствами. Аутичные дети любят катать такие мячики, сортировать их, прятать в различные емкости. Специалист может придать таким манипуляциям игровой смысл. Предлагаем следующие варианты игр с мячиками. Самая простая игра — «Запускаем мячики». Запускать мячики можно с горки, в тоннель, в ворота и т. д. Специалист достает мячики из корзинки по очереди и запускает с горки вместе с ребенком, комментируя: «Вжу-у-ух, запустили!». Можно запускать мячик в построенную из кубиков башню, а когда она ломается, эмоционально восклицать: «Ба-бах! Попали!». В игре «Везем груз» мячики будут использоваться в качестве груза для машины. Чтобы привлечь внимание ребенка к мячкам, специалист может их спрятать: например, в мешочек, в крупу, в фольгу. Затем взрослый

достаёт мячики и складывает их в кузов машины. Вместе с ребенком везет груз. Затем создает «аварию» — рассыпает мячики, эмоционально комментируя: «Ба-бах, авария!».

Все эти игры можно усложнять: вводить правила, меняться ролями, развивать сюжет, проворачивать речь ребенка.

С помощью таких простых игр формируется умение заражаться эмоциями взрослого, выражать согласие и отказ социально-приемлемыми способами, проявлять инициативу, получать удовольствие от совместной деятельности. Эти умения будут являться основой для дальнейшей коррекционной работы по осмыслению окружающего мира, расширению способов взаимодействия с ним.

1. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М. : Академия, 2007. — 384 с.
2. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Аршатская [и др.]. — М. : Теревинф, 2005. — 224 с.
3. Либлинг М. М. Игра в коррекции детского аутизма // Альманах Альманах Ин-та коррекц. педагогики Рос. акад. образования. — 2014. — № 20. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma> (дата обращения: 16.01.2024).
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М. : Теревинф, 2007. — 148 с.
5. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М. : Теревинф, 2023. — 132 с.

Л. В. Ковригина, С. П. Лынникова

Новосибирский государственный педагогический университет

МЕХАНИЗМЫ И СИМПТОМАТИКА НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Традиционная для современной логопедии проблема преодоления нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста рассматривается как комплексное воздействие, результатом которого становится формирование у ребенка произносительных компетенций. Данной проблематике посвящены материалы представленной статьи.

Ключевые слова: недоразвитие речи, звукопроизношение, произносительные компетенции, артикулирование, звуковая структура слова.

Среди всех проблем отечественной логопедии как в исторической ретроспективе, так и в современных исследованиях проблема формирования полноценного звукопроизношения занимает не последнее место. Значимость этой проблемы определяется ролью звука как единицы языка в передаче смысла высказывания.

Современные исследователи проблемы произносительных нарушений вслед за исследователями предыдущих десятилетий (Г. В. Бабина [1], Н. С. Жукова [2], М. Ф. Фомичева [3], Л. Р. Лизунова [4]) отмечали, что нарушения произношения нужно рассматривать не только как проблему артикулирования и воспроизводства звука в структуре слова, но и как реализацию произносительных компетенций, которые являются одной из основных характеристик речи. Они играют важную роль в оценке речи слушателем и определяются способностью реализовать речевые звуки в совокупности с темпо-ритмической организацией высказывания, мелодико-интонационным оформлением речи.

При нормальном речевом развитии у детей к шести годам окончательно формируются звукопроизносительные компетенции, происходит темпо-ритмическая организация и осуществляется мелодико-интонационное оформление речи.

Но особая категория детей дошкольного возраста — дети с недоразвитием речи — не могут в полной мере овладеть произносительными механизмами и, в силу этого, не в состоянии к концу дошкольного возраста овладеть произносительными компетенциями самостоятельно.

Особенности произносительных компетенций у дошкольников с недоразвитием речи проявляются в нарушениях звукопроизносительных способностей, в многочисленных пропусках, разного рода замещениях одной фонемы другим звуком, в неправильном произношении в целом.

Важно знать, что обозначенные нарушения в произношении дошкольников выступают не в роли отдельного вида нарушения, а сигнализируют о том, что у ребенка может быть сложный вид нарушения речи, который нуждается в направленном коррекционном воздействии при создании для этого особых условий обучения.

Основным компонентом произносительных компетенций являются звукопроизносительные компетенции, т. е. система звуков, из которых составляется слово. Все звуки, как известно, разделяются по месту образования и способу звучания, таким образом, задействованы различные части речевого аппарата, но в большей степени ротовая полость благодаря наличию подвижных органов.

Механизмы нарушений звукопроизносительных компетенций рассматриваются в современной литературе как последствия нарушения иннервации органов артикуляции, несформированности артикуляционного праксиса или анатомических аномалий органов артикуляции (зубочелюстной системы и строения нёба).

При описании артикуляторно-фонетической дислалии исследователи выделяют в качестве характерного признака нарушение звукопроизносительных умений, но в ряде случаев наблюдается короткий речевой выдох, нарушение темпа речи (чаще некоторое ускорение), его силы, высоты, интонационной выразительности.

Звукопроизносительные нарушения проявляются в искаженном их произнесении, заменах, смещении и пропусках. При этом специфическим появлением несформированности звукопроизносительных компетенций может выступать нарушение слоговой структуры лексемы, особенно сложности в произношении лексических единиц, в структуре которых имеет место стечение согласных.

Вследствие парезов мышц гортани голос может быть немелодичным и очень слабым. Кроме того, может нарушаться тембр, наблюдаться носовой оттенок голоса. У детей речь маловыразительная, тембр низкий, голос тихий, темп речи замедленный или, наоборот, ускоренный.

Сегодня многие исследователи выделяют отдельную категорию детей, которые имеют трудности в артикуляции звуков при планировании и координации движения артикуляционного аппарата, так называемую артикуляционную диспраксию. Нарушение артикуляционного праксиса отражается в процессе произнесения слов в виде пропусков, замен, искажений и смещений звуков в активной речи, при этом изолированное произношение часто сохранно. Одновременно с этим отмечаются грубые нарушения слоговой структуры слова.

Н. А. Берштейн, А. Р. Лурия, А. В. Цветкова, рассматривая теоретические основы обсуждаемой проблемы, раскрыли механизмы возникновения диспраксических расстройств. Исследования указанных авторов, в частности, позволили современной логопедической практике сформировать представления о том, что традиционные подходы к коррекции звукопроизносительных компетенций для данной категории детей малоэффективны.

Нарушения произносительных компетенций характеризуются не только по типу отсутствия звуков, их искажений, замен или смещений, но и по уровню несформированности темпо-ритмической организации и мелодико-интонационного оформления речи, что может проявляться в разной степени.

Таким образом, знание механизмов произносительных нарушений позволяет проводить коррекционную работу с учетом нарушенных компонентов в структуре произносительных компетенций. В силу этого логопедическое воздействие не может ограничиваться традиционными видами работы в аспекте нормализации звукопроизношения (формирование артикуляционной готовности, постановка, автоматизация и дифференциация звуков), а требует обеспечения комплексности логопедического воздействия, что, в свою очередь, предполагает включение в коррекционную работу воздействие на:

- процесс восприятия и воспроизведения ритмической структуры высказывания;
- формирование силы голоса и звуковысотного диапазона;
- расширение возможностей словесного и фразового ударения;
- отработку темпо-ритмической структуры высказывания;
- формирование готовности к пониманию и реализации в собственной речи семантико-интонационного оформления высказывания (интонационное контрастирование повествование — вопрошение — побуждение, восклицание — невосклицание).

1. Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Р. Е. Логопедия. Дизартрия. — М. : Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2016. — 104 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. — М. : Эксмо, 2011. — 288 с.
3. Фомичева М. Ф. Предупреждение нарушений звукопроизношения у детей. — М. : Воронеж : МОДЭК, 2014. — 336 с.
4. Лизунова Л. Р. Дизартрия у детей. — Пермь : Изд-во Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2011. — 189 с.

Е. Е. Круглова

Адаптивная школа-интернат № 17, Омск

РОЛЬ КОМАНДЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия группы специалистов и семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Раскрываются особенности деятельности основного и дополнительного составов команды специалистов. Описаны трудности педагогов и специалистов при взаимодействии с разными категориями семей. Представлены пути преодоления профессиональных дефицитов команды специалистов. Обобщен опыт сопровождения семей ребенка с ОВЗ группой специалистов, в результате которого выявлена необходимость участия команды педагогов и специалистов в сопровождении семьи ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: команда специалистов, профессиональные дефициты, семья ребенка с ОВЗ, взаимодействие, преодоление дефицитов.

В настоящее время наблюдается повышение интереса к институту семьи, ее ценностям, взаимоотношениям в социуме. Данный вопрос сегодня становится всё более актуальным, так как 2024 г. в нашей стране объявлен годом семьи. Особое внимание государства приходится на семьи, в которых появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти семьи считаются наиболее уязвимыми в обществе и количество таких семей постоянно увеличивается, что создает необходимость в организации комплексной систематической помощи и поддержки семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ.

Анализируя научные труды О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой в вопросах педагогической поддержки семьи, ученые выявили, что только 50 % семей принимают помощь специалистов и готовы с ними сотрудничать, 40 % родителей перекалывают всю ответственность в воспитании и обучении особого ребенка на образовательную организацию, оставшаяся часть семей не доверяет специалистам, пытается самостоятельно решать проблемы воспитания и образования, не учитывая мнение профессионалов [1, с. 42].

Вопросы поддержки семей, имеющих ребенка с проблемами в развитии, отражены в нормативно-правовых документах Российской Федерации (семейный кодекс РФ № 224-ФЗ от 4 января 2021 г., Федеральный закон № 303-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 31 июля

2020 г., Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г.). Также сегодня активно реализуются проекты, направленные на организацию сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ, создание доступных условий для реализации учебно-воспитательного процесса и социализации в общество. В федеральных государственных образовательных стандартах для детей с проблемами в развитии большое место отводится работе с родителями (законными представителями), где семья является неотъемлемым участником образовательного процесса.

Предпринятые государством меры по поддержке семей ребенка с ОВЗ позволяют родителям осознать и понять возможности и потребности своего ребенка, создать оптимальные условия для успешной адаптации и социализации.

Современные адаптивные и инклюзивные школы являются платформой для достижения целей адаптации и социализации детей с ОВЗ, для организации помощи семьям, находящимся в сложной жизненной ситуации. Сегодня образовательные организации оснащены высококвалифицированными специалистами разных направленностей, инновационным оборудованием, разнообразными ресурсами, необходимыми для создания доступной среды.

Организация комплексной систематической помощи семьям ребенка с ОВЗ в образовательных организациях включает работу команды специалистов не только с родителями (законными представителями), но и с ближайшим окружением ребенка. Важно, чтобы сопровождение организовывалось не одним специалистом, а целой группой людей с учетом проблем и трудностей семьи [2].

Нами была организована работа по поддержке семьи ребенка с ОВЗ на базе адаптивной школы-интерната № 17, где создана основная группа специалистов по работе с семьей, в которую входят заместитель директора, классный руководитель, психолог, социальный педагог, дефектолог, медиатор, медицинский работник. Для организации комплексной помощи семьям возникла необходимость привлечения социальных партнеров, которые вошли в дополнительный состав группы: психиатр; инспектор по делам несовершеннолетних; работник социальной защиты населения; специалисты дошкольных, школьных и профессиональных организаций; работники учреждений культуры и творчества; специалисты центров развития детей. Таким образом, мы создали команду специалистов по поддержке семей ребенка с ОВЗ. Все участники привлеклись на основании собственного желания и интереса, с учетом их профессионального уровня. На одном из методических объединений педагогов познакомили с идеей сопровождения семьи, собрали команду, провели с ней анкетирование и опрос, направленные на выявление уровня готовности к сопровождению семьи ребенка с ОВЗ. В случае, если уровень квалификации не соответствовал предъявляемым требованиям, то были организованы курсы переподготовки и повышения квалификации.

В процессе взаимодействия с семьей у специалистов выявлялись профессиональные дефициты, связанные с осуществлением педагогической помощи (знания об особенностях развития детей с ОВЗ, специфике работы с разными категориями семей); выстраиванием конструктивного взаимодействия с отдельными категориями семей, со специалистами школы и другими организациями (умение договариваться, доброжелательно выстраивать взаимоотношения, предотвращать и разрешать конфликтные ситуации); личностной компетентностью (стрессоустойчивость, организованность, самоконтроль) [3, с. 13].

Для преодоления профессиональных дефицитов специалисты проходили специальную подготовку, повышали уровень компетентности в правовых, методических, организационных и содержательных вопросах сопровождения и поддержки семей.

Работа по сопровождению семьи выстраивалась с учетом имеющихся трудностей, проблем и запросов семей, включающая в себя организацию мероприятий разных направленностей (тренинги, семинары, лекции, практические работы, экскурсии, круглые столы, семейные клубы). Данные мероприятия могли проводиться в индивидуальной, групповой, коллективной или смешанной формах. Также нами был апробирован дистанционный формат проведения мероприятий.

Индивидуальная работа проводилась с семьей, имеющей частную единичную проблему. Как правило, родители не желают ее выставлять на всеобщее обозрение. Здесь работают 2–3 специалиста, которые пытаются рассмотреть возникшую проблему или трудность с разных сторон и пытаются решить ее комплексно. Например, родители стесняются своего ребенка, имеющего

интеллектуальные нарушения; изолируют его от общества, что негативно влияет на развитие ребенка. Данная ситуация характеризуется как закрытость семьи от социума. В этом случае с семьей будет работать психолог, который поможет семье принять ребенка со всеми его недостатками и проблемами; социальный педагог просветит родителей об имеющихся услугах и льготах в нашем регионе, которыми может воспользоваться семья; дефектолог будет заниматься коррекцией недостатков ребенка для более успешной социализации в общество.

Групповая работа подразумевает включение 3–4 семей, имеющих похожие трудности и проблемы. Здесь наиболее эффективными формами проведения являются семейные клубы, беседки, кафе, где родители делятся опытом воспитания и обучения своего ребенка с ОВЗ, позволяющим осознать, что они не одни, что вокруг есть похожие люди, которые успешно решают проблемы, связанные с особым ребенком. Мероприятия для групп семей могут организовывать как специалисты школы, так и социальные партнеры в зависимости от проблематики.

Коллективная работа проводится, как правило, в виде лекториев, семинаров, мастер-классов, конференций, где обсуждаются общие вопросы, касающиеся развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ. Данные мероприятия проводят специалисты по запросу большинства семей.

Итак, одним из важных аспектов в сопровождении семьи ребенка с ОВЗ является комплексное воздействие на эту семью, ее проблему. Здесь на помощь приходят узкие специалисты разных направленностей. Именно командная работа позволяет более глубоко и всесторонне изучить семейные проблемы, успешно их разрешить.

Как показывает многолетняя практика, высоких результатов в обучении и воспитании детей можно добиться только благодаря совместным усилиям педагогов, специалистов и родителей, преследующих одну общую цель, направленную на развитие ребенка. Поэтому работа команды специалистов сопровождения — это один из эффективных способов организации взаимодействия образовательно организации и семьи, направленных на социализацию детей с ОВЗ.

1. Аракелова Т. Л., Безродных Т. В. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования: коллективная монография / под ред. Е. В. Коротаевой. — Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2010. — 172 с.

2. Болотова Ю. В. Организация командной работы педагогов в условиях развития ДОО // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Искитим, 2021. — № XVI. — С. 13–18.

3. Круглова Е. Е. Профессиональные дефициты педагогов адаптивной школы в процессе взаимодействия с семьей // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2023 г. — № 1 (237). — С. 13–19.

4. Биктуганов Ю. И. Взаимодействие педагога с семьей и общественностью. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. — 148 с.

О. С. Кузьменко

Омский государственный педагогический университет

О СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ К ПРОДУЦИРОВАНИЮ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. В материалах статьи дана оценка способности учеников младшего школьного возраста, имеющих умственную отсталость, продуцировать простые предложения. Описана типология ошибок. Приведены их примеры. Особое внимание уделяется специфическим типам ошибок, предстающих в качестве обусловленных нозологически.

Ключевые слова: умственная отсталость, младшие школьники, простое предложение, фразовая речь, специфические типы ошибок, образовательно-коррекционный процесс.

Специалисты, реализующие образовательно-коррекционный процесс с участием обучающихся с умственной отсталостью (УО), с одной стороны, указывают на неполноценность речевого развития этих детей, с другой стороны, обосновывают недостаток методических материалов для осуществления деятельности в аспекте овладения ими языком — в практике его применения, в ходе коммуникативного взаимодействия. Подготовка методических ресурсов с учетом возможностей и особенностей развития ученика с УО требует предварительной оценки его умений и навыков. Это относится и к навыкам, касающимся продуцирования простого предложения, которое, как известно, соотносится с фразой.

Владение способностью к построению простого предложения, обладающего как структурной, так и смысловой полнотой, является принципиально важным для полноценного развития речевой деятельности в целом. Именно с использованием преимущественно простых предложений реализуется диалогическое общение. Без применения таких синтаксических конструкций невозможно и построение связного высказывания.

Вопросам, касающимся специфики речевого развития обучающихся с УО, включая особенности овладения ими фразовой речью, навыками построения предложений, посвящены работы И. М. Бгажноковой, М. Ф. Гнездилова, Е. Н. Грузинцевой, В. Г. Петровой, О. М. Ремезовой, Ф. М. Смирновой, Ж.И. Шиф и др. Как данные научных исследований, так и результаты психолого-педагогического наблюдения за коммуникативными практиками учеников с УО обеспечивают возможность указать на специфическую типологию ошибок, допускаемых детьми при продуцировании простых предложений. Прежде всего, речь идет о таких ошибках, которые следует расценивать в качестве обусловленных нозологически. Остановимся на этих сведениях подробнее, сопроводим их соответствующими примерами.

Итак, при продуцировании простого предложения обучающиеся указанной категории осуществляют пропуск его членов. Чаще остальных выпускаются второстепенные члены предложения, включая определения, обстоятельства и дополнения. Это обуславливает использование учениками преимущественно простых нераспространенных синтаксических конструкций. Например: «*Она сломалась*», «*Мальчик ушел*», «*Дверь открылась*» и т. п. Такие конструкции обычно не противоречат грамматическим закономерностям, однако очевидной является их смысловая неполнота.

Не составляет исключения и пропуск главных членов предложения: подлежащего и сказуемого. При этом из состава синтаксической конструкции чаще выпускаются сказуемые, чем подлежащие. В таких конструкциях, как правило, отмечается наличие 1–2 второстепенных членов. Например: «*Она в углу*», «*К врачу в понедельник я*» и т. п. Эти простые предложения лишены завершенной структуры. Понимание их содержания обычно невозможно при изолированном использовании, т. е. становится доступным только с опорой на конкретную социально-бытовую ситуацию.

В рассмотренных выше случаях речь идет о лексемах, являющихся разными самостоятельными частями речи. Это прилагательные, местоимения, наречия, глаголы и др.

Однако более грубым нарушением является пропуск из состава простых предложений таких слов, которые предстают в качестве служебных частей речи. Одновременно с исключением таких лексем дети неверно используют окончания существительных, прилагательных и др., что приводит к наличию в устной речи аграмматизмов. Это может быть проиллюстрировано следующими примерами: «*У меня ключи карману*» (вместо *в кармане*), «*Книгу полке положил*» (вместо *на полку*) и др.

Весьма распространенной ошибкой, допускаемой младшими школьниками с УО, является замена одного предлога другим. В этом случае наблюдаются нарушения предложно-падежных конструкций. Например: «*Птица сидела в ветке*», «*Часы висели у стене*» и т. п. Обучающиеся рассматриваемой категории демонстрируют недостаточное владение семантикой предлогов, прежде всего тех, которые обладают пространственным значением. Ученики затрудняются употреблять их дифференцированно, осуществлять уместный выбор для включения в структуру синтаксических конструкций, прежде всего, простых предложений.

К числу популярных ошибок относится и такая, которая связана с включением в состав предложений лексических единиц, которые выбраны неточно, в том числе вопреки требованиям контекста. В частности, наблюдаются подмены слов, которые близки в плане указания на функции предметов (например, «рубашка — футболка»), а также замены видовых понятий родовыми и наоборот (например, «воробьи — птицы», «дерево — береза» и т. п.). Ошибка такого типа довольно подробно проанализирована в исследовании С. Я. Рубинштейна [1].

Грубой, распространенной, стойкой является ошибка, связанная с продуцированием и использованием предложений, содержание которых не соответствуют заданной теме, обсуждаемому вопросу или ситуации. Ученик с УО не может точно, конкретно устно либо письменно ответить на поставленный вопрос, переключается на другую тему. Ему крайне сложно понять обращенную к нему речь и обеспечить реакцию на нее соответствующей фразой. Например, на вопрос, почему на улице лужи покрылись коркой льда, обучающиеся с УО предлагают ответы такого типа: «Корка тонкая», «Она хрустит», «Птицы улетели на юг» и т. п.

В связи с недостаточно сложившимся умением осуществлять продуцирование простых предложений, ребенок с УО не может быть полноценным участником диалогического взаимодействия, не способен либо значительно затрудняется осуществить построение рассказа на ту или иную тему. В данной связи в системе образовательно-коррекционной работы следует уделить особое внимание преодолению тех типов ошибок, о которых сообщалось выше. Для этого следует использовать все ресурсы образовательной системы. Это собственно учебный процесс: прежде всего, уроки языкового цикла, в том числе такая специальная дисциплина, как «Речевая практика», а также внеурочная деятельность со всем многообразием её организационных форм и средств [2].

Особого внимания со стороны дефектолога будут заслуживать те ученики, у которых одновременно с УО наблюдаются дополнительные первичные нарушения, либо УО является умеренной или тяжелой. Для таких школьников следует индивидуализировать образовательно-коррекционный процесс, что важно отразить в содержании специальной индивидуальной программы развития [3]. В первую очередь, этим обучающимся предлагается освоить построение типичных по структуре простых предложений и овладеть умениями использования популярных в коммуникативной практике фраз из 2–3 слов (при условии наличия у конкретного ребенка возможности в освоении устной речи вообще).

Обобщая изложенное, укажем, что работа по развитию речи обучающихся с УО является разноплановой, разноаспектной, реализуясь по многообразным направлениям. Однако ее начало должно быть положено развитию способности к продуцированию простого предложения. Овладение этим умением обеспечит возможность ученику осуществлять построение более сложных синтаксических структур.

1. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
2. Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2011. — 104 с.
3. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

О. С. Кузьмина

Омский государственный педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. На основе проведенного анализа теоретических позиций к трактовке понятия «инклюзивная культура» дано авторское определение сущности рассматриваемого явления. Предложена технология создания особой культуры принятия и взаимодействия в условиях инклюзивного образования; описаны этапы данной технологии.

Ключевые слова: инклюзивная культура, обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, технология.

Изучение различных научно-методических подходов к пониманию инклюзивного образования, рассматриваемого с позиции доступности образования всем обучающимся, позволило проанализировать сущность построения инклюзивной культуры в образовательной организации. Культура как сложная междисциплинарная концепция включает наряду с гуманитарными целями и способами их достижения общечеловеческие ценности и их динамическое восприятие во времени. Культура осознается как нечто всеобъемлющее, тем не менее надо обозначить, что она постигается и воссоздается каждой личностью персонально. Вследствие этого процесс погружения в культуру, проживания социокультурного опыта и его присвоение становится сугубо индивидуализированным процессом [1].

Эта позиция стала основой рассмотрения сущности инклюзивной культуры образовательной организации, осуществляющей обучение и воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Так, на основе подходов А. С. Екушевской, М. А. Зайченко, Д. Ф. Каюмовой, Е. Л. Яковлевой и др. выделяются специфические особенности трактовки инклюзивной культуры как сложного развивающегося и многогранного процесса, направленного на проживание и присвоение всеми участниками социокультурного опыта совместной деятельности, партнерства и общения [2; 3]. Благодаря культуре гуманного, терпимого, безопасного взаимоотношения обучающихся друг к другу развиваются идеи сотрудничества и взаимопонимания, индуцируется ценность каждого субъекта образовательного процесса, что становится залогом для принятия инклюзивных ценностей; впоследствии формируется инклюзивная культура не только одной отдельной образовательной организации, но и общества в целом. В представленной трактовке фокус внимания переводится к осмыслению личного опыта, инкорпорированности в инклюзивный образовательный процесс всеми его субъектами. В этом заключается основная мысль инклюзивности как включенности в бытие и осознание своего экзистенциального опыта; инклюзивность как искусство жить [3].

В психолого-педагогических и философско-методологических исследованиях выделяются три вектора развития инклюзивной культуры. Первый, культура обучения, связан с когнитивным аспектом, т. е. изучением правил поведения в учреждении, знакомством с этическими нормами общения и взаимодействия. Второй, культура коммуникации, рассматривается авторами как поведенческий аспект и предполагает соблюдение освоенных знаний, правил и социальных норм. Третий, культура группы, относится к личностному аспекту и означает понимание и применение языковых средств, соответствующих доминирующей группе в учреждении [4]. Формирование всех трех векторов, по мнению исследователей, становится залогом для проживания культурного опыта погруженного в него обучающегося.

Раскроем технологию формирования инклюзивной культуры в образовательной организации. Данный процесс представляет собой циклические и последовательные действия и состоит из семи этапов (диагностики, ориентировки, проектирования, исполнения, контроля, корректировки, рефлексии). Первый этап традиционно включает проведение диагностики и выявление проблемных полей в формировании инклюзивной культуры. Обследование организуется на уровне всего учреждения; изучаются регулятивно-стратегические документы, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и специфика реализации уклада школьной жизни, событийности в деятельности коллектива школы. Кроме этого, происходит персонализированное выявление сформированности у всех участников инклюзивного образовательного процесса ценностно-смысловых установок на инклюзивное образование и взаимодействие нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОВЗ друг с другом. Такая диагностическая процедура осуществляется посредством выделенных нами маркеров оценки инклюзивной культуры учреждения (потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, межличностный, рефлексивно-оценочный).

Второй этап связан с определением базовых основ инклюзивной культуры в конкретном учреждении с учетом выявленных проблем, культурных и образовательных потребностей всех участников, а также в соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой и требованиями стандарта.

На третьем этапе проводится проектирование общих и конкретизированных педагогических шагов по выработанным стратегическим направлениям. Осуществляется отбор практической

деятельности и мероприятий, ориентированных на формирование событийной жизни, наполненной ценностно-смысловыми установками, социокультурными кодами, универсальной атмосферой сотрудничества и взаимопомощи.

Четвертый этап направлен на исполнение стандартизированных задач и мероприятий. Учитывается ритмичность и алгоритмичность их организации. Логически алгоритм включает знакомство с действиями и новыми установками, далее обучающиеся погружаются в опыт практической деятельности, где формируются способы сотрудничества, общения и совместного выполнения заданий. Обязательным шагом на этапе исполнения становится проведение рефлексивного анализа, предполагающего осознание ценностей через понимание своих чувств и эмоций. Учеными отмечается, что при получении положительных результатов совместной организованной и активной субъектной деятельности у обучающихся неизменно появляются позитивные эмоции, которые следует закреплять в виде проговаривания.

На пятом этапе педагогическим коллективом проводится контроль за реализацией стратегии, программно-методического регламента инклюзивного образования и спроектированных действий. В качестве промежуточных воспитательных результатов фиксируются сформированные у каждого участника знания, опыт, ценности совместной деятельности в инклюзии, а также отмечается рост положительного эмоционально-ценностного отношения к миру, себе и окружающим людям.

Шестым этапом становится анализ и корректировка промежуточных результатов. Проводится это посредством сопоставления критериев, показателей и маркеров оценки инклюзивной культуры с реальной деятельностью учреждения. Особое внимание уделяется внешней и внутренней составляющим. Внешняя составляющая представлена программно-методическим оснащением, деятельностью междисциплинарной команды педагогов (психолого-педагогический консилиум) и событийностью школьной жизни. Внутренняя составляющая проявляется сложнее, но индикаторы качества инклюзивной культуры выявляются при анализе стратегических документов (где описаны формируемые ценности), морально-нравственного построения инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна, а также при анализе результатов обученности, социализации и воспитанности обучающихся с ОВЗ.

Седьмой этап завершает цикл технологии формирования инклюзивной культуры школы и представлен рефлексией. На данном этапе проводится разбор полученных результатов коллективной деятельности в школе и индивидуальных ценностей каждого субъекта инклюзивного образования. Значимым является становление опыта совместной образовательной деятельности обучающихся с нормативным и нарушенным развитием, знание способов общения и эффективного взаимодействия, осознание своего ценностно-смыслового состояния в инклюзивном пространстве. Кроме этого, к важным результатам относится творческое преобразование и переосмысление педагогами опыта формирования инклюзивной культуры.

Таким образом, технология формирования инклюзивной культуры в школе представляет собой целенаправленный последовательно организуемый процесс «выращивания» у субъектов инклюзивного образования осознанного ценностного отношения к себе, друг другу, окружающему миру; развитие так называемой инклюзивности как искусства жить.

1. Шеманов А. Ю., Самсонова Е. В. Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 3. — С. 3–17.

2. Екушевская А. С. Образ себя и другого как фактор формирования инклюзивной культуры // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2017. — С. 27–31.

3. Яковлева Е. Л., Каюмова Д. Ф., Зайченко М. А. Философско-культурологические аспекты инклюзивной личности и ее искусство жить // Вестн. Казан. гос. ун-та культуры и искусств. — 2017. — № 1. — С. 17–20.

4. Полянский А. И., Мартиросян В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Науч. тр. Моск. гуманитар. ун-та. — 2018. — № 1. — С. 67–72.

ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ПЕРЕВОДУ РЕБЕНКА С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ НА ПУТЬ ЕСТЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье перечислены и описаны факторы, снижающие реабилитационный потенциал детей с кохлеарными имплантами и препятствующие их переводу на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, ребенок раннего и дошкольного возраста, метод «ЗП-реабилитация», перевод на путь естественного развития.

Кохлеарная имплантация — современный и высокотехнологичный медицинский метод помощи детям с глухотой и тяжелой тугоухостью. Проведенная операция позволяет кардинально изменить жизнь семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями слуха. Данный метод слухопротезирования открывает возможность неслышащему ребенку обрести полноценное восприятие звуков окружающего мира и речи людей. Однако стоит отметить, что эффективность и результат проведенной операции зависит не только от качества самого устройства, от успешно проведенной операции и корректных настроек, но и от дальнейшего психолого-педагогического сопровождения и выбора реабилитационного пути [1].

В 2017 г. в Омском регионе начал свою работу Центр психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами. Воспитанники нашего Центра, успешно прошедшие реабилитационный путь, включены в среду слышащих сверстников образовательных организаций массового типа. Однако не каждому ребенку удастся перейти на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи по разным причинам.

Проанализировав опыт работы нашего Центра, опыт взаимодействия с семьями, в которых воспитываются кохлеарно имплантированные дети, мы выделили ряд факторов, которые препятствуют переводу ребенка раннего и дошкольного возраста на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи.

1. Отсутствие полноценной речевой среды. Такой важный фактор, как постоянная речевая среда, является обязательным условием реабилитации ребенка после операции кохлеарной имплантации. Так, в семьях слабослышащих и глухих родителей ребенок лишен постоянного озвучивания и называния окружающих его объектов, комментирования игровых действий и образца правильной речи. В этом случае родители используют в общении со своим ребенком такие специфические приемы и способы коммуникации, как утрированная артикуляция, сопряженно-отраженное проговаривание, послоговое произнесение слов, обучение чтению с губ, дактильная и жестовая речь. Как бы хорошо не был настроен речевой процессор, ребенок не научается использовать в полной мере свои новые возможности.

2. Разные методы реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом. Организация занятий в рамках разных подходов снижает реабилитационный потенциал ребенка, так как на занятиях специалисты демонстрируют приемы и способы коммуникации, противоречащие друг другу, соответственно, требуя от малыша отличающихся действий и поведения. Так, в рамках «слухоречевой реабилитации» работа направлена на развитие слухового восприятия и развитие устной речи. Совершенно иной подход заложен в технологии «ЗП-реабилитация». В его основе лежит идея «запуска» естественного развития детей с кохлеарными имплантами. Специалисты предлагают в рамках «ЗП-реабилитации» переводить ребенка на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи [2]. Кроме того, одни занятия проходят в игровой форме, другие подстроены под учебную деятельность за столом, несмотря на ранний и младший дошкольный возраст малыша. В таком случае ребенку приходится постоянно подстраиваться под меняющиеся условия коррекционно-развивающих занятий.

3. *Не сформирован или грубо нарушен эмоциональный контакт с близкими взрослыми, отсутствует естественная привязанность ребенка к маме.* В таком случае ребенок не откликается на призывы мамы, папы и других взрослых, не нуждается в близком взрослом как источнике эмоционально-насыщенных и интересных игр и игровых действий, малышу не важна поддержка взрослого, его эмоциональные реакции, похвала или одобрение. При условии нарушенного взаимодействия в паре мать — ребенок маме сложно привлечь и удержать внимание малыша, трудно заинтересовать его игровыми действиями и организовать совместную игру, не удастся заметить и правильно интерпретировать желания и запросы ребенка, нелегко и самой инициировать эмоционально-насыщенное взаимодействие со своим малышом.

4. *Пропущена стадия развития понимания речи.* После проведения операции кохлеарной имплантации и подключения речевого процессора родители ожидают и требуют от ребенка речевых высказываний, не учитывая важность и необходимость прохождения этапа развития понимания обращенной речи и накопления пассивного словаря. Работа, направленная на развитие и тренировку речи, противоречит онтогенезу развития слышащего ребенка раннего возраста и затрудняет переход ребенка на путь естественного развития.

5. *Организация занятий без учета ведущего вида деятельности.* Многие родители после операции кохлеарной имплантации стремятся организовать занятия дома и учить с ребенком буквы, цифры, читать как можно больше литературы, собирать матрешки, пазлы и выполнять большое количество дидактических заданий, не учитывая возраст и возможности малыша. Родители игнорируют необходимость и важность организации эмоционально-насыщенного взаимодействия с ребенком, совместной предметно-манипулятивной и игровой деятельности как со слышащим сверстником.

6. *Наличие сопутствующих нарушений в развитии ребенка.* Данный фактор имеет важное значение в психолого-педагогической реабилитации ребенка после операции кохлеарной имплантации. Нарушения интеллектуального развития, наличие психических отклонений, выраженные нарушения коммуникации значительно снижают реабилитационный потенциал ребенка и не позволяют перевести его на путь естественного развития.

Таким образом, с целью успешного прохождения всех этапов реабилитации ребенка после кохлеарной имплантации, перевода его на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи и полноценного включения в среду слышащих сверстников следует учитывать не только условия коррекционно-образовательного процесса, но и те условия, в которых растет и воспитывается ребенок, его возможности и ресурсы. Кроме того, на результат реабилитации ребенка значительное влияние оказывает командная работа в лице сопровождающего специалиста и близких взрослых ребенка, а также своевременное решение возникающих трудностей.

1. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Почему нельзя обойтись без психолого-педагогической реабилитации ребенка после КИ? // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. — 2017. — № 30. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/why-not-dispense-with-psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-the-child-after-the-key> (дата обращения: 23.01.2024).

2. Кукушкина О. И. Метод ЗП-реабилитации семьи и ребенка с КИ: задачи, логика и содержание обучения сурдопедагогов // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. — 2022. — № 49. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-49/the-method-of-3r-rehabilitation-of-a-family-and-a-child-with-ci-tasks,-logic-and-content-of-professional-training-of-students> (дата обращения: 19.01.2024).

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье рассматриваются главные цели, задачи, принципы, технология коррекционно-развивающей работы, а также выбор оптимальных форм и средств коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, младшие школьники, коррекция, формы, средства, технология.

Дети в младшем школьном возрасте могут столкнуться с различными трудностями, которые могут препятствовать их успешной адаптации к школьной жизни. Для решения этих проблем важна коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками.

Коррекционно-развивающая работа — комплекс мероприятий, направленных на помощь детям в преодолении трудностей в учебе, социализации и развитии. Эта работа предполагает использование различных методик и технологий, которые помогают детям преодолевать трудности и развиваться на всех уровнях.

Основной целью коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками является помощь детям в преодолении трудностей в обучении, социализации и развитии. Конкретные цели могут быть различными в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В целом коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками направлена на помощь детям в обретении навыков, необходимых для успешного обучения и жизни в обществе.

Одной из основных **задач** коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками является формирование у детей положительной мотивации к учебе. Для этого необходимо использовать игровые и творческие методы работы, которые помогут детям увлечься учебной и развить интерес к знаниям. Также важно помочь детям понять, что учиться — это весело и интересно и что они могут добиться успеха в учебе, если будут стараться.

Второй важной задачей коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками является развитие у детей навыков социального взаимодействия. Дети в этом возрасте еще только учатся общаться друг с другом, поэтому важно помочь им научиться устанавливать контакты со сверстниками, разрешать конфликты и строить отношения на основе взаимопонимания и уважения.

Третья задача коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками — это помощь детям в развитии когнитивных функций. Для этого используются различные обучающие игры и упражнения, которые помогают улучшить память, внимание, мышление и речь. Важно помочь детям научиться правильно формулировать свои мысли и выражать их на письме и устно.

Основные направления коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками:

Коррекция трудностей в обучении. Для решения данной задачи используются различные методики и технологии, направленные на улучшение учебных навыков и знаний у детей. В процессе работы учителя нашей школы используют игры и упражнения, направленные на развитие памяти, внимания и мышления, работу над текстами различных видов, быстрое чтение слов «по кругу». Индивидуальные занятия с педагогом-психологом также помогают преодолевать трудности в обучении.

Коррекция поведенческих проблем. В этом направлении коррекционно-развивающая работа направлена на помощь детям в развитии социальных навыков и умений. Для этого моими коллегами используются игры-ситуации, ролевые игры и другие методы, которые помогают детям научиться устанавливать контакты со сверстниками, разрешать конфликты и строить отношения на основе взаимопонимания и уважения.

Коррекция речевых нарушений. Данный вид коррекционно-развивающей работы направлен на помощь детям в развитии речи. Педагоги используют различные методики, например упражнения на правильное произношение звуков, игры на развитие речи и др. Проводятся занятия с логопедом.

Коррекция эмоционально-волевой сферы. Этот вид коррекционно-развивающей работы направлен на помощь детям в развитии эмоциональной и волевой сферы. В этой работе мы используем различные методы, например упражнения на развитие самоконтроля и саморегуляции, игры на развитие эмоциональной сферы и др.

Формы и средства могут быть разнообразными и зависят от задач, которые ставятся перед специалистами по коррекционной работе. Некоторые из них включают:

- Индивидуальные занятия с педагогом-психологом. Данный вид работы направлен на помощь детям в преодолении конкретных трудностей в учебе или поведении. В рамках индивидуальных занятий используются различные методики и упражнения в зависимости от потребностей каждого ребенка.

- Групповые занятия. Групповые занятия могут быть направлены на развитие различных навыков и умений у детей, например, социальных навыков, когнитивных функций, речи и др. В рамках групповых занятий используются игры, упражнения, дискуссии и другие методы. Работая группами над содержанием текста, обучающиеся учатся добывать информацию, обрабатывать ее. Ребята при этом развивают свои коммуникативные навыки: учатся слушать и слышать собеседника, выстраивать логические высказывания.

- Ролевые игры и игры-ситуации. Ролевые игры и игры-ситуации помогают детям научиться устанавливать контакты со сверстниками, разрешать конфликты и строить отношения на основе взаимопонимания и уважения.

- Игры и упражнения на развитие памяти, внимания и мышления. Такие игры помогают детям развивать учебные навыки и умения. Могут использоваться игры на запоминание, игры на развитие внимания, головоломки и др.

- Занятия с логопедом. Данный вид работы направлен на коррекцию речевых нарушений у детей. Логопед использует различные методики и упражнения для помощи детям в развитии речи.

- Использование компьютерных программ. Современные компьютерные программы могут быть использованы в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками для развития когнитивных функций, учебных навыков и речи.

Технология коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками включает несколько этапов.

1. Диагностика. На этом этапе определяются индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка. Для этого могут использоваться различные методы, например тестирование, анкетирование, наблюдение за поведением ребенка в классе и др.

2. Планирование. На основе результатов диагностики педагог-психолог разрабатывает индивидуальный план коррекционно-развивающей работы для каждого ребенка. В плане определяются цели, задачи, методы и средства работы.

3. Реализация. На этом этапе проводятся занятия с ребенком с использованием выбранных методов и средств. Каждое занятие должно быть адаптированным под потребности ребенка.

4. Контроль и оценка результатов. Важно контролировать прогресс ребенка и оценивать достигнутые результаты. Если необходимо, корректировать план работы.

Основные принципы технологии коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками:

1. Индивидуальный подход. Каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода в коррекционно-развивающей работе.

2. Комплексный подход. В работе с ребенком необходимо учитывать все его потребности и особенности и использовать различные методы и средства для достижения целей.

3. Постепенность. Для достижения успеха необходимо постепенно увеличивать сложность заданий и упражнений.

4. Мотивация. Для успешной коррекции и развития необходимо мотивировать ребенка, создавать интерес к занятиям и поощрять его успехи.

5. Сотрудничество. Важно вести работу в тесном сотрудничестве с родителями и учителями, чтобы обеспечить интеграцию коррекционно-развивающей работы в общую систему обучения и воспитания.

Одним из методов коррекционно-развивающей работы являются индивидуальные занятия, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и работать над конкретными проблемами. Также широко применяются групповые занятия, которые помогают детям развивать социальные навыки и учиться взаимодействовать друг с другом.

Важную роль в коррекционно-развивающей работе играют игры и упражнения, которые помогают детям развивать моторику, внимание, память и другие когнитивные функции. Эти игры и упражнения должны быть интересными и доступными для детей, чтобы они могли получать удовольствие от процесса обучения.

Диагностика позволяет выявить проблемы и определить направления работы. Планирование и реализация работ осуществляются с помощью компьютерных программ. Оценка результатов работы осуществляется с помощью тестирования и наблюдения. При необходимости вносятся коррективы в программу.

Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками является необходимой составляющей успешного образования. Важно помнить, что каждый ребенок — это индивидуальность, и для каждого из них необходим индивидуальный подход.

Каждый учитель находится в постоянном поиске оптимальных методов обучения, поэтому самообразовательную деятельность учителя нашей школы направляют на изучение методической литературы, подбор упражнений, приемов, их применение на уроках. Используя всё это в своей практике, они получают отличный результат.

М. В. Мануйлова

Центр развития ребенка — детский сад № 21 «Малышок», Новоалтайск

Т. В. Поданёва

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности проблемного обучения в развитии познавательной и речевой активности дошкольников с задержкой психического развития (далее — ЗПР). Раскрываются особенности организации проектной деятельности в работе с детьми с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения (далее — ДОУ).

Ключевые слова: проблемное обучение, дети с задержкой психического развития, метод проектов, проблемная ситуация.

В условиях модернизации образования развитие познавательной деятельности дошкольников с задержкой психического развития приобретает особую актуальность, так как является одним из показателей школьной зрелости. Без педагогического сопровождения у детей с ОВЗ не развиваются такие важные качества, как самостоятельность, инициативность, способность к выполнению поставленных целей, переносу ранее усвоенных знаний и навыков в новую ситуацию. Большая часть таких детей демонстрирует отсутствие интереса к решению возникающих проблем. Поэтому вовлечение детей с ЗПР в социально значимую деятельность способствует активизации их познавательных процессов, развитию речи, коммуникативных навыков.

Проблемное обучение в ДОУ связано с организацией взаимодействия педагога с воспитанниками, предполагающего использование проблемных вопросов, задач, ситуаций, стимулирующих активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению. Педагог не преподносит детям

знания в готовом виде, а учит их видеть и решать новые проблемы, тем самым показывая им путь к познанию с опорой на уже имеющийся опыт. Таким образом, активизация познавательной деятельности происходит за счет преодоления интеллектуальных затруднений в процессе решения задач проблемного характера, требующих поиска новых способов их решения [1; 2; 3].

В структуре проблемного обучения выделяют следующие компоненты:

– Проблемные вопросы — «почему?», «зачем?» — предполагают поиск ответа на основе рассуждения. Например, «Почему осенью опадают листья?», «Почему листья разноцветные только осенью?», «Зачем деревья осенью сбрасывают листья?».

– Проблемные задачи, предлагающие детям найти решение, например «Заяц отправился в лес за яблоками. Попасть в лес можно только переплыв реку. Как зайцу перебраться через реку, если моста нет, а плавать он не умеет?».

– Проблемные ситуации возникают, когда педагог преднамеренно сталкивает жизненные представления детей с научными фактами, объяснить которые в силу своего небольшого жизненного опыта они не могут. Например, «Металлические предметы в воде тонут, но корабль, построенный из металла, плавает» [3].

Проблемная ситуация специально создается педагогом с помощью разнообразных методов и приемов:

– формулирование противоречия (например, «Хочу накормить зимующих птиц, но не знаю, какой корм лучше выбрать»);

– побуждение детей к сравнению, обобщению, сопоставлению фактов путем постановки проблемных вопросов (например, «Почему у птиц клювы разной формы и величины?»), выводам;

– рассмотрение какой-либо проблемы с различных позиций, например, с помощью игры «Хорошо — плохо», когда педагог задает детям вопросы: «Снегопад — это хорошо или плохо?», «Что о снегопаде может сказать художник (дворник, ребенок, водитель)?» и т. п.;

– разрешение противоречия в практической деятельности детей, например «Ребята, давайте придумаем правила поведения в автобусе для пассажиров, которые не умеют читать» и др.

Исследователи выделяют несколько уровней проблемности в обучении:

1. Педагог формулирует проблему (задачу) и демонстрирует детям готовые способы ее решения, рассуждая вместе с ними, высказывая и совместно обсуждая предположения.

2. Педагог формулирует проблему, а дети самостоятельно или под его руководством находят ее решение.

3. Ребенок самостоятельно формулирует проблему, а педагог помогает ее решить.

4. Ребенок самостоятельно формулирует проблему и самостоятельно ищет способы ее решения [2; 3].

Разрешение проблемной ситуации осуществляется поэтапно: выдвигаются предположения, используются разные источники знания для проверки выдвинутых гипотез, найденные решения реализуются в практической деятельности, формулируются выводы.

Использование проблемного обучения в педагогической деятельности будет продуктивным, если решение проблемной ситуации ориентировано на максимальную самостоятельность и творческую активность ребенка; в основу проблемной ситуации положено противоречие; проблема сформулирована доступным для дошкольника языком, соответствует имеющимся у него знаниям; проблемная ситуация создает трудность в ее решении и в то же время посильна для ребенка; в процессе решения проблемы возникает потребность в рассмотрении новых ситуаций, связанных с ней [1; 2; 3].

Одним из вариантов проблемного обучения, активно применяемого в деятельности Центра развития ребенка — детского сада № 21 «Малышок» г. Новоалтайска является проектная деятельность, представляющая собой способ достижения дидактической цели посредством детальной разработки проблемы, которая завершается практическим результатом. Основной целью применения данной технологии является развитие познавательной и творческой активности участников образовательного процесса.

Включение детей в проектную деятельность происходит с младшего дошкольного возраста через использование краткосрочных мини-проектов, представляющих собой серии образовательных ситуаций. Например, «Поможем кукле собраться на прогулку». Проекты с детьми 4–5 лет включа-

ют элементарное экспериментирование, выполнение заданий парами, небольшими подгруппами, что способствует формированию коммуникативных навыков и самостоятельности у детей.

В условиях ограниченности контактов детей с ЗПР процесс становления базовых характеристик личности затруднен, поэтому для детей старшего дошкольного возраста проекты характеризуются познавательной и социально-нравственной направленностью тематики. Взаимодействие ДООУ с социальными партнерами (детской библиотекой, краеведческим музеем, ГИБДД, пожарной частью, детской поликлиникой и др.) расширяет возможности социализации детей, создает условия для освоения предметного и природного окружения, знакомства с историей родного города, его традициями, формирует навыки общения в различных социальных ситуациях с представителями разных профессий, воспитывая уважение к труду взрослых. Сотрудничество с социальными партнерами позволяет создать информационно-образовательное пространство, которое становится источником для новых исследований, открытий и идей для проектной деятельности.

Зачастую тематика детских проектов для детей старшего дошкольного возраста соответствует праздникам и знаменательным событиям, происходящим в стране, городе, ДООУ, группе. В практике ДООУ используются исследовательские, социально-нравственные, личностно-ориентированные, информационно-практико-ориентированные проекты — групповые и индивидуальные, краткосрочные — длительностью 1–2 недели и долгосрочные — до двух лет.

Каждый проект требует от педагога тщательного планирования, четких действий с учетом образовательных задач, возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и склонностей участников. Например, во время работы над проектом «В поисках тайн и загадок в сказках Корнея Чуковского», дети познакомились с творчеством писателя и выявили несколько интересных фактов из жизни Корнея Ивановича, которые он отразил в своих произведениях, научились проявлять интерес к сюжету сказки, обращать внимание на героев, их характер, особенности, последовательность событий.

В ходе реализации проекта «От зерна до нашего стола» ребята изучили сложный процесс изготовления хлеба, познакомились с разнообразием злаковых культур, выявили зависимость цвета, аромата и консистенции хлеба от вида злаковых культур, величины помола, специй, которые входят в его состав. Самостоятельно изготовив муку в кофемолке и замесив тесто, убедились в трудоемкости этого сложного процесса.

Реализация проекта «Меню для зимующих птиц» помогла ребятам определиться с выбором корма для зимующих птиц. Дети выяснили, что слово «всеядные» не означает, что в кормушку можно класть все продукты, некоторые из них могут быть опасными для здоровья пернатых. Изучив все тонкости зимнего прикорма птиц, ребята самостоятельно изготовили для них угощение.

Проект «Мини-огород у ворот “Колокольчика”» позволил ребятам самостоятельно вырастить полноценный урожай, пройдя все этапы развития растений от посева семян в огороде на окне, высадки в грунт на участке до сбора урожая. Дети изучили условия роста выбранных культур, выяснили особенности ухода и совместимости овощей, попробовали плоды своего труда, выявили некоторые трудности и ошибки в своей работе.

Проект «Тематическая неделя в центре чтения “В гостях у сказки С.В. Михалкова”» позволил ребятам ближе познакомиться с творчеством и жизнью любимого писателя. Дети совместно с родителями изготовили книжки-малышки по мотивам любимых стихов автора, придумали игру «Из какой сказки предмет», попробовали себя в роли актеров, инсценировав стихи «Овощи» и «Как старик корову продавал».

Долгосрочные социально-нравственные проекты «В нашей группе все друзья, друг без друга нам нельзя», «Юные волонтеры» направлены на сплочение детского коллектива, воспитание гуманного мировоззрения, чувства ответственности за свои поступки, поддержки, взаимовыручки; создание благоприятной дружественной среды путем организации совместной деятельности детей.

Социально значимые тематические проекты: «День старшего поколения», «Защитники Отечества», а также индивидуальные, личностно-ориентированные проекты «Традиции моей семьи», «Секреты бабушкиного мастерства», «Мой дедушка — герой» направлены на создание условий для формирования духовности, нравственно-патриотических чувств у детей по отношению к своей семье, ее традициям, старшему поколению, укрепление связей между поколениями, воспитание уважительного отношения к окружающим.

Поскольку дети с ЗПР характеризуются недостаточным развитием памяти, внимания, мышления, речи, отсутствием желания обучаться, для продуктивности применения проектной технологии необходимо соблюдение ряда педагогических условий:

- на этапе погружения в проект педагог определяет адекватные психофизическим и речевым возможностям детей, цель и задачи проекта, методы, формы, сроки его реализации, предполагаемый результат;
- педагог взаимодействует с детьми на всех этапах проектной деятельности;
- в процессе проектной деятельности педагог создает эмоционально-положительный фон совместной деятельности, оказывает стимулирующую и направляющую помощь, использует простые доступные инструкции и разнообразную наглядность;
- педагог создает развивающую предметно-пространственную среду, побуждающую детей к исследованию, проявлению инициативы и творчества;
- родители (законные представители) воспитанников становятся активными участниками проектной деятельности, создают творческий продукт в тесном взаимодействии с детьми;
- в ходе презентации результатов отмечаются даже незначительные успехи каждого ребенка, вклад каждого родителя, поощряются все участники проектной деятельности.

Проектная деятельность, являясь методом практических целенаправленных действий, открывает возможности для формирования жизненного опыта ребенка, успешно позволяет решать задачи обучения и воспитания, формируя познавательные интересы, создавая положительный эмоциональный настрой всех участников образовательных отношений.

Практика многолетней работы с детьми с задержкой психического развития убедительно показывает, что использование методов проблемного обучения в работе с дошкольниками дает положительные результаты — дети становятся более активными, наблюдательными, общительными; у них развивается познавательный интерес, желание исследовать, экспериментировать, рассуждать, доказывать.

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве : учеб. пособие. — М. : Мозаика-Синтез, 2012. — 336 с.
2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. — Каунас : Швиеса, 1983. — 219 с.
3. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : моногр. / под ред. Е. В. Ковалевской. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. — 300 с.

Н. В. Микляева

Московский педагогический государственный университет

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, В СОСТОЯНИИ ДЕЗИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье обобщаются анатомо-физиологический и клинико-психолого-педагогические подходы к оптимизации взаимодействия специалистов с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Делается акцент на приемах интеграции личности ребенка.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, нейрофизиологическая база, подсистемы мозга, «сколы» в структуре личности, приемы интеграции.

Сегодня всё больше отмечается детей с синдромом расстройств аутистического спектра (РАС). В патогенезе данного синдрома значительную роль играют редукция энергетического потенциала и недостаточность сочетанной деятельности отдельных психических функций, нарушение интегративной функции мозга. При этом с точки зрения нейрофизиологической базы

потребностно-мотивационная подсистема (миндалины и гипоталамус) оказывает мощное влияние на информационную подсистему (новая кора и гиппокамп), изменение восприятия себя, границ тела и картины мира. В итоге с анатомо-физиологической и медицинской точек зрения каждая из подсистем мозга вносит свой вклад в формирование измененного состояния сознания и формирования в структуре личности «сколов», возникших после психотравмирующих ситуаций [1; 2]. Это могут быть активные гипоталамус или миндалины, таламус или гиппокамп, островок Рейля — в общем виде, функции таламуса и гипоталамуса соотносятся с субличностью «Менеджера», миндалины и гиппокампа — «Ребенка», островок Рейля — «Пожарника» («Родителя»). Фоновые структуры мозга при этом становятся временно доминирующими и воспринимаются им как «сознание», т. е. «активное Я», «точка внимания».

Объединяя все ощущения и действия «сколов» во время внутреннего диалога, работают полушария. Обычно так происходит при появлении среди них режиссера, который начинает встраивать их в общий сценарий взаимодействия. Чаще всего это ослабленное и истощенное дисфункциями правое полушарие. Электроэнцефалография свидетельствует о том, что в состоянии психоэмоционального возбуждения в правом полушарии фиксируются бета-волны, которые характеризуют повышенную тревожность, депрессивные состояния личности. Личность начинает воспринимать всё, что происходит, с депрессивной точки зрения, и соответствующим образом моделировать свое поведение (зацикливаться на тревогах, акцентировать свое бессилие, преувеличивать проблемы, унывать и т. д.). В этих состояниях ребенка очень сложно переключить на другую эмоцию. Исследования латерализации полушарий у детей с РАС подтверждают, что такие состояния коррелируют с доминантностью правого уха и нарушениями функционирования правой височной области [3]. Кроме того, у таких детей амбилатеральность, которая часто проявляется у них на функциональном уровне неразделенностью функций между правым и левым полушарием, позволяет задействовать при речевой деятельности нейронные структуры, отличные по локализации от тех, что используют правши. В практике общения с детьми это может проявляться феноменами амбивалентности, противоречивыми толкованиями собственных действий, мыслей и чувств.

Оценить степень разобщенности или согласованности функций личности, наличие доминирующей потребности и конкурирующей мотивации, их роль в расщеплении личности педагогу, психологу или специалисту коррекционного профиля, работающего с ребенком, можно на основе длительных наблюдений и координации своей деятельности с врачом-психиатром, бесед с ним и консультаций. Только врач может поставить ребенку такие диагнозы, как органическое расстройство личности шизофреноподобного типа, ранняя детская шизофрения, шизо-аффективное расстройство, шизоидное расстройство (шизоидная психопатия) или шизотипическое расстройство личности и др., и назначить своевременное лечение. Однако после или во время такого лечения дети всё равно приходят на занятия к учителю-дефектологу или педагогу-психологу — с ними нужно уметь работать.

Для оптимизации коррекционно-развивающей работы с ребенком при этом крайне важно уметь вовремя узнавать, с каким из «сколов» — дезинтегрированных частей личности — приходится взаимодействовать, и останавливать вторжение в педагогический процесс негативно настроенной субличности, переключать ее доступными методами и приемами на другой сценарий (используя остеобиометрику, кинезиотерапию, интегральную телесную терапию, монотонные двуручные задания и др.). Примеры таких приемов, которые можно использовать во время индивидуальных занятий с детьми, представлены ниже [3]:

- Игра «Потеряшки: найди всех Я»: нужно раскидать по комнате игровые маски, ассоциированные с субличностью, затем найти и собрать их, будучи привязанным стрейч-лентой ко взрослому (специалисту или родителю).

- Игровое упражнение «Дорожки к разным Я»: прикрепить маленькие маски с помощью прищепок к одежде ребенка, определив для каждой свое место и функцию, роль, затем родителю или педагогу предлагается «дойти до них», сжимая и разжимая мышцы «по пути» своими руками («пожамкав» руки или ноги, как прокомментировали нам родители детей с РАС).

- Соревновательная ситуация «У кого быстрее все соберутся?»: нескольким играющим детям и взрослым предлагается собрать на полу все свои маски и положить их в обруч, опередив остальных, крикнув «Мы уже вместе!» (как вариант, можно сделать маленький, средний и большой

шарики из фольги и затем обернуть их листом фольги, скомкать и скатать так, чтобы не было возможности какому-либо шарiku выпасть).

– Игровое упражнение «Моделируем кейсы с помощью мяча»: на мяч (ядро личности) наклеиваются маски ребенка, родителя и взрослого, специалиста — ребенок подбрасывает мяч, ловит, определив, от лица какого персонажа он будет анализировать и рассказывать социальную историю или ситуацию на сюжетной картинке или их серии.

– Игровое упражнение «Да..., но...»: ребенок продолжает начало фразы взрослого, описывающего нейтральный или негативный сюжет по картинке, используя работу с игрушечным светодиффузором или его картонной заготовкой.

– Игровое упражнение «Стоп — мысли!»: ребенку предлагается подержать в руках лед, рассказать о комплексе ощущений во время работы с ним и о том, как это останавливает мысли — во время прихода назойливых мыслей детям предлагается вспомнить данный опыт и остановить их.

– Игра «Представь, что ты жалеешь кого-то»: ребенку предлагается выбрать мягкую игрушку, которая ассоциируется с одной из субличностей, взять ее в руки, пожалеть и убаюкать, затем подумать, кому может понадобиться такая же помощь — порепетировать, как он будет жалеть и успокаивать близкого человека или сверстника.

– Игра «Связаны вместе»: 3–4 фигурки — деревянных гномика без лиц (из материалов М. Монтессори) — ассоциируются при помощи ребенка с субличностями, потом связываются вместе одной резинкой и отправляются в одной лодке в путешествие по лабиринту, нарисованному на полу, или сложенному из деталей конструктора — при этом на перепутье спрашивается мнение каждого из них, куда двигаться, также выясняется способ действия в проблемной ситуации. Ребенок должен выслушать все варианты и выбрать лучший или оптимизировать 2–3, от каждого способа взять «самое нужное» и «правильное».

Кроме того, можно проводить ролевые тренинги, которые разделяют чувства, мысли и действия «сколов» во времени, снова объединяют их в игре, но уже вне навязываемого сценария. При этом дефектолог или психолог рассказывает основной личности, что теперь ответственность за жизненный сценарий лежит на ней — и иллюстрирует приемы взаимодействия с субличностями в случаях конфликта:

- «нужно дать высказаться и выслушать, если ситуация касается желания конкретной субличности»;
- «прежде, чем действовать, нужно сформулировать свою цель — и соотносить ее с желаниями и целями субличностей»;
- «использовать прием ранжирования эмоций и желаний, проблем»;
- «от каждой субличности требовать единства восприятия и ощущения себя в прошлом, настоящем и будущем» и др.

Таким образом может быть организован цикл тренингов, направленных на коррекцию расстройств личности у детей с РАС дошкольного и младшего школьного, подросткового возраста. Естественно, впереди предстоит еще большая работа, но основное, чем могли помочь педагоги-психологи и дефектологи в этот период — восстановить целостность личности и выстроить положительный жизненный сценарий, уже сделано. Это огромная работа и душевный труд специалистов.

1. Дубатова И. В., Анцыборов А. В. Нейросеть салиенса: очередная дань моде или ключ от всех дверей? // Интерактивная наука. — 2021. — № 5 (60). — С. 25–37.

2. Лебедев А. Н. Нейронные константы в психологии // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2007. — Вып. 10 (73). — С. 5–16.

3. Немзер Е. А., Бородин Л. Г. Профиль латерализации у детей с РАС и различным уровнем речевого развития // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17, № 3. — С. 29–35.

4. «Игропанорама»: игровые тренинги по коррекции расстройств личности и формированию коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра / Н. В. Микляева, В. В. Бардалим, Л. И. Кириллова [и др.]. — Казань : Ун-т управления «ТИСБИ», 2023.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. Представленный научный труд посвящен изучению специфических проблем, связанных с особенностью словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье проводится обзор теоретических исследований, в ходе которого рассматриваются основные затруднения в развитии словообразовательных навыков у детей данной категории.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразование, существительные, старшие дошкольники.

Словообразование — важное явление в развитии речевых навыков человека, это процесс создания новых слов из уже имеющихся в лексиконе. Словообразование относится к разделу языковой системы, который может вызывать трудности у детей даже при нормальном развитии. Одной из причин этого является недостаточность лексико-грамматического строя, проявляющаяся еще в дошкольном возрасте [1].

Особые трудности в овладении словообразованием возникают у детей с речевой патологией, которые могут хаотично оперировать аффиксами и не устанавливать аналогии. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют ограниченный словарь и стойкий аграмматизм, что также затрудняет процесс словообразования [2].

В исследовании особенностей формирования словообразовательных навыков у детей с ОНР принимали участие многие отечественные авторы, среди которых можно выделить Т. В. Туманову, Р. И. Лалаеву, Н. В. Серебрякову, Н. С. Жукову, Е. М. Мастюкову, Т. Б. Филичеву, Г. В. Чиркину и др.

Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина отмечают, что у старших дошкольников с речевым недоразвитием возникают трудности при образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов [3]. Также автор подчеркивает, что дети данной категории испытывают сложности при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, что также обусловлено проблемами формирования словообразовательных навыков.

Н. С. Жукова и Е. М. Мастюкова отмечают, что детям с ОНР свойственно неточное употребление слов, а также трудности в овладении словообразовательными навыками, что приводит к ошибкам в грамматическом оформлении высказываний [4].

Для изучения особенностей словообразования существительных у детей с ОНР следует первоначально рассмотреть лингвистическую структуру процесса словообразования (представлена в таблице) [5].

В представленной таблице обозначены способы словообразования и примеры их реализации.

Рассмотрим типичные ошибки, которые допускают дети дошкольного возраста с ОНР в словообразовании существительных. При использовании аффиксального способа данная категория обучающихся часто затрудняются в выборе нужного суффикса и определении основы слова. Например, в случае применения уменьшительно-ласкательного наклонения: *дом* — *домок*, *лошадь* — *лошадинька*, *тигр* — *тигрун*, *лев* — *левчик*, *свинья* — *свиненок* (вместо *домик*, *лошадка*, *тигренок*, *львенок*, *поросенок*) [6, с. 213].

Распространенными считаются ошибки в словообразовании с помощью суффиксов *-чик* и *-ицик*. Например, *часовник* — *часовицик*, *свариватель* — *сварицик*, *летун* — *летчик*, *соусицик* — *соусник* [7, с. 209]. Следует отметить, что данные ошибки встречались у детей лишь при самостоятельном образовании слов, неизвестных им ранее и не подвергавшихся многократному повторению и запоминанию. Из этого вытекает, что трудности словообразования обусловлены

аграмматизмом и специфичностью недоразвития речи, при котором детям сложно ориентироваться в морфемной структуре слов и различать правильное употребление морфем.

Способы словообразования

Морфологические (аффиксальные) способы		
Суффиксальный способ	Образование слова путем добавления суффикса к основе	Шахматы — шахматист Глаз — глазастый Лес — лесник
Префиксальный (приставочный) способ	Образование слова путем добавления приставки к основе	Сестр — присест Бежать — выбежать Порядок — беспорядок
Постфиксальный способ	Образование слова путем добавления окончания к основе	Учить — учиться Мыть — мыться
Префиксально-суффиксальный способ	Образование слова путем одновременного добавления префикса и суффикса к основе	Стакан — подстаканник Окно — подоконник
Префиксально-постфиксальный способ	Образование слова путем одновременного добавления префикса и постфикса к основе	Ступить — оступиться Учить — обучиться
Безаффиксный (бессуффиксный) способ	Образование слова без использования суффиксов	Бежать — бег Синий — синь
Основосложение	Образование слова путем сложения основ	Лес, парк — лесопарк
Словосложение	Образование слова путем сложения слов	Кафе-бар, скатерть-самобранка
Сложносуффиксальный способ	Образование слова путем одновременного сложения основ и суффиксации	Красный, гвардия — красногвардеец
Неморфологический способ		
Аббревация	Образование слов путем сокращения или сложения начальных частей основ	Зампред, научрук, физкультура, МГУ, СССР
Лексико-семантический способ		
Образование слова путем расщепления на омонимы	Молния (явление природы) — молния (застежка)	
Лексико-синтаксический способ		
Образование слова путем объединения форм слов	Тот час — тотчас	
Морфолого-синтаксический способ		
Образование слова путем изменения части речи исходного слова	Рядовой (прил.) — рядовой (сущ.) Больной (прил.) — больной (сущ.) Столовая (прил.) — столовая (сущ.)	

Одной из основных причин этого становится нарушение правил словообразования, связанное с неправильным образованием падежных и числовых форм существительных. Дети с ОНР могут иметь трудности в правильной передаче родительного, дательного, творительного и предложного падежей, а также в образовании единственного и множественного числа слов.

Другой специфической проблемой является использование неправильных корней или окончаний при образовании существительных. У старших дошкольников с ОНР наблюдается недостаточная развитость фонологических навыков, что может приводить к замене звуков или слогов в словах, что влияет на правильность образования существительных и может затруднять их понимание и использование в речи [4].

Дополнительные трудности могут возникать в образовании существительных с помощью приставок или суффиксов. Некоторые дети с ОНР могут испытывать затруднения в понимании значения приставок или суффиксов, что препятствует правильному образованию новых слов.

Таким образом, словообразование является важной частью языкового развития у детей дошкольного возраста с ОНР. Для решения этих специфических проблем необходима индивидуальная и систематическая работа с каждым ребенком. Специалист по работе с детьми с ОНР может использовать различные игры, упражнения и методики, направленные на развитие навыков правильного словообразования. Также важно привлечение родителей к этому процессу. Родители

должны быть ознакомлены с особыми проблемами своих детей и знать конкретные способы помощи в развитии правильного словообразования. Совместные занятия и коммуникация с ребенком, участие в играх и упражнениях также способствуют развитию правильного словообразования.

1. *Абинова К. А.* Состояние навыков словообразования существительных и их развитие у дошкольников с патологией речи на материале детской литературы // Auditorium. — 2019. — № 2 (22). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-navykov-slovoobrazovaniya-suschestvitelnyh-i-ih-razvitie-u-doshkolnikov-s-patologiyey-rechi-na-materiale-detskoj-literatury> (дата обращения: 31.01.2024).

2. *Волкова Л. С.* Логопедия : учеб. для студентов дефектологических факультетов пед. высш. учеб. заведений. — М.: Владос, 2008. — 703 с.

3. *Левина Р. Е.* Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : Аркти, 2005. — 221 с.

4. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М. : Аркти, 2016. — 144 с.

5. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Гущина Ю. Р.* Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15751> (дата обращения: 31.01.2024).

6. *Туманова Т. В.* Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. — М. : Альфа, 2002. — 114 с.

7. *Жукова Н. С.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — Екатеринбург : Литур, 1999. — 320 с.

Е. К. Мячина

Омский государственный педагогический университет

В. Д. Артемьева

Студия коррекции и развития речи «Говори!», Омск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАВИГАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Авторы делают акцент на необходимости организации психолого-педагогической навигации семей и законных представителей, детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Особое внимание уделяют трудностям, с которыми сталкиваются родители на определенных этапах развития ребенка с ДЦП. С учетом представленных проблем выделяют основные условия для организации эффективной семейной психолого-педагогической навигации.

Ключевые слова: навигация, семья, детский церебральный паралич, двигательные нарушения, психолого-педагогическое сопровождение, условия эффективной семейной навигации.

На современном этапе общество движется по маршруту, связанному с гуманизацией различных сфер деятельности, в том числе и в образовании. Специалисты дефектологического профиля заинтересованы в рассмотрении вопросов, связанных с навигацией детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), на разных уровнях образования.

Особо актуален этот вопрос относительно семей и законных представителей, воспитывающих детей с ДЦП. Это объясняется выраженностью и тяжестью нарушения, принятие которых оказывает значительное влияние на родителей.

Детский церебральный паралич рассматривается нами как стойкое нарушение моторных функций, сочетающихся с сенсорными нарушениями разного характера. Сложность, комплексность

нарушения затрудняет возможность полноценного овладения всеми видами деятельности, освоения и овладения базовыми знаниями, умениями и навыками самостоятельно, без поддержки со стороны взрослого. Следовательно, что уже на первых этапах развития ребенка комплексная и системная помощь должна быть неотъемлемой составляющей его жизни и жизни его семьи. Важно отметить, что эффективность психолого-педагогической навигации будет зависеть от четкого понимания структуры нарушения, т. е. комплексной всесторонней диагностики как и семьи, так и самого ребенка. Позже, уже на этапе интерпретации результатов можно будет определить актуальные и потенциальные пути развития ребенка с двигательными нарушениями [1].

Важность организации комплексной помощи детям с ДЦП, навигации их семей отмечают такие отечественные ученые, как И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Ткачёва. Исследователи обращают внимание на то, что необходимо расширить поле коррекционного воздействия, включив в работу родителей и ближайшее окружение ребенка с двигательным нарушением. Это связано с необходимостью создания оптимального «рабочего» пространства в условиях дома, где ребенок с тяжелым двигательным нарушением проводит большую часть времени и должен овладеть элементарными навыками самообслуживания [1; 2; 3].

Наличие у ребенка тяжелых двигательных расстройств оказывает пагубное влияние на психику родителей или законных представителей, снижает их эмоциональный и мотивационный фон, может надолго оставить их в состоянии фрустрации. Некоторые родители испытывают такие пики кризиса, переходя с ребенком из одной образовательной вертикали в другую, меняя социальное окружение детско-родительского и психолого-педагогического коллективов. Такому состоянию родителей способствуют множество факторов. На наш взгляд, одним из самых главных является негативное, искаженное представление о таких детях и семьях, «отрешенность» от возможного взаимодействия.

Внимание на себя обращает проблема выбора как образовательной организации, так и образовательного маршрута. Возможность обучения инклюзивно дает вероятность избежать сегрегации. Однако недостаточная готовность приводит к ряду проблем (понимание значения такого образования, соблюдение условий реализации эффективного инклюзивного сопровождения в образовании, готовность социума, в котором находится ребенок с ОВЗ). Образовательная организация не вправе отказать семье ребенка с ОВЗ и на этом этапе возникают противоречия. Например, противоречие между желанием родителя, чтоб их ребенок с тяжелой формой ДЦП обучался в инклюзивном образовательном учреждении, а не на дому, и возможностями самого образовательного учреждения. Негативный или малоэффективный опыт решения проблемы приводит к очередному психологическому давлению на всех участников этого процесса, которые постоянно накапливаются и зачастую не решаются [1; 2].

С каждым годом физическая и эмоциональная нагрузка на родителей увеличиваются, им становится сложнее находить новые ресурсы поддержки для себя и ребенка. Страдает и сфера общения в позиции «родитель — ребенок». На фоне такого психологического давления взрослым трудно определить коммуникативные сигналы, которые транслирует ребенок. Отсутствие внимания к сигналам постепенно может привести к тому, что они и вовсе «угаснут» или будут искажены. Ребенок окажется в дефиците как эмоционального общения, так и вербального [2; 4].

При решении вышеуказанных проблем сопровождения семей, воспитывающих детей с двигательными нарушениями, особую роль следует уделить семейной навигации. Навигация семьи позволит четко, наглядно и в доступной форме объяснить все возможности сопровождения, возможные риски и «обходные» пути.

Особую роль следует определить комплексу условий, реализация которых поможет добиться позитивной динамики сопровождения семьи ребенка с двигательными нарушениями. Рассмотрим некоторые из них.

Общие условия составляют в своей совокупности сам процесс организации психолого-педагогического сопровождения семей и включают:

- 1) наличие образовательных учреждений, на базе которых возможно оказание поддержки детям с двигательными нарушениями и их семьям;
- 2) взаимосвязанную работу специалистов психолого-педагогического блока с ребенком и его семьей, а также повышение их квалификации в области освоения технологий сопровождения;

- 3) обучение родителей эффективным приемам взаимодействия с детьми, включение их в информационное поле, связанное с воспитанием и обучение ребенка;
- 4) включение в работу индивидуальных и групповых форм взаимодействия;
- 5) использование информационной базы законодательных актов при реализации программы сопровождения.

Частные условия включают в себя деятельность, направленную на коррекцию внутрисемейных отношений.

Специфические условия предполагают организацию процесса сопровождения семьи на основе полученных диагностических данных. Такие данные отражают проблемы, имеющиеся у ребенка с ДЦП и у членов его семьи. Представленный вид условий включает:

- 1) консультирование родителей и других членов семьи по вопросам взаимодействия и организации детей в домашних условиях;
- 2) поиск альтернативных средств коммуникации и их актуализацию;
- 3) разработку и использование информации по вопросам воспитания, развития и организации жизнедеятельности детей представленной категории;
- 4) использование в работе технических средств реабилитации, необходимых для вертикализации и передвижения дошкольника.

Таким образом, учитывая все возможные факторы негативного влияния на семью и законных представителей, воспитывающих ребенка с ДЦП, степень выраженности двигательного нарушения, уровень готовности социума к принятию такой семьи, мы можем выявить необходимые условия для успешной семейной психолого-педагогической навигации. Это, в свою очередь, позволит эффективно реализовать социально-образовательный маршрут ребенка с ДЦП.

1. *Болотова Н. П.* Семья ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата с позиции системного анализа // Теория и практика научной и профессиональной педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, школе и вузе : сб. науч. ст. — М. : Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова, 2010. — С. 16–30.

2. *Ткачева В. В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под науч. ред. И. Ю. Левченко. — М. : Книголюб, 2008. — 144 с.

3. *Неелова Е. К.* Исследование родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Вестн. Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». — 2013. — № 1. — С. 28–33.

4. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. — М. : Просвещение, 2008. — 239 с.

Е. И. Непомнящая

Омский государственный педагогический университет

ОЦЕНКА НАВЫКОВ РАССКАЗЫВАНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье сообщается о состоянии навыков рассказывания обучающихся с умственной отсталостью. Дана оценка данным навыкам, включая структурно-семантическую организацию сложного синтаксического целого, его лексическое наполнение, а также интонационное оформление. Подчеркивается значимость логопедического воздействия в системе образовательно-коррекционной работы по преодолению у названной категории обучающихся навыков продуцирования рассказов.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, структурно-смысловая организация текста, навыки рассказывания, обучающиеся с умственной отсталостью, образовательно-коррекционный процесс, логопедическое воздействие, логопед.

В образовательные организации, реализующие Федеральную адаптированную образовательную программу (далее — ФАОП) образования обучающихся с умственной отсталостью (далее — УО), включая варианты 1 и 2, зачисляются дети, которые могут значительно отличаться друг от друга в плане эмоционального, социокультурного, речевого развития, а также по иным его линиям. При этом всех обучающихся с УО объединяет характер вторичного отклонения: нарушение познавательной сферы. Данное нарушение, как известно, может быть выражено в разной степени. Соответственно, с этой категорией школьников необходима разноплановая пролонгированная образовательно-коррекционная работа, в том числе в направлении преодоления системного недоразвития речи [1].

Рассматриваемая нозологическая группа учеников уже на первом году обучения в школе должна овладевать следующими навыками: сообщать о том или ином предмете, характеризовать его, передавать какой-либо сюжет, делать необходимые выводы, т. е. осуществлять рассказывание. Указанные навыки формируются при УО длительно, с трудом и требуют специальной педагогической поддержки силами специалистов дефектологического профиля, включая логопеда.

Отдельные ученики с УО могут быть лишены возможности продуцировать рассказы не только в письменной, но и в устной форме. Прежде всего, это дети с тяжелыми и множественными нарушениями. По отношению к ним требуется персонализация образовательно-коррекционной работы. Так, должна быть обеспечена ее реализация на основе целенаправленно подготавливаемой дефектологами специальной индивидуальной программы развития [2]. В частности, в данном случае речь идет об учениках с УО, получающих образование по варианту 2 ФАОП.

Однако и обучающиеся с легкой умственной отсталостью, осваивающие программный материал по варианту 1 указанной ФАОП, также нуждаются в длительной специализированной помощи для овладения способностью к структурно-смысловой организации сложного синтаксического целого (текста вообще), характеризующегося информативностью, логичностью, ясностью представленных в нём данных.

Далее представим и подвергнем обзору основные особенности, касающиеся осуществления младшими школьниками с легкой УО речевой деятельности, связанной с рассказыванием. Эти данные получены в результате изучения и анализа исследований А. К. Аксеновой, И. М. Бажновой, В. В. Воронковой, М. Ф. Гнездилова, Г. М. Дульнева, Е. Н. Грузинцевой, Е. Н. Завьяловой, В. Г. Петровой, О. М. Ремезовой, С. Я. Рубинштейн, Ф. М. Смирновой, М. П. Феофанова и др., а также реализованного нами психолого-педагогического наблюдения. В частности, рассматриваемые особенности проявляются, прежде всего, в такого рода трудностях:

- Определения структуры продуцируемого рассказа, хода следования сюжетных единиц (микротем); выстраивания повествования либо описания последовательно, в соответствующей логике.

- Информационного наполнения структурируемого текста. Так, рассказы, устные сообщения учеников с УО лишены необходимой информативности. Обучающиеся в недостаточной мере передают главное, а также могут заикливаться на отдельных деталях (микротемах) и воспроизводить их неоднократно. Другие детали, напротив, опускаются, хотя в них может заключаться важная информация уточняющего характера.

- Лексического наполнения продуцируемых рассказов. Эти обучающиеся не только искажают структуру слова, но и неверно выбирают лексику, в результате чего ее семантика не соответствует тому контексту, в который она включается. Могут наблюдаться также смещения родовых и видовых понятий. Например, все птицы именуются голубями, а деревья — березами и т. п. У первоклассников с УО прослеживается отсутствие способности выбирать и включать в контексты синонимы и антонимы. По этой причине наблюдаются неоправданно частые повторы один и тех же лексем, в том числе в составе одной синтаксической конструкции. Также многочисленными являются грамматические ошибки. Ученики с УО ошибаются при склонении и спряжении лексем, что в итоге проявляется в ошибках на уровне словоизменения. С учетом этого принципиально важно подчеркнуть роль словарной работы, которая должна регулярно проводиться в процессе разных уроков. Особое значение тут имеют уроки языкового цикла и коррекционные курсы, прежде всего логопедические занятия. С учетом изложенного примем во внимание и приведем высказывание известного ученого-олигофренопедагога А. К. Аксеновой: «Употребление незнакомых детям или

неточно воспринимаемых ими слов, сложных конструкций может привести к непониманию учащимися задания в целом» [3, с. 83].

– Интонационного оформления сложного синтаксического целого. В частности, ученики осуществляют рассказывание монотонно, в замедленном либо ускоренном темпе. Обучающиеся с УО затрудняются либо не могут регулировать силу голоса, расставлять смысловые (логические) ударения. С помощью интонации первоклассниками не выделяются наиболее важные в смысловом аспекте фрагменты продуцируемого рассказа. Более того, неполноценным является и дыхание этих детей при речи. Все эти недостатки, сложности затрудняют понимание высказываний обучающихся с УО.

В целом навыки рассказывания детей с УО на этапе зачисления в образовательную организацию и на первом году обучения в школе следует оценить как неполноценные, обладающие значительным недоразвитием и требующие коррекции. В этой связи очевидной становится необходимость пролонгированного логопедического воздействия. В ходе логопедических занятий должны быть предусмотрены виды деятельности, стимулирующие овладение первоклассниками с УО способностью осуществлять планирование и устное продуцирование рассказа. Данная деятельность требует осуществления с учетом социального опыта ребенка, исходного уровня его речевого развития, возрастных интересов и др. Принципиально важным является взаимодействие логопеда с другими специалистами дефектологического профиля, включая олигофренопедагога, специального психолога. Только командный характер образовательно-коррекционной работы при ее систематической реализации позволит обеспечивать совершенствование у первоклассников с УО навыков рассказывания.

1. Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2011. — 104 с.

2. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 316 с.

Р. Р. Нигматулина, Т. Н. Егорова
Адаптивная школа-интернат № 17, Омск

НАВИГАТОР ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ, ОБУЧАЮЩИХ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА ДОМУ

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагогов адаптивной школы-интерната № 17, реализующих проект «Навигатор для начинающих педагогов, обучающихся детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на дому». Описана проблема, с которой в последнее время встречаются педагоги домашнего обучения в школе. Дано краткое описание навигатора.

Ключевые слова: навигатор, маршрут для начинающих учителей, учитель-дефектолог, учитель домашнего обучения, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучение на дому.

Проблема образования обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта, с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) не является новой для отечественной коррекционной педагогики. Вопросы обучения и воспитания детей с выраженными нарушениями интеллекта, с ТМНР обсуждались в российской педагогике и психологии с начала XX в. Однако широкое распространение практики включения детей с такими нарушениями в школьное

образование началось сравнительно недавно — после вступления в силу Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1, с. 4].

Стандарт, в частности, направлен на «обеспечение равных возможностей получения качественного образования обучающимися вне зависимости от степени выражения ограничений здоровья, психофизиологических и других особенностей; максимального расширения доступа обучающимся к образованию, отвечающему их возможностям и особым образовательным потребностям». Требования ФГОС к содержанию образования ориентируют педагогов на формирование у обучающихся жизненных компетенций, которые позволят им научиться максимально самостоятельно решать жизненные задачи, включаться в активную жизнь общества. [1, с. 4; 2, п. 1.7].

С учетом целевых ориентиров образования надомное обучение понимается нами как способ организации образовательного процесса для детей, которые по состоянию здоровья действительно не могут приезжать и находиться в школе.

С учетом требований ФГОС и разъяснений Министерства Просвещения организация обучения на дому в содержательном плане, в объеме не имеет существенных отличий от организации обучения в образовательной организации. В связи с этим «Навигатор для начинающих педагогов, обучающихся детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на дому» применим для организации образования обучающихся как в условиях образовательной организации, так и на дому [3].

Во ФГОС высшего образования и среднего профессионального образования по специальностям (профилям) «Коррекционная педагогика», «Специальная психология», «Дефектология» отсутствует учебная дисциплина, связанная с деятельностью учителя домашнего обучения. Поэтому начинающие работать педагоги порой не имеют представления об особенностях работы обучения на дому, сталкиваются с трудностями в работе со специальной документацией, которая свойственна для адаптивных школ.

В адаптивной школе-интернате № 17 в настоящий момент обучается 726 учащихся, из них 239 человек обучается на дому (33 % от общего количества). Учителей, участвующих в образовательном процессе на дому, — 75 % от общего числа сотрудников. Оформление и подготовка документации на одного ребенка занимает много времени, а у некоторых педагогов по два или три ученика, что колоссально увеличивает нагрузку. Взаимообмен информацией, опытом, разработками происходит достаточно редко, лишь на педагогических советах и заседаниях методических объединений, так как каждый учитель имеет определенное расписание, разное количество часов, место проживания детей измеряется разными округами. Поэтому возникла необходимость систематизировать и оптимизировать работу педагогов и создать маршрут для начинающих учителей, в результате совместной деятельности нашей творческой группы появилась идея создания «Навигатора для начинающих педагогов, обучающихся детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на дому».

Навигатор включает нормативно-правовые документы, описание организационно-методических условий образования обучающихся на дому, список литературы и приложения, содержащие практический материал в помощь начинающим педагогам при разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) в условиях надомного обучения с целью координации действий и оказания помощи педагогам, как работающим, так и впервые трудоустроившимся по должности «Учитель домашнего обучения».

«Навигатор» включает в себя шесть блоков (шагов):

1. Знакомство с личным делом.
2. Знакомство с семьей.
3. Заполнение основной документации с родителями.
4. Составление и написание представления на психолого-педагогический консилиум и характеристики.
5. Учебный план, СИПР и рабочие программы.
6. Составление расписания.

Блок «Знакомство с личным делом» представлен в виде фотографий основного пакета документов с описанием данных, которые будут использованы в дальнейшей работе и должны находиться в личном деле обучающегося. Многие родители и учителя испытывают трудности

в поиске необходимой информации в различных справках и выписках. Данный раздел ориентирует начинающего педагога в структуре личного дела ученика.

Второй блок — «Знакомство с семьей». Этот раздел посчитали необходимым, так как первое знакомство с семьей — это очень важное мероприятие для учителя домашнего обучения (какие вопросы можно задать, какие сведения необходимо получить, какую информацию можно дать родителям при первом знакомстве). Педагог может провести опрос при помощи двух тестов с вопросами, которые позволят лучше познакомиться с ребенком и его семьей. Разработки тестирования представлены в этом разделе.

В следующем блоке «Заполнение основной документации с родителями» представлен основной пакет документов для родителей: договор, согласие на обработку персональных данных, различные заявления. На каждый документ есть ссылка, дающая возможность учителю рациональнее и быстрее готовить пакет документов для родителей.

Четвертый блок «Составление и написание представления на психолого-педагогический консилиум (далее — ППК) и характеристики». Написание представления на ППК — это основной документ, который готовит учитель домашнего обучения, на его основании будет построен маршрут обучения. В навигаторе даны рекомендации по составлению и написанию представления ППК на обучающегося. Написание характеристики для начинающего педагога создает определенные трудности, на данном шаге «Навигатора» предложена форма для поэтапного описания умений и навыков ребенка, его психологических и физических возможностей, представлен ее образец.

Пятый шаг — «Учебный план, СИПР и рабочие программы» — представлен в виде основной нормативно-правовой документации школы и учителя. В разделе даются разъяснения по каждому документу, описывается структура и представлены образцы, на основании которых будет создаваться самый объемный и важный документ — программа обучения и мониторинга ребенка на учебный год.

Шестой блок «Составление расписания» очень важен в работе учителя. Правильное расписание — залог успешной работы на учебный год, его согласовывают с родителями и администрацией школы. Поэтому в этом разделе мы рассмотрели основные рекомендации при составлении расписания, на что обратить особое внимание.

«Навигатор для начинающих педагогов, обучающихся детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на дому» позволит минимизировать время на оформление документации и рационально построить маршрут деятельности педагога.

1. Елисеева Е. Н., Рудакова Е. А., Царёв А. М. Организация обучения на дому обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по специальным индивидуальным программам развития : метод. рекомендации. — Псков, 2020. — 89 с.

2. Министерство просвещения Российской Федерации, письмо от 13 июня 2019 г. № ТС-1391/07 «Об организации образования учащихся на дому» // Кодекс : справ.-правовая система. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/560524474> (дата обращения: 25.01.2024).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 25.01.2024).

ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ К СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНЫХ РАССКАЗОВ

Аннотация. Автором представлен диагностический комплекс из четырех заданий. Данный комплекс, включая критерии оценки, рекомендуется для использования на этапе входной диагностики навыков структурно-семантической организации устных рассказов, продуцируемых младшими школьниками с умственной отсталостью.

Ключевые слова: образовательно-коррекционная работа, экспресс-диагностика, навыки построения устных рассказов, младшие школьники, умственная отсталость, структурно-семантическая организация рассказов.

Сложной задачей образовательно-коррекционной работы с участием обучающихся, имеющих умственную отсталость (УО), является развитие у них способности осуществлять структурно-семантическую организацию рассказов. Это предполагает наличие умений определиться с замыслом, спланировать и использовать соответствующие языковые средства для речевого оформления сообщения, выстроить его логично. В целом речевой продукт обучающегося должен быть в достаточной мере информативен, ясен воспринимающему лицу: учителю, одноклассникам и др.

Исследования ученых-олигофренопедагогов и специальных психологов свидетельствуют о том, что характер вторичного нарушения, отмечающейся при УО, обуславливает системное недоразвитие речи. Оно, в свою очередь, является препятствием для того, чтобы продуцировать такие рассказы, структурно-семантическая организация которых подчинена языковым закономерностям, не вступает в ними в противоречия.

В различных аспектах в дефектологической науке вопросы речевого развития обучающихся с УО исследовали А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Е. Н. Завьялова, В. Г. Петрова, О. М. Ремезова, С. Я. Рубинштейн, М. П. Феофанов, Ж. И. Шиф и др.

Результаты, полученные авторами, требуют дополнений, конкретизации с целью восполнения сведений о состоянии умений обучающихся младшего школьного возраста с УО осуществлять структурно-семантическую организацию устных рассказов.

В определенной мере оценить рассматриваемые умения позволяет экспресс-диагностика. При ее реализации важно учитывать не только особенности речевого развития ребенка с УО, но и специфику формирования у него неречевых психических процессов, включая воображение, мышление и др., что, в частности, следует из материалов исследования А. К. Аксеновой [1].

Ниже отразим содержание мониторинговой процедуры, которая может применяться в образовательно-коррекционном процессе на этапе стартовой диагностики учеников (в начале учебного года). Она может быть реализована как в логопедической практике, так и учителями начальных классов, с учетом специфики образовательно-коррекционного процесса, реализуемого с участием обучающихся с УО [2].

Предлагаемый комплекс состоит из четырех заданий.

Первое задание предполагает воспроизведение обучающимися готового текста, т. е. устную репродукцию короткого рассказа. Главное требование к тексту заключается в том, чтобы он был реалистичен, имел небольшой объем (15–25 предложений, из которых не более 20–25 % могут быть сложными), являлся доступным для понимания ученикам, т. е. согласовывался с их бытовым опытом.

Пересказ текста предваряется разбором его содержания. Школьникам разъясняется семантика отдельных лексем, словосочетаний, в том числе посредством демонстрации иллюстративного материала.

Второе задание, по сравнению с предыдущим, имеет повышенную степень сложности. Ученикам предъявляется набор в виде серии сюжетных картинок (в диапазоне от 4 до 8 — с учетом года обучения и освоенного социально-бытового опыта), обладающих тематическим единством. Школьникам предлагается самостоятельно смоделировать содержание устного рассказа.

Перед выполнением этого задания учениками также предполагается предварительная работа. Она заключается в разборе содержания того, что отображено на каждой картинке, входящей в серию. Исследователю важно убедиться, что ребенок опознал все проиллюстрированные объекты, понял продемонстрированный ему сюжет.

Третье задание диагностической направленности является еще более трудным. В отличие от предыдущего, позволяющего оценить готовность учеников к продуцированию повествования, оно ориентировано на исследование умения детей продуцировать описания. Визуальной опорой в данном случае может служить конкретный предмет (для учеников 7–8 лет) или пейзажное изображение (9–11 лет).

Подготовительная работа не требует пролонгированного этапа. В данном случае важным является опознание учениками предъявленного предмета или изображения. Если подлежащий описанию объект кому-либо из детей по той или иной причине незнаком, его следует заменить.

Четвертое задание обладает повышенной степенью сложности. Оно не предполагает визуальной поддержки. Обучающимся с УО следует построить устный рассказ с опорой на личный социально-бытовой (социокультурный) опыт.

Организуя выполнение деятельности учеников в соответствии с сутью заключительного задания экспресс-диагностики, важно принять во внимание, что школьникам этой категории крайне сложно определиться с замыслом повествования. В этой связи исследователю нужно оказать ученикам направляющую помощь, а именно помочь с выбором темы. Этому могут содействовать расспросы ученика о том, какое запоминающееся событие недавно произошло в его жизни.

По завершении экспресс-диагностики исследователь переходит к оценке полученных данных, которая должна быть комплексной: качественной и количественной одновременно. За каждый качественный показатель начисляются баллы. Технически результаты оформляются в оценочной карте. Ее информативная часть заключается в следующем:

- соответствие содержательной линии рассказа его тематике;
- достаточная степень полноты изложенной информации;
- отсутствие искажений фактов, противоречий, взаимоисключающих сообщений (в том числе применительно к микротемам);
- разнообразие и точность лексического наполнения устного рассказа (включая употребление антонимов, синонимов, однокоренных лексем);
- завершенность синтаксических структур, их соответствие языковым нормам;
- разнообразие употребляемых синтаксических конструкций (в данном случае речь идет о предложениях из числа простых, сложных, осложненных);
- наличие (разнообразие) средств межфразовой связи, в том числе обеспечивающих переход от одной микротемы к другой;
- интонационное оформление и эмоциональность предъявления подготовленного устного рассказа.

Количественная оценка для каждого из восьми представленных параметров составляет от 0 до 3, где 0 — задача не решена, 1 — решена частично, 2 — решена в достаточной степени, 3 — решена успешно, в том числе при реализации творческого подхода. Общая сумма баллов за выполнение четырех заданий составит 24. Их распределение по уровням развития навыков структурно-семантической организации устных рассказов осуществляется таким образом: начальный уровень — до 6 баллов, ниже среднего — до 12, средний (удовлетворительный) — до 17, продвинутый — до 22, высокий — 23–24.

Представленное содержание экспресс-диагностики позволяет получить первичные (на начало учебного года) результаты, на основе которых происходит постановка задач и определение содержания образовательно-коррекционной работы в аспекте развития у детей с УО навыков продуцирования устных рассказов. Однако важно принять во внимание, что содержание этой диагностики рекомендуется преимущественно для младших школьников с легкой УО и может

оказаться неприемлемым для учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Образовательный процесс с такими учениками, осуществляясь на основе СИПР и требуя персонификации, обладает своей спецификой [3]. Для школьников с ТМНР указанный комплекс следует модифицировать, подвергнуть адаптации (с учетом возможностей конкретного ученика) либо следует использовать иные диагностические ресурсы.

Итак, важным направлением образовательно-коррекционной работы с обучающимися, имеющими УО, является диагностическое. В настоящее время оно недостаточно поддерживается содержательным контентом. В этой связи отраженные выше материалы могут использоваться для решения дефектологами традиционных профессиональных задач.

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 316 с.

2. Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2011. — 104 с.

3. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

Ю. С. Початкова

Омский государственный педагогический университет

РЕСУРСЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье аргументирована значимость развития воображения младших школьников с умственной отсталостью. В качестве методического инструмента коррекции воображения и его развития рассматриваются разные виды изобразительной деятельности.

Ключевые слова: умственная отсталость, обучающиеся младшего школьного возраста, воображение, образовательно-коррекционная работа, изобразительная деятельность.

В связи с умственной отсталостью (УО), прежде всего, из-за обусловленных ею вторичных нарушений, ребенок не может полноценно познавать окружающую действительность, принимать рациональные решения, просчитывая их потенциальные последствия.

Изучение и анализ научных трудов в сфере олигофренопедагогики и в области олигофренопсихологии дает возможность констатировать, что при УО значительно осложняется накопление позитивного житейского опыта, конструктивное участие в разнообразных социокультурных практиках; затруднены интеракции со взрослыми, ровесниками, детьми другого возраста. В этой связи центральное внимание в системе образовательно-коррекционной работы должны занимать вопросы преодоления у этих обучающихся недостатков развития психических процессов, включая воображение. Данное утверждение детерминировано результатами исследований О. К. Агавеляна, И. М. Бгажноковой, И. И. Мамайчук, Ж. И. Намазбаевой, В. Г. Петровой, Ф. М. Смирновой, Е. Г. Трошихиной, Л. М. Шипицыной и др.

Следует указать, что в методическом плане вопросы развития воображения младших школьников с умственной отсталостью фактически не изучены. По данному поводу имеются лишь отдельные рекомендации частного порядка. В контексте изложенного укажем на очевидность высокой степени актуальности обозначенной проблемы, на потребность педагогической практики в методических ресурсах, которые позволили бы стимулировать развитие воображения обучающихся данной категории.

Мы полагаем, что к числу наиболее эффективных средств, ресурсов коррекционного воздействия относятся те, которые заключены в изобразительной деятельности, представленной рисованием, аппликацией, лепкой, т. е. продуктивными видами деятельности. Значимость их систематического применения в образовательно-коррекционном процессе, в том числе с целью развития воображения обучающихся с УО, обусловлена, прежде всего, доступностью такого рода видов деятельности для младших школьников, имеющих ментальные нарушения.

Работа по развитию воображения младших школьников с УО может быть реализована различным образом. Разнообразие организационных форм образовательно-коррекционной работы обусловлено ее специфичностью, в том числе нецензовым характером обучения, значимостью использования на различных уроках и коррекционных курсах приемов, стимулирующих развитие высших психических функций [1].

Отметим, что задания на развитие воображения средствами изобразительной деятельности целесообразно включать в структуру уроков рисования (изобразительного искусства), ручного труда, а также занятий, которые проводятся в ходе внеурочной деятельности, в том числе в рамках коррекционных курсов, включая такой, как «Развитие психомоторики и сенсорных процессов».

Также следует указать и на то, что образовательно-коррекционный процесс может реализовываться не только в очном формате, но и в режиме онлайн. Однако такая деятельность должна осуществляться при сопровождении находящегося рядом с ребенком взрослого, например, тьютора, ассистента, близкого родственника [2]. Задача этого взрослого — помочь ученику осуществить предложенную ему деятельность, достичь искомого результата.

Остановимся на основных методических линиях реализации образовательно-коррекционной работы по развитию воображения младших школьников с УО средствами изобразительной деятельности.

Отметим, что виды изобразительной деятельности следует чередовать, но преимущество на первых этапах должно быть отдано более простым, доступным для учеников. Это лепка и рисование.

Важно принять во внимание, что ребенку с УО крайне сложно определиться с замыслом, создать оригинальный продукт, являющийся творческим. В данной связи перед реализацией деятельности нужна предварительная работа. Она призвана помочь обучающимся прийти к идее, продумать порядок осуществления деятельности, выбрать средства, способы ее выполнения.

Так, школьникам с УО сообщается тема, определяющая содержание изобразительной деятельности. Далее проводится беседа в целях актуализации знаний учеников, коррекции имеющихся у них представлений, связанных с предметом обсуждения. Кроме того, учащимся имеет смысл предложить познакомиться с подобными работами, этапами и способами их выполнения.

Так, школьникам с УО демонстрируется, как может быть решена творческая задача, связанная с изображением аквариумных рыбок средствами лепки (например, плоскостной), или путем рисования, или посредством аппликации. При этом важно осуществлять руководство процессом наблюдения учеников, рассматривания предложенный им в качестве примера продукта изобразительной деятельности.

Осуществлять развитие воображения младших школьников с УО на первых этапах важно с использованием ограниченного количества средств и материалов. Например, достаточно минимального набора пластилина (допустим, в количестве 6 штук) либо стандартной палитры акварельных красок. При обилии и большом разнообразии средств изобразительной деятельности ученикам с ментальными нарушениями крайне сложно определиться с замыслом деятельности, «включить» работу воображения.

Также обучающимся с УО следует предлагать несложные эксперименты с изобразительными материалами, т. е. учить решению творческих задач. Например, школьникам может быть предложено получение нового цвета путем смешения 2–3 акварельных красок.

Еще один вариант реализации деятельности — предъявление ученикам незавершенных изображений: в ходе лепки, в процессе рисования или аппликации. При этом готовые, заданные элементы не должны напоминать ученикам знакомый объект. Важно, чтобы обучающиеся могли самостоятельно принять решение, например подумать, как дорисовать, чем дополнишь аппликацию, чтобы в итоге получился тот результат, который возник в воображении на основе изучения и анализа предложенных фрагментов.

Следует принять во внимание, что обучающиеся рассматриваемой категории предстают в качестве гетерогенной группы, отличаясь, помимо прочего, и по тяжести первичного нарушения (по степени УО), и в плане проявления вторичных отклонений. Для учеников с тяжелыми нарушениями содержание работы должно определяться с учетом их возможностей, в том числе на основе предварительно подготовленной специальной индивидуальной программы развития [3]. Не исключено, что решение творческих задач этим детям будет недоступно. Однако это не предполагает отказ от изобразительной деятельности, представляющей в качестве эффективного методического инструмента коррекции.

Итак, развитие воображения младших школьников с УО является частной, но важной задачей, требующей особого внимания в системе образовательно-коррекционной работы. Ее решению будут содействовать разнообразные виды продуктивной детской деятельности, включая лепку, аппликацию, рисование. Организация изобразительной деятельности может осуществляться как в ходе уроков, так и в процессе внеурочной деятельности: не только в привычном формате офлайн, но и в дистанционном режиме.

1. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2021. — № 1 (84). — С. 102–107.

2. Синевиц, О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2017. — № 3 (70). — С. 53–58.

3. Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Ом. обл., 2011. — 104 с.

А. Ж. Рушанова

Омский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия. Приведены результаты практического исследования состояния звукопроизношения и фонематического восприятия у старших дошкольников. Представленные результаты исследования подтверждают необходимость организации специальной логопедической работы для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, нарушение звукопроизношения, фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи.

Одной из приоритетных проблем современной логопедии является своевременное выявление предпосылок нарушений письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Дошкольный возраст — самый оптимальный для развития речевых навыков с целью подготовки к освоению процесса письма.

Логопедическую работу необходимо направить, прежде всего, на устранение нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия, так как в дальнейшем у данной категории детей возможно проявление артикуляторно-акустической дисграфии.

Необходимость исследования состояния звукопроизношения и фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи вызвана потребностью в эффективных формах и методах организации логопедической работы с целью подготовки к обучению письму.

У детей с нормальным речевым развитием фонематическое восприятие полностью сформировано, они умеют различать все звуки. К этому времени завершается формирование правильного звукопроизношения.

Звукопроизношение и фонематическое восприятие взаимосвязаны. Нарушение звукопроизношения отрицательно влияет на формирование фонематического восприятия и проявляется в заменах, смешениях звуков.

При нарушении фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи возникают трудности при узнавании звуков.

Недостаточное развитие фонематического восприятия и звукопроизношения препятствует своевременному формированию предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников с ОНР.

По мнению Л. Ф. Спировой, задержка развития фонематического восприятия приводит к тому, что дети с ОНР не различают на слух фонемы в словах (звонких — глухих, свистящих — шипящих, твердых — мягких, сонорных) [1].

Исследователи Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина [2] определили следующие виды нарушения звукопроизношения у детей:

- недифференцированное произнесение звуков: один звук заменяется на другие два либо три звука;
- смешение звуков.

Создание и реализация эффективной программы формирования предпосылок письма позволит снизить риск возникновения дисграфии.

Эмпирическое исследование организовано и проведено в одном из образовательных учреждений города Астаны в 2022/23 учебном году. Экспериментальная группа состоит из 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также 10 старших дошкольников возрастной нормы.

Проведенное исследование показывает, что у детей с общим недоразвитием речи имеются специфические особенности состояния звукопроизношения и фонематического восприятия, влияющие на процесс овладения навыками письма. На основании этого подобраны специальные диагностические методики с целью определения уровня сформированности звукопроизношения и фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

При обследовании звукопроизношения использованы методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, чистоговорки, включающие исследуемые звуки. Оценивается проговаривание всех звуков речи.

Для обследования используются диагностические задания, составленные на основе систематизации материалов исследований таких ученых, как Л. Ф. Спирова [1], Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [2].

В рамках исследования состояния звукопроизношения результаты выполнения заданий оцениваются по пятибалльной системе. При совпадении качественных оценок ставится общая оценка уровня речевого развития: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

У детей с нормальным речевым развитием (КГ1) нарушений звукопроизношения не выявлено; отмечен высокий уровень развития звукопроизношения, разборчивость речи не нарушена.

У дошкольников с ОНР (ЭГ1) выявлены средний, ниже среднего, низкий уровни развития звукопроизношения.

Так, результаты обследования состояния звукопроизношения в словах по серии картинок, где проверяемый звук в начале, в середине, в конце, показывают нарушения, как согласных, так и гласных звуков.

В ходе диагностики были выявлены следующие нарушения звукопроизношения: у 35 % учеников было выявлено искажение звуков, у 30 % проявились замены звуков, у 10 % учеников были выявлены пропуски в произношении звуков, у 25 % — смешение.

Наибольшие затруднения возникли при произношении свистящих и шипящих в середине и в конце слова. Данные обследования показывают: у 25 % детей выявлено искажение при произнесении двух групп звуков: свистящих и шипящих. У 10 % дошкольников ошибки в произнесении таких групп звуков, как: шипящие и сонорные, свистящие и сонорные.

У некоторых детей с ОНР (ЭГ1) выявлены нечеткое произношение звука [ы] (среднее между [ы-и]), слабое озвончение согласных [в], [г], [д] в словах и предложениях, замены звуков [к], [г], [х], [т], [д], [д'], [й'], пропуск звуков [л], [л'], [р], [р']. Из 10 детей не оказалось ни одного ребенка с нормативным произношением всех звуков.

Таким образом, исследование показывает, что развитие звукопроизношения у дошкольников экспериментальной группы не соответствует требованиям возрастной нормы.

Следующим этапом работы является исследование фонематического восприятия речи.

До поступления в школу у ребенка должно быть сформировано и фонематическое восприятие речи.

Исследование фонематического восприятия возрастной нормы (КГ1) показывает, что формирование фонематического восприятия соответствует уровню развития, характерного для старшего дошкольного возраста.

Анализ уровня развития фонематического восприятия речи детей экспериментальной группы (ЭГ1) выявил, что у 100 % детей развитие фонематического восприятия ниже возрастной нормы.

Результаты исследования показывают, что 100 % детей экспериментальной группы (ЭГ1) испытали затруднения при выполнении задания, где требуется хлопнуть в ответ на услышанный заданный звук. Отмечается замедленный темп выполнения, многочисленные ошибки при выполнении.

Далее детям было необходимо повторить слоги различных сочетаний. Состояние фонематического восприятия оценивалось в точном воспроизведении слогов.

Стоит отметить, что воспроизведение первого слога было правильное, однако далее дети допускали ошибки. При повторении сочетаний из трех слогов отмечалось неточное воспроизведение, перестановки, замены, а также пропуски слогов. Было выявлено, что наибольшие трудности у учащихся возникали при воспроизведении следующих слогов: «ша-са-са», «ра-ла-ра», «жа-жа-ша».

Наибольшие трудности возникли при выполнении задания, направленного на восприятие на слух слов, различающихся одним звуком.

Не смогли различить на слух слова, близкие по звучанию, 100 % детей. Так, вместо картинки с изображением козы показывали картинку, где был рисунок косы; вместо изображения зуба показывали на рисунок с изображением супа.

Было установлено, что у 60 % детей был выявлен низкий уровень, у 30 % детей определен ниже среднего уровень и у 10 % — средний уровень фонематического восприятия.

Таким образом, установлено, что у всех детей с общим недоразвитием речи не сформировано фонематическое восприятие; имеются значительные отклонения от нормы формирования фонематической и фонетической систем.

Профилактику артикуляторно-акустической дисграфии целесообразно начинать в дошкольном возрасте при выявлении нарушений исследованных процессов.

Данное исследование помогает определить перспективы дальнейшей логопедической работы по подготовке дошкольников с общим недоразвитием речи к овладению навыками письма.

1. *Спирова Л. Ф.* Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. — М. : Педагогика, 2010. — 312 с.

2. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием в условиях специального детского сада. — М. : Альфа, 1993. — 103 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ У КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье сообщается об уровне развития диалогической речи у кохлеарно имплантированных детей раннего возраста. Описаны блоки и направления работы по развитию речи у детей данной нозологической группы. Подчеркивается значимость логопедического воздействия в системе образовательно-коррекционной работы по преодолению у названной категории обучающихся диалогической речи.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ранний возраст, кохлеарная имплантация, речевая деятельность, общение, развитие речи, логопедическая работа.

Ранний возраст — это важный период психического и речевого развития каждого ребенка. В раннем возрасте у детей закладываются и формируются первые базовые представления о себе, о других, о мире. Однако дети с нарушением функции слухового анализатора не могут развиваться полноценно и отстают в своем развитии от слышащих сверстников, что подтверждается результатами научных исследований Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, О. И. Кукушкиной и др.

Нарушение слуха диагностируют уже с первых недель жизни ребенка и для восстановления слуховой функции разработан метод кохлеарной имплантации.

Метод кохлеарной имплантации является эффективным хирургическим способом лечения глухоты, основанным на вживлении электродных систем внутрь уха. Процедура вживления импланта состоит из пяти этапов, включающих разметку места операции, выполнение разреза, вскрытие внутреннего уха, введение электрода в улитку и закрытие раны [1].

Исходя из теории Л. С. Выготского о структуре дефекта, следует отметить, что нарушение слуха приводит к нарушению речевой функции. После проведения кохлеарной имплантации в раннем детском возрасте необходимо преодолеть задержку доречевого периода. Логопедическая коррекция направлена на осуществление реабилитационной программы речевого развития у детей данной нозологической группы, и эта работа невозможна без поддержки семьи, в которой воспитывается ребенок с кохлеарными имплантами.

Ближнее окружение, в котором находится ребенок, играет значительную роль в формировании коммуникативного диалога в раннем возрасте, что, в свою очередь, способствует компенсации возможных вторичных дефектов.

Главная цель коррекционно-логопедической работы с кохлеарно имплантированными детьми — научить их понимать обращенную речь, правильно воспринимать неречевые и речевые звучания. Система логопедической помощи позволит кохлеарно имплантированным дошкольникам в дальнейшем преодолеть задержку доречевого периода и к трем годам полноценно овладеть вербальной коммуникацией.

Программа развития речи сформулирована таким образом, что она предусматривает разделение заданий по двум блокам.

В основе работы первого блока лежит создание функционального базиса речи посредством развития неречевых психических процессов.

Второй блок заданий — логопедический, предусматривает развитие речи как системы.

В рамках первого коррекционно-педагогического блока заданий организуется работа по следующим направлениям:

– *Развитие зрительного, тактильного, слухового восприятия посредством знакомства с сенсорными эталонами.* Планируются задания, направленные на привлечение внимания к звучащим предметам, угадывание предложенных звучаний, запоминание последовательности звучаний.

Для развития сенсорно-перцептивной деятельности ребенок будет изучать размеры и формы предметов на примере пирамидок разных размеров, матрешки и досок Сегена; ребенок знакомится с различными формами предметов и геометрических фигур, угадывая их наощупь и сравнивая по форме, размеру, цвету.

– *Формирование зрительной и слуховой памяти.*

Для развития зрительной памяти предусмотрены задания, которые направлены на формирование основных сенсорных представлений. В ходе этих заданий детям предлагается выполнить определенные действия с предметами (сравнить предметы по цвету, форме, величине и материалу).

Для формирования слуховой памяти просим ребенка выполнить несколько действий подряд: встать на ноги, взять мяч, бросить мяч, открыть шкаф, взять в шкафу пирамидку.

Задания первого блока помогают ребенку с кохлеарными имплантами активизировать свою сенсорную активность, развивать слуховое, зрительное и тактильное восприятие. Это позволяет ему формировать гармоничное представление об окружающем мире, соответствующее развитию его нормотипичных сверстников. Такие представления станут основой для развития экспрессивного и импрессивного словарного запаса. Работа над словарем ребенка с кохлеарными имплантами требует учета особенностей развития как речевых, так и неречевых психических процессов.

В логопедическом блоке проводится работа по следующим направлениям:

– *Развитие артикуляционной моторики и целенаправленного ротового выдоха.*

Задания, направленные на развитие у ребенка целенаправленного ротового выдоха, включают использование различных предметов и материалов. Для формирования воздушной струи используются такие предметы, как мыльные пузыри, палочки для коктейля, разноцветные перышки и шарики-помпоны. Эти задания способствуют формированию навыков контроля над ротовым выдохом.

Для развития артикуляционной моторики подбираются специальные задания, которые активизируют моторику губ и языка, данные комплексы имеют структуру сказочного и игрового сюжета.

– *Развитие понимания речи посредством коротких фраз-инструкций.* Для развития понимания речи взрослый побуждает и поддерживает у ребенка интерес к слышимой речи, умение слушать и слышать речь взрослого человека. Под развитием понимания речи подразумевается установление адекватной связи слова с предметом и действием. Для достижения данной цели детям предлагаются инструкции, состоящие из грамматической связки глагола и существительного в винительном падеже.

– *Развитие фонематического слуха на материале речевых звучаний.* Подбираются задания, которые привлекают внимание к звучащему объекту. Особое внимание уделяется определению местонахождения и направленности различных звуковых сигналов; также ребенку предлагается задание на различение звучания шумов.

В данном задании подбирается такой речевой материал, чтобы слова были сходны по звучанию, но разные по смыслу. Например, коза — коса, рука — река, лупа — луна и т. д. К предлагаемым паронимичным парам предлагается иллюстративный материал. Подобранный список слов должен входить в начальный лексикон ребенка.

В развитии словарного запаса ребенка значительную роль играют задания, которые позволяют увеличить объем его словарного запаса.

Работа над развитием словарного запаса происходит в несколько этапов:

– *Развитие способности к эффективному использованию невербальных компонентов коммуникации* достигается с помощью использования заданий, затрагивающих следующие аспекты:

– *Сочетание выразительных движений и жестов* (таких как указательный жест, кивок и покачивание головой) с вербальной и невербальной коммуникацией представляет собой важный аспект развития понимания.

Затем при помощи ритмизированных игровых материалов следует перевести словарь облегченных слов в разряд полных слов. Для этого подбирается речевой материал в виде одно-, двух- и трехсложной структуры без комбинации согласных звуков. Речевой материал содержит в себе правильно произносимые ребенком звуки. Параллельно с этим следует организовать работу над формированием фразовой речи.

Для правильного звукопроизношения у детей раннего возраста взрослый работает над уточнением и автоматизацией правильного артикуляционного уклада гласных звуков.

Логопедический блок заданий является неотъемлемой частью работы с детьми после кохлеарной имплантации. В каждом конкретном случае логопедическая работа может быть индивидуально адаптирована под потребности и особенности каждого ребенка [2].

Таким образом, после операции по вживлению кохлеарного импланта детям потребуется длительная логопедическая работа, которая состоит из нескольких блоков и направлений. Методически грамотно организованная коррекционная работа дает возможность сформировать у детей определенные слуховые и речевые навыки. Пройдя все стадии доречевого периода, ребенок сможет приблизиться к уровню речевого развития своих слышащих сверстников, научиться общаться и строить диалог.

1. Сатаева А. И. Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2016. — 103 с.

2. Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 2. — С. 35–39.

3. Зонтова О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации : метод. рекомендации. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2009.

С. О. Тулякова, О. С. Кузьмина

Омский государственный педагогический университет

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОВЛАДЕНИИ НАВЫКОМ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ

Аннотация. В представленной статье описываются особенности речевого развития у старших дошкольников с ЗПР, в частности, проблемы составления описательных рассказов. Зафиксированы онтогенетические закономерности развития связной речи.

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, связная речь, описательные рассказы.

С проблемами развития связной речи, а именно формированием навыка составления описательных рассказов, сталкиваются многие дети дошкольного возраста. Значительные сложности возникают при задержке психического развития (ЗПР). В структуре данного нарушения отмечается недоразвитие речи системного характера, которое характеризуется специфическим состоянием всей речевой системы и проявляется как в ограниченном лексиконе, недоразвитии фонетико-фонематической стороны, так и в составлении полного и последовательного описания.

Несмотря на то, что имеются существенные научно-методические разработки в области изучения речи детей дошкольного возраста с ЗПР, вопросы овладения навыком составления описательных рассказов остаются актуальными.

Исследованию речевого развития детей данной нозологической категории посвящены научные труды В. П. Глухова, Е. С. Слепович, И. Ю. Боряковой, Р. И. Лалаевой и др. Опираясь на онтогенетические закономерности развития связной речи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Стародубова, А. В. Текучева, С. Н. Цейтлин, и др.), ученые выделяют последовательность становления этого процесса у дошкольников с ЗПР: от ситуативного характера речевого высказывания деформированного характера к более грамотному грамматическому оформлению посредством расширения словарного запаса и совершенствования звукопроизношения до осмысленного

контекстного высказывания в синтаксически и грамматически верном оформлении [1]. К старшему дошкольному возрасту дети способны активно участвовать в беседе; совершенствуется монологическая речь и появляется возможность использовать в собственной речевой деятельности разные типы связных высказываний, таких как описание, повествование и рассуждение.

Тем не менее при наличии проблем психоречевого развития имеются специфические нарушения формирования всех компонентов речевой системы. Так, по мнению М. С. Певзнер, ЗПР характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности с тенденцией к компенсации и обратному развитию [2]. Кроме перечисленных проблем учеными отмечаются нарушения в формировании высших психических функций, что проявляется в особенностях недоразвития памяти, произвольности внимания, сложностях обобщения, классификации и сериации, недостатке творческого воображения. Особенности психического недоразвития влияют на трудности освоения монологической речи, в особенности составления описательных рассказов. В многочисленных исследованиях фиксируются следующие специфические проблемы: отмечается смысловая незавершенность рассказов, нарушается логика изложения описательного рассказа, регистрируются ошибки лексико-грамматического оформления речевых высказываний и др. Данные проблемы зачастую связаны с недоразвитием лексической, фонетико-фонологической и грамматической сторон речи.

Можно резюмировать, что специфические особенности речевого развития детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной сферы и психомоторного развития. Наиболее распространенными у данных детей являются нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность грамматического строя, ограничение словарного запаса, недоразвитие связной монологической речи.

По мнению Е. С. Слепович, речь детей с ЗПР старшего дошкольного возраста носит ситуативный характер [3]. У данных детей только начинается переход к относительно законченной в смысловом отношении, т. е. контекстной речи. При всем многообразии механизмов недоразвития речи системного характера при ЗПР имеются первичные проблемы, связанные с несформированностью программирования и грамматического оформления связных речевых описаний. Причиной данного факта исследователями называются психофизиологические нарушения, свойственные для обучающихся с ЗПР. Так, патогенные воздействия в период перинатального развития могут влиять на речевые центры, что вызывает замедление в формировании функций восприятия и воспроизведения речи. Именно это лежит в основе своеобразия в развитии связной речи дошкольников с ЗПР. При данном нарушении отмечаются неосознанность, произвольность при построении фразы, отсутствие связности и цельности текста; во время составления описательных рассказов могут терять и обрывать основную мысль и менять логику построения суждений [4].

В исследованиях С. Ю. Ильиной перечисляются специфические нарушения старших дошкольников с ЗПР при составлении описательных рассказов. Автор выделяет следующую особенность: при описании объектов или предметов на картинке дети с ЗПР в основном осуществляют прием перечисления этих объектов, не раскрывая их свойств и качеств. При составлении описательных рассказов старшими дошкольниками с ЗПР используются назывные, простые нераспространенные предложения, в редких случаях распространенные, недостаток сложно оформленных грамматических высказываний. Еще одной специфической особенностью становится включение в рассказ несуществующих деталей, возможно из личного опыта, но не связанных с основным содержанием. Детям с ЗПР свойственно соскальзывание с основного содержания и составление описательного рассказа на знакомую тему, возможно, близкую к содержанию информации на картинке [5].

Безусловно, перечисленные нарушения влияют на весь ход становления и развития монологической речи старших дошкольников с ЗПР. Однако весьма затруднительными являются, по мнению Н. Ю. Боряковой, проблемы установления причинно-следственных связей [4]. Собственно это и есть причина непонимания смыслового содержания ситуации, изображенной на опорной сюжетной картинке. Эти затруднения характерны детям с ЗПР даже при систематическом использовании наглядно-демонстрационных материалов, зрительных опор и визуальных алгоритмов. Фиксируется, что дошкольник односложно, но правильно отвечает на изолированные вопросы по картинке, при этом не может связать отдельные детали в общий сюжет и описать его словесно.

Обобщая обозначенное выше, сделаем следующий вывод. Отсутствие образовательно-коррекционной работы по устранению специфических проблем старших дошкольников с ЗПР в овладении навыком составления описательных рассказов повлечет усугубление становления речевых умений и повлияет на затруднения школьного обучения. В многочисленных методических рекомендациях ученых и практиков акцентируется внимание на комплексное и системное воздействие в коррекционной работе: необходимо осуществлять коррекцию всех компонентов речевой системы и параллельно совершенствовать неречевые психические процессы. Это один из важнейших моментов в планировании работы с указанной категорией детей. Успешность образовательно-коррекционной работы обеспечит мотивационная сторона деятельности, которую следует создавать посредством проблемных ситуаций на занятии, использования наглядно-практических методов и пошаговых инструкций.

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М. : Педагогика, 1989. — 468 с.

2. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — М. : Изд-во СГУ, 2016. — 176 с.

3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. — Минск : Нар. Асвета, 1989. — 64 с.

4. Борякова Н. Ю., Косицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР. — М. : В. Секачев, 2007. — 80 с.

5. Ильина С. Ю. Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. — 2015. — № 3. — С. 92–99.

Е. В. Урывская

Центр психолого-медико-социального сопровождения, Омск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КУКЛЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА НА ЭТАПАХ ЗАПУСКА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются роль и опыт использования логопедической куклы на логопедических занятиях для запуска и развития речи у детей раннего возраста в системе ранней помощи.

Ключевые слова: логопедическая кукла, речевые нарушения, наглядный демонстрационный материал, артикуляционная моторика, положительный эмоциональный фон, многофункциональная игрушка, повышение учебной мотивации.

Одним из основных направлений работы логопеда в ранней помощи является запуск и развитие речевой активности. Любые нарушения речи так или иначе влияют на возможность ребенка усваивать новые знания, умения и навыки. Запуск и развитие речи на данном этапе — непростой процесс. В этот период ребенку предстоит научиться воспринимать и понимать обращенную к нему речь, управлять своими органами артикуляции, а также реализовать контроль над своей речью [1, с. 5].

Верно подобранные методы обучения способствуют лучшему овладению материала и усиливают эффективность коррекционной работы. Отечественная психология накопила огромный опыт использования игры, который эффективно корректирует трудности развития ребенка. Учитывая возрастные особенности детей и их ведущую деятельность, многие работы известных психологов П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова подчеркивают, что у детей превалирует наглядно-образное мышление. Работы И. Г. Выготской, Е. Л. Пеллингер, Ю. А. Разенковой, О. И. Кукушкиной и др. отчетливо доказывают, насколько велика в речевом развитии роль правильно организованной коммуникации [2, с. 7].

Корректный подбор наглядности учителем-логопедом делает возможным весьма результативно корректировать речевые трудности, активизируют речь ребенка, делает ее более эмоциональной и выразительной.

Заинтересовав малыша, процесс запуска и активизации речи можно сделать оптимально успешным. Привлечь интерес ребёнка во время проведения логопедических занятий можно с помощью логопедической куклы, надетую на руку. С ней малыш легче и быстрее будет овладевать навыками общения, ведь лого-кукла воодушевляет и мотивирует к развитию речевых навыков даже самых робких и неуверенных детей [1, с. 16].

Логопедическая кукла применяется как посредник между взаимодействием ребенка и взрослого. С помощью лого-игрушки детям становятся доступны сферы, где пока им трудно выразить словами смысловую нагрузку. Для многих детей становится возможным продемонстрировать свои чувства и настроения. Роль лого-игрушки уникальна: она является и безотказным партнером по играм и воплощением доброго друга, который всё понимает и не обижается. Еще она является уникальной «актрисой», которой с легкостью удастся абсолютно любой образ. Принимая во внимание стремление малышей к подражанию, логопедическая кукла, используемая на занятиях, представляет собой колоритный персонаж, с помощью которого создается позитивная эмоциональная атмосфера [3, с. 52].

Опираясь на свою повседневную практику взаимодействия с детьми, имеющими речевые нарушения, мы обращаемся к логопедической кукле как к наглядному демонстрационному материалу, тем самым решая многие педагогические задачи: с игрушкой можно соревноваться, можно научить «неумелого друга» премудростям артикуляционной гимнастики.

Игровые упражнения с ней помогают наглядно познакомить малышей со строением органов артикуляционного аппарата, ведь у такой игрушки открывается рот, есть зубы и подвижный язык (устройство головы логопедической куклы позволяет вложить руку в язык, который сделан в виде красного мешочка). Намного интереснее выполнять упражнения артикуляционной гимнастики, когда его показывает не посторонний взрослый, а понятный и близкий ребенку персонаж. Многократная демонстрация логопедом артикуляционного уклада перед зеркалом не дает такого результата, как показ упражнений с помощью логопедической куклы. Многим детям достаточно потрогать язык игрушки, понаблюдать за его движениями или самому попробовать привести его в движение, чтоб перенести и ощутить нужное положение языка у себя во рту. Это превращает занятие в игру, снимает напряжение и страх ошибиться.

Малыши с интересом ощупывают язык, включая тактильный анализатор. Зрительному восприятию артикуляции способствует ярко-красный цвет языка. Таким образом, вступают в процесс тактильный, зрительный, слуховой анализаторы в сочетании с проговариванием, что способствует формированию навыка контроля над положением органов артикуляции [1, с. 63].

Лого-игрушка дает возможность решать несколько задач:

- ее можно использовать в качестве сюрпризной игровой ситуации в момент знакомства с органами речи;
- малыш во время игры может надевать ее на руку, открывать и закрывать рот лого-игрушки, ощупать язык, узнать, где находится кончик языка, прикоснуться к его боковым краям, спинке и корню языка (для начала у игрушки, а затем и у себя перед зеркалом);
- она позволяет эффективно усваивать правильную позицию органов речеобразования при произнесении звуков;
- логопедическая игрушка способствует формированию и развитию навыков связной речи и диалогического общения, а также позволяет обогащать словарный запас ребенка;
- позволяет ребенку самостоятельно без труда находить допущенные ошибки во время выполнения артикуляционных упражнений;
- лого-игрушка участвует в развитии памяти, внимании, мелкой моторики и мотивирует достигать результативного эффекта.

Данное пособие может быть использовано в проведении как целого занятия, так и отдельных фрагментов. На них логопедическая кукла выступает в роли участника предметного ролевого общения и является надежным помощником в проведении занятий. Она может хвалить и помогать, жалеть и поддерживать, предлагать и провоцировать, исправлять и критиковать, делать ошибки,

шутить и смеяться, удивляться, учиться вместе с ребенком. Это позволяет общаться детям с куклой «на равных».

Учителю-логопеду особенности логопедической игрушки позволяют широко использовать ее возможности в течение всего курса логопедической коррекции. Систематически используя логотку на логопедических занятиях, дети повышают свою учебную мотивацию, гораздо быстрее формируют свои речевые навыки, у малышей формируется потребность в достижении успехов, что продуктивно воздействует на развитие индивидуально-личностных качеств детей раннего возраста. Благодаря логопедической кукле значительно быстрее исчезают речевые недостатки, страхи.

Исходя из представленного материала, такую куклу можно назвать логопедической, дидактической, развивающей и многофункциональной игрушкой для детей и педагогов. Она способствует достижению разнообразных задач: формировать правильное произношение, развивать навыки связной речи, развивать общую и мелкую моторику, формировать и развивать коммуникативные навыки и психические процессы.

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. — М. : Сфера, 2003. — 120 с.

2. Ельцова О. М., Горбачевская Н. Н., Терехова А. Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. — СПб. : Детство-пресс, 2008. — 186 с.

3. Татаринцева А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. — СПб. : Речь, 2006. — 97 с.

Т. Ю. Четверикова

Омский государственный педагогический университет

ТИПИЧНЫЕ И НОЗОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. Автор сообщает о результатах пилотного исследования, связанного с апробацией диагностического инструментария для осуществления промежуточной аттестации обучающихся с нарушениями слуха по учебному предмету «Русский язык». В статье охарактеризованы типичные и нозологически обусловленные ошибки, допущенные этими учениками при выполнении контрольной работы на этапе завершения обучения на уровне начального общего образования.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, промежуточная аттестация, контрольная работа по русскому языку, письменная речь, классификация ошибок, типичные ошибки, нозологически обусловленные ошибки.

Цель представленной статьи — осветить типологию ошибок в письменной речи обучающихся с нарушениями слуха по итогам проведения промежуточной диагностики по русскому языку. Результаты были получены в связи с осуществлением пилотного исследования с участием учеников 4-х и 5-х классов, завершавших обучение на уровне начального общего образования (ОО) по вариантам 1.2 и 2.2 Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП). Общее количество обучающихся (участников исследования) составило 106 человек из 15 образовательных организаций РФ. Помимо прочего, полученные данные показательны в плане готовности учеников к дальнейшему обучению: на уровне основного ОО.

Школьникам в конце учебного года было предложено выполнение контрольной работы по русскому языку, содержание которой соотносится с освоенным ими программным материалом на основе ФАОП начального ОО. Обучающимся следовало прочитать текст, а затем на его основе

выполнить 10 заданий. Задания 1–9 обеспечивали возможность оценить успешность овладения учениками знаниями и навыками в области фонетики, графики, словообразования, морфологии, пунктуации и синтаксиса. Заключительное задание имело повышенный уровень сложности. Детям следовало по возможности полно ответить на три вопроса по содержанию предъявленного текста, т. е. самостоятельно осуществить структурно-семантическую организацию связного высказывания.

Выполнение промежуточной контрольной работы, рассчитанной на 40 мин. (с возможностью увеличения времени, но не более чем в два раза), осуществлялось на специальном бланке.

Анализ письменных работ по русскому языку, выполненных разными микрогруппами обучающихся с нарушениями слуха, включая постлингвальных кохлеарно имплантированных (КИ), позднооглохших, слабослышащих и глухих, обеспечил возможность выявления ошибок, которые мы условно разделили на две укрупненные группы: типичные ошибки (ТО) и нозологически обусловленные. Отметим, что под ТО мы понимаем такие, которые могут иметь место в речи всех без исключения детей, прежде всего нормотипичных. В свою очередь, к нозологически обусловленным ошибкам мы относим только те, которые присущи обучающимся с нарушениями слуха, обусловлены характером имеющегося у них вторичного отклонения, а именно недоразвитием словесной речи.

Отметим, что анализ типологии ошибок по русскому языку невозможен без опоры на их классификацию. При этом единой классификации такого рода ошибок не существует: общего научного мнения по этому вопросу не выработано. Среди известных исследователей, посвятивших свои работы типологии ошибок, следует назвать имена таких авторов, как В. И. Капинос, М. Р. Львов, С. Н. Цейтлин и др. На наш взгляд, удачное сопоставление классификаций перечисленных авторов осуществлено в работе М. Ю. Титковой [1].

Наибольшей популярностью в настоящий период времени пользуется классификация, предложенная С. Н. Цейтлин. В частности, автор обосновывает необходимость дифференцировать ошибки с учетом того, в какой речевой форме они отмечаются. На этом основании С. Н. Цейтлин предлагает различать ошибки, присущие только устной речи (1), исключительно письменной (2), а также не зависящие от речевой формы (3) [2]. Обсуждая ошибки в контрольных работах по русскому языку, выполненных обучающимися с нарушениями слуха, мы будем опираться именно на классификацию С. Н. Цейтлин, подвергая анализу те из них, которые относятся к группам 2 и 3. Прежде всего, это касается ТО.

Итак, в числе ТО были выявлены как орфографические, так и пунктуационные. Однако их количество является минимальным. Так, от общего количества орфографические ошибки не превысили 8 %. Преимущественно они отмечались в письменной речи КИ, позднооглохших и слабослышащих обучающихся. Например, *галодный* (голодный), *лесёнок* (лисёнок), *ришили* (решили), *болееш* (болеешь) и др.

Незначительное число пунктуационных ошибок (3,5 % от общего числа) можно объяснить не столько языковой компетентностью обучающихся с нарушениями слуха, сколько простотой задания: ученикам предлагалось выбрать из исходного текста и указать номера восклицательных предложений. Соответственно, пунктуационное оформление синтаксических конструкций изначально было правильным. Например: «Находка оказалась лисёнком!».

Особый интерес для дефектологической науки в целом и сурдопедагогики в частности представляют нозологически обусловленные (специфические) ошибки, обнаруженные в письменных работах обучающихся. Обозначим ошибки этой группы:

– Неверная идентификация фонем в процессе звуко-буквенного анализа лексемы. Так, например, обучающиеся полагали, что только из глухих звуков состоят такие лексические единицы как «гостит», «семья», «деревню». Ошибка такого типа напрямую обусловлена характером первичного нарушения обучающихся. Невозможность полноценного слухового восприятия речи значительно осложняет ребенку дифференциацию звуков речи по критерию «твердые — мягкие».

– Пропуск букв. Прежде всего, ошибка этого типа отмечалась при фиксации учениками слов со сложной слоговой структурой и со стечением согласных. Например, *аккурано* (аккуратно), *разестили* (разместили), *нужался* (нуждался). Ошибки такого типа возникают по причине не только нарушенного слуха, но и обусловленного им недоразвития произносительных навыков.

Даже к этапу завершения обучения на уровне начального ОО у школьников не складываются полноценные образы звуков речи — как в изолированном варианте, так и в условиях сочетания с другими звуками.

– Аграмматизм. Ошибка этого типа явилась самой популярной в письменной речи обучающихся с нарушениями слуха. В частности, ученики допускали употребление лексем (глаголов, имен существительных) в начальной форме; при склонении местоимений и имен прилагательных мужского рода оперировали формулами, которые применимы для женского рода. Например, *лисенок потеряться* (лисенок потерялся), *люди находят лес зверек* (люди нашли у леса зверька), *слабой зверька* (слабого зверька). Ошибка такого типа обусловлена, прежде всего, ограниченностью вербальной коммуникации обучающихся с нарушениями слуха, активным использованием в процессе интеракций жестовой речи, в которой грамматические правила, присущие системе русского языка, «не работают».

– Структурная и семантическая неполнота продуцируемых синтаксических структур, что обуславливает неполноту информации, предоставляемой адресату, и, соответственно, трудности понимания коммуникативных намерений обучающихся. Это можно проиллюстрировать примером ответа на заключительное задание контрольной работы: ученикам, как сообщалось выше, следовало самостоятельно построить связное высказывание в соответствии с содержанием вопросов к тексту. Итак, приведем пример: *«Они ехали. Они увидели. Был лисенок. Был слабый и голодный. Поехать приют»*.

В целом по результатам анализа контрольных работ, выполненных обучающимися с нарушенным слухом, нами были представлены наиболее популярные ошибки, прежде всего нозологически обусловленные. Именно на их преодоление должны быть ориентированы усилия сурдопедагогов в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, включая не только учебную, но и внеурочную деятельность, в том числе коррекционные курсы.

1. Титкова М. Ю. Классификация речевых ошибок школьников: вопрос и вариант решения // Вестн. Вят. гос. ун-та. — 2015. — № 4. — С. 134–139.

2. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — М. : Ленанд, 2022. — 192 с.

Э. Б. Чиркова

Удмуртский государственный университет, Ижевск

Л. М. Викулова

Школа № 92 для обучающихся с ОВЗ, Ижевск

ОРГАНИЗАЦИЯ ФРОНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ОСНОВЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье охарактеризованы трудности усвоения грамоты, типичные для учащихся с легкой умственной отсталостью. Представлено эмпирическое обоснование возможности реализации полимодального подхода в процессе обучения грамоте детей данной категории.

Ключевые слова: учащиеся с легкой умственной отсталостью, обучение грамоте, полимодальный подход.

Обучение грамоте — первый этап школьного обучения, в ходе которого у учащихся должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Обучение грамоте является одним из основных направлений образовательного процесса в 1-м классе [1]. В данной статье представлено эмпирическое обоснование возможности использования полимодального восприятия в условиях фронтального обучения грамоте учащихся 1-го класса с легкой умственной отсталостью.

Полиmodalное восприятие — это взаимодействие всех видов восприятия (зрительного, слухового, кинестетического, обонятельного, соматосенсорного) как комплексное отражение действительности. Modalность, предпочтительная для восприятия и переработки информации и используемая чаще других, называется доминантной или ведущей modalностью [2]. Сущность обучения грамоте можно представить как процесс формирования слухо-зрительно-двигательных связей между фонемой и графемой, которые обеспечиваются сложным межанализаторным взаимодействием. Однако у учащихся с легкой умственной отсталостью в связи со слабостью замыкательной функции коры и медленной выработкой новых условных связей возникают трудности усвоения такого сложного единства [3]. В связи с этим необходим поиск оптимальных путей формирования представлений о способах вычленения дифференциальных признаков фонемы и обозначения ее буквой у учащихся 1-го класса с легкой умственной отсталостью с учетом ведущей modalности.

На констатирующем этапе исследования изучены предпосылки обучения грамоте у учащихся 1-го класса с легкой умственной отсталостью школы № 92 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Ижевска в количестве 12 человек. В ходе педагогического эксперимента с использованием методик, предложенных Г. А. Волковой, Н. Я. Семаго, Л. С. Цветковой [4; 5; 6], установлено, что предпосылки освоения грамоты у учащихся экспериментальной группы развиты недостаточно. Наиболее типичными оказались трудности дифференциации звуков по звонкости-глухости, твердости-мягкости на слух и в произношении, несформированность навыков определения места, количества и последовательности звуков в слове, отсутствуют представления о слове как о рече-языковой единице. Нарушены все виды праксиса: поиски артикуляции, трудности удержания позы, оперирования ручкой/карандашом. Отмечаются нарушения ориентировки в пространстве, на плоскости и листе бумаги.

Особый интерес представляют данные об индивидуальной способности детей к учению. Поскольку результативность выполнения экспериментальных заданий низкая, большинству учащихся необходима помощь педагога, например одновременное утрированное произнесение звука/слова ребенком и взрослым с привлечением внимания к артикуляции. Таким образом, полиmodalное восприятие (включение в работу сразу нескольких анализаторов) позволяет значительно повышать качество выполнения заданий. При этом можно выделить ведущую modalность: при решении учебных задач учащиеся опираются преимущественно на зрительный анализатор (показ способа действий, демонстрация схем, наблюдение за артикуляцией и др.), реже — на двигательный (подражание артикуляционным, оральным, ручным движениям) или слуховой анализатор (интонирование, многократное предъявление речевого материала, активизация слухового внимания).

Как правило, данные о ведущей modalности («сохранных возможностях») используются педагогами в индивидуальной работе с детьми — стимульный материал предъявляется «удобным» ребенку способом с учетом ведущего анализатора (преимущественно на слух, с опорой на восприятие зрительных стимулов, движение и возникающие при этом кинестетические ощущения), далее оказывается развернутая помощь в выполнении задания; в работу вовлекаются и другие анализаторы. Постепенно накапливаются и систематизируются ощущения, идущие от сохранных анализаторов, подготавливается возможность использования первично нарушенного анализатора в той или иной деятельности ребенка по выполнению предложенных заданий.

Однако в условиях фронтального обучения у педагогов, как правило, возникают трудности сочетанного вовлечения сохранных анализаторов в коллективную деятельность детей, рационального использования ведущей modalности у каждого учащегося. В связи с этим нами организован формирующий этап исследования. С учетом данных, полученных в констатирующем эксперименте, определены следующие задачи:

- коррекционно-образовательные (формирование умений звукового анализа, представлений о понятии «слово», умения делить слова на слоги и др.);
- коррекционно-развивающие (совершенствование слухового внимания, артикуляционного и ручного праксиса; развитие пространственной ориентировки и зрительного восприятия и др.);
- коррекционно-воспитательные (формирование социальной роли обучающегося, социально значимых мотивов учебной деятельности, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, самостоятельности в выполнении учебных заданий, поручений, умения обращаться за помощью и принимать ее и др.).

Полиmodalный подход в обучении грамоте реализуется следующим образом. Использование слухового анализатора происходит за счет многократного предъявления речевого стимула, интонированного предъявления речевого материала, активизации слухового внимания, а также повторения речевого стимула учеником. При этом опора на двигательный анализатор осуществляется за счет подражания артикуляции педагога, оперирования символами, воссоздания образа звука с помощью движений рук. Одновременно в работу вовлекается зрительный анализатор посредством утрированного артикулирования звуков педагогом, наблюдения ученика за собственной артикуляцией. Прием «опредмечивания» звука с использованием звуковых символов, предложенных М. Ф. Фомичёвой, позволяет закрепить предметный образ звука, способствует уточнению артикуляций звуков, формированию звуко-буквенных связей. Применение символов позволяет закрепить зрительный образ буквы. Фронтальное обучение грамоте, выстроенное таким образом, способствует формированию слухо-зрительно-моторных образов звуков. В работу вовлекаются все анализаторы, при этом каждый учащийся имеет возможность опираться на ведущую модальность.

Результаты динамического наблюдения показали, что применение полиmodalного подхода в добукварном и букварном периодах способствует не только формированию у учащихся необходимых предпосылок и умений, но и развитию способности к осознанному выбору способа выполнения заданий. Так, при делении слов на слоги ученики с ведущим двигательным анализатором отхлопывают/отбивают ритм слова, с ведущим зрительным анализатором — опираются на схему слова, с ведущим слуховым анализатором — на скандированное произнесение слов.

Таким образом, полиmodalный подход, применяемый при фронтальном обучении грамоте учащихся с легкой умственной отсталостью, позволяет опираться на сохраненные и постепенно вовлекать в работу первично нарушенные анализаторы, учитывая тем самым структуру дефекта и потенциальные возможности детей.

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 316 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М. : Медицина, 1975. — 447 с.
3. Воронкова В. В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников // Дефектология. — 1997. — № 5. — С. 53–62.
4. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Детство-Пресс, 2008. — 133 с.
5. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. — СПб. : Речь, 2011. — 373 с.
6. Цветкова Л. С. Методика диагностического нейropsychологического обследования детей. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 82 с.

Э. Б. Чиркова, Т. Н. Самарцева

Удмуртский государственный университет, Ижевск

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования орфографических умений, необходимых для успешного освоения младшими школьниками правила «Проверяемые безударные гласные в корне слова», в формате дистанционной работы. Предлагается технология дистанционной логопедической работы по коррекции дизорфографии с использованием интерактивного тренажера.

Ключевые слова: дизорфография, дистанционное обучение, технология дистанционной логопедической работы.

В настоящее время дистанционное обучение становится всё более востребованным. В соответствии со статьей 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» образовательные учреждения имеют право использовать дистанционные образовательные технологии при осуществлении образовательных программ с учетом условий функционирования электронной информационно-образовательной среды. Под дистанционным образованием, согласно принятой в России Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования, понимается комплекс образовательных услуг, который предоставляется широким слоям населения в стране с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений [1]. Высшей целью создания и развития системы дистанционного образования, как отмечено в Концепции, является то, что дистанционное образование предоставляет самым широким кругам населения в любые районы страны равные образовательные возможности, а также качественно повышает уровень образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих образовательных институтов. Под технологией дистанционного обучения мы понимаем систему, включающую в себя цель, содержание, методы, средства обучения, формы обучения, контроль и оценку [2, с. 100] и отвечающую основным критериям технологичности: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [3, с. 15].

Необходимость непрерывной коррекционной работы логопеда с детьми с ОВЗ является одним из важнейших условий предоставления качественного коррекционно-развивающего процесса. Логопедам необходимо уметь трансформировать свою работу и перестраивать привычный формат занятий с учетом требований времени, извлекая максимум возможностей из дистанционной коррекционной помощи детям с нарушением речевого развития.

В настоящее время многие младшие школьники испытывают трудности в усвоении орфограмм, связанных с правописанием безударных гласных. Методические материалы для очной логопедической работы широко представлены в отечественной научной литературе [4; 5; 6]. Предлагаемые дистанционные ресурсы логопедической работы направлены, как правило, на формирование общеречевых умений различать фонемы, осуществлять анализ звукового состава слова, расширять словарный запас, развивать грамматический строй речи. Таким образом, возникает необходимость теоретико-эмпирического обоснования технологии дистанционной логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников. В данной статье обозначенная проблема рассматривается на примере орфографического правила «Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова».

На констатирующем этапе исследования выявлены трудности освоения правописания безударных гласных в корне слова и причины их возникновения у 15 учащихся 2-го класса, испытывающих трудности усвоения программы «Школа России» и получающих логопедическую помощь в дистанционном формате. При проведении логопедического обследования использованы методические рекомендации Г. Г. Мисаренко [7]. Анализ выполненных экспериментальных заданий показал, что учащиеся недостаточно освоили предпосылки, необходимые для проверки безударной гласной: у детей не сформированы представления о слогуударной модели слова, а также о словоизменении и словообразовании как способах поиска проверочного слова. Дети неправильно ставили ударение в словах, неправильно определяли корень слова и не могли подобрать проверочное слово. При выполнении экспериментальных заданий учащимся оказывалась стимулирующая, организующая, направляющая, обучающая помощь. Помимо этого, отмечены трудности освоения алгоритма применения правила. Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость целенаправленного обучения младших школьников применению правила проверки безударных гласных в корне слова.

В соответствии с научно-теоретическими представлениями о компонентном составе технологии и с учетом данных констатирующего этапа эксперимента нами определены цель, содержание, методы, средства, формы дистанционной логопедической работы. Цель технологии: повышение уровня сформированности орфографических умений у младших школьников. Задачи: формирование речевых предпосылок (представление о слогуударных моделях слова, о сходстве значений родственных слов и различий в значениях однокоренных слов); обучение алгоритму применения

правила «Проверяемые безударные гласные в корне слова». Средство дистанционной логопедической работы — интерактивный тренажер, программный продукт, выполненный в программе Power Point. Тренажер содержит 35 интерактивных красочных слайдов, сформированных с учетом алгоритма применения правила «Проверяемые безударные гласные в корне слова». Исходя из трудностей, которые испытывали учащиеся при выполнении экспериментальных заданий на констатирующем этапе исследования, и доступной им дозированной помощи, пользователю предлагаются инструменты и функции по формированию предпосылок усвоения правила — представлений о слогударных моделях слова, сходстве значений родственных слов и различий в значениях однокоренных слов, а также инструменты по отработке алгоритма применения орфографического правила. Предусмотрена система обучающих заданий по поиску безударной гласной в корне слова и предусмотрен определенный порядок выполнения заданий:

- 1) определение ударного слога в слове, постановка ударения в слове (задания на выбор слоговой схемы проверяемого слова, на выбор ударной гласной в проверяемом слове);
- 2) выделение корня слова (задания по сортировке группы слов на родственные, однокоренные, созвучные в произношении, задания на выделение корня в группе родственных слов);
- 3) подбор проверочного слова (задания на подбор проверочного слова из списка ранее сформированной группы родственных слов с опорой на аудио-образец).

Сложность заданий постепенно увеличивается, последовательно отрабатываются различные способы подбора проверочных слов: образование единственного и множественного числа существительного, образование видовременных форм глагола, образование уменьшительно-ласкательных форм существительных, образование прилагательных от существительных. Каждый уровень выполнения заданий завершается контрольным этапом. Интерактивный тренажер выступает как хорошим тренировочным, так и контролирующим инструментом, он универсален. В рамках технологии используются словесные, наглядные и практические методы, что в полной мере соответствует представлениям коррекционной педагогики об использовании обходных путей. Формы работы учащегося в рамках предлагаемой технологии — самостоятельная или совместно-распределенная со взрослым.

В ходе апробации предлагаемой технологии дистанционной логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников (на примере орфограммы «Проверяемые безударные гласные в корне слова») на базе Международного института развития образования (логопедический онлайн-центр «СЛОГ») в сентябре-декабре 2023 г. выявлена положительная динамика освоения учащимися необходимых предпосылок (представлений о слогударных моделях слова, о сходстве значений родственных слов и различий в значениях однокоренных слов) и алгоритма применения орфографического правила.

1. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России : утверждена постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 01 января 2001 г. № 6.

2. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та экономики, статистики и информатики, 1999. — 196 с.

3. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии : учеб. пособие. — Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2012. — 496 с.

4. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М. : Сфера, 2013. — 64 с.

5. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов : метод. рекомендации и упражнения. — М. : Школьная Пресса, 2013. — 64 с.

6. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. — СПб. : Образование, 1992. — С. 124–131.

7. Мисаренко Г. Г. Русский язык в начальной школе: Безударные гласные в корне слова. — М. : Оникс, 2005. — 64 с.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с ОВЗ. В статье обосновывается актуальность изучения проблемы жизнестойкости в семьях с детьми, имеющими различные особенности развития; раскрывается понятие жизнестойкости в контексте экзистенциального подхода, рассматриваются ее компоненты. Авторами представлены результаты проведенного эмпирического исследования компонентов жизнестойкости родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Ключевые слова: жизнестойкость, матери детей с ограниченными возможностями здоровья, структурные компоненты жизнестойкости.

Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), несмотря на имеющиеся научные исследования [1; 2; 3] представляется нам актуальным. Семья, воспитывающая ребенка с медицинским диагнозом, ежедневно сталкивается с большой эмоциональной нагрузкой. Нет ни одной сферы функционирования семьи, которую бы обошли сложности, связанные с воспитанием особенного ребенка. Понятие жизнестойкости личности берет свое начало в экзистенциальной психологии и понимается как убеждения человека, позволяющие ему оставаться активным, препятствующие негативным последствиям стресса [4]. В структуре жизнестойкости как системы убеждений человека С. Мадди рассматривает такие компоненты, как вовлеченность, контроль и принятие риска, выполняющие основную функцию в предотвращении внутреннего напряжения у человека в стрессовых ситуациях, позволяя ему, тем самым, эффективно справляться со стрессом и воспринимать его как менее существенный.

Эмпирическое исследование проходило в Центре развития речи с образовательной лицензией «Звукоград» (Омск). На его базе дефектологическую, логопедическую поддержку получают более 80 детей, у многих из которых имеются различные особенности здоровья, связанные с нарушениями речи, слуха, неврологические, психиатрические заболевания, двигательные ограничения. В качестве испытуемых выступили 16 матерей в возрасте от 23 до 44 лет, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, возраст которых составляет от 3 до 12 лет.

Остановимся на рассмотрении результатов, полученных по методике «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева) [4]. Важно отметить, что показатели общего уровня жизнестойкости респондентов в целом приближены к средним значениям, в то время как у 5 женщин (31 %) они превышают средние данные, в основном за счет суждений, относящихся к компонентам «контроль» и «вовлеченность». Высокий уровень жизнестойкости обычно характерен для человека, способного быстро реагировать на изменяющиеся условия жизни, открытого всему новому, готового активно участвовать в разрешении нестандартных ситуаций, действовать по обстоятельствам, принимать нестандартные решения. Соответственно, уровень жизнестойкости напрямую влияет на степень социально-психологической адаптации личности — чем выше уровень, тем быстрее и с меньшими потерями она адаптируется, испытывая меньше стресса. У трех женщин (18,75 % опрошенных) показатели общего уровня жизнестойкости значительно ниже средней отметки, их можно отнести к низким (65–75 при среднем значении — 80,72).

Подробнее следует рассмотреть показатель «вовлеченность». В целом средний показатель по группе испытуемых достаточно высокий, однако данные оказались полярно разными, от очень высоких до отметки ниже среднего. Часть женщин, а именно 4 из 16, т. е. 25 % опрошенных, продемонстрировали результаты значительно ниже среднего показателя, приведенного в нормативных значениях (28–30 при среднем значении 37,64), что может свидетельствовать о невысокой степени удовлетворения жизнью. Отсутствие потребности принимать участие в том, что происходит вокруг, устанавливать контакты

с другими людьми, прикладывать усилия для реализации поставленных целей, наличие некой отчужденности и нежелание быть экзистенциально вовлеченным — таковы характеристики этих матерей. Данная группа респондентов осуществляет свою деятельность, в том числе и по реабилитации детей, лишь потому, что осознает ее необходимость. Другими словами — только потому, что «так надо».

Распределение испытуемых со средними (от 31 до 39) и высокими показателями (от 40 до 45 при среднем значении 37,64) по шкале «вовлеченность» оказалось равномерным — по 6 человек (по 37,5 %). Это свидетельствует о стремлении данных женщин быть в жизненном потоке не только созерцателями, но и полноправными участниками происходящих событий, демонстрируя активную жизненную позицию, выдвигая новые идеи и полноценно их реализуя. Получение нового опыта, адекватное позитивное реагирование на всё, что связано как с ними, так и с их детьми. Важно отметить, что матери, сделавшие выбор в пользу коррекционно-развивающих занятий в частном центре развития речи, в большинстве своем обладают реабилитационной компетентностью, высокой степенью ответственности, что, безусловно оказывает положительное влияние как на динамику развития ребенка, так и на развитие личности самой матери. Возможность наблюдать конструктивные изменения, происходящие с ребенком, и быть соучастником процесса его реабилитации позволяют родителю чувствовать себя ответственным за его здоровье и развитие, а также быть вовлеченным в процесс становления ребенка как личности.

Остановимся на рассмотрении такого компонента жизнестойкости, как «контроль». В целом средний показатель по группе испытуемых достаточно высокий (34,4 при среднем значении 29,17). У 25 % опрошенных данные контроля приближены к усредненному, следовательно, им присуща уверенность в том, что отстаивание своих позиций в общении и взаимодействии с другими принесет положительный результат; в том, что необходимо вносить свои коррективы в происходящее в жизни, «держат руку на пульсе», оказывать возможное влияние на сложившуюся ситуацию, даже если результат полностью не может быть достигнут. В то время как дефицит по данному показателю выявлен у 12,5 % испытуемых, который находит свое отражение в отсутствии у матерей внутренней уверенности и непоколебимости, в проявлениях некой беспомощности и уязвимости, отсутствии веры в возможность осуществлять контроль за происходящими событиями.

У 62,5 % женщин уровень развития контроля выше среднего. Они отмечают, что «окружающая действительность не всегда благоприятна, однако она не вызывает чувства безысходности». Им свойственно понимание выбора вариантов развития собственной жизни и жизни ребенка. В их диалогах звучит идея о том, что «личностный выбор и инициатива, направление деятельности и ответственность за принятие решений — это мой путь».

У матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, такой компонент жизнестойкости, как «принятие риска», в целом хорошо сформирован. Средний показатель по группе испытуемых достаточно высокий (12,7 при среднем значении 13,91). Нестабильность окружающего мира не рассматривается ими как угроза, перемены и новшества не вызывают серьезных опасений и потрясений. Возможные вызовы окружающей действительности воспринимаются ими как естественные процессы с жизненными задачами, которые можно решать. Происходящие события, идущие своим чередом, расцениваются как ситуации, в которых важно принять решение, порой нестандартное. Риски анализируются данными родителями как шансы и возможности.

Лишь у 18,75 % испытуемых показатель по данному компоненту жизнестойкости имеет значение 9, в то время как у остальных он достигает больших значений (до 16). Эти родители предпочитают не рисковать в случае неопределенности, даже если сложившуюся ситуацию можно было бы расценивать как некий опыт, дающий возможность использовать полученные знания в дальнейшем, с учетом анализа ошибок и упущений. В качестве предположения можно говорить о меньшей степени решительности и большей ответственности, осторожности, присущих матерям, воспитывающим детей с ОВЗ. Предусмотрительность и учет диагноза ребенка не всегда способствуют проявлению смелости и решимости в неоднозначных ситуациях.

Проведенное исследование позволило рассмотреть результаты общего уровня жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, а также таких ее компонентов как: «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска». Анализ дополнительных эмпирических данных, полученных через беседы и опросы матерей, произведенные при помощи Google-форм, рассылаемых посредством личных сообщений, позволяют заключить, что невысокий уровень жизнестойкости матерей,

воспитывающих детей с ОВЗ, может быть обусловлен наличием таких факторов, как возраст ребенка, сложности в принятии имеющегося у него диагноза, недостаточный опыт «особого» материнства, характер нарушений, наличие сочетанных нарушений, отсутствие способности ребенка к самообслуживанию, сложные семейные обстоятельства. Согласно полученным результатам, у данных испытуемых не все компоненты жизнестойкости развиты равномерно и в достаточной степени, что делает их уязвимыми для стресса. В связи с этим данным женщинам было рекомендовано пройти более детальное психодиагностическое исследование и принять адресную психологическую помощь квалифицированных специалистов Центра.

1. Куваева И. О., Завьялова М. А. Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2017. — Т. 23, № 4 (168). — С. 105–111.

2. Шабышева Ю. Е., Шульгина Д. А. Конструктивные психологические защиты как фактор поддержания ресурсного состояния матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Детство, открытое миру : сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2023. — С. 241–242.

3. Продовикова А. Г., Дегтянникова Д. А. Жизнестойкость, психологическое благополучие и ценностные ориентации матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. — 2022. — № 1 (6). — С. 239–256.

4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.

А. А. Шейко

Омский государственный педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ КАК МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ОБОБЩАЮЩИХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования интерактивных дидактических модулей в качестве средства формирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словаря обобщающих понятий.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, лексический строй речи, словарь обобщающих понятий, интерактивная песочница, интерактивный стол, «Логомер-2».

Вопросы, связанные с овладением словарем обобщающих понятий (ОП), являются актуальными для научных исследований и практики современной логопедии. Это обусловлено тем, что без полноценного, уверенного владения понятиями обобщающего порядка у обучающегося возникнут объективные сложности при переходе на более высокий уровень мышления (словесно-логическое, абстрактное), являющийся значимым для различных сфер жизнедеятельности субъектов.

В связи с этим трудно переоценить роль словаря ОП для дошкольников. Процесс овладения словарем ОП принципиально значим для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Это определяет практическую необходимость разработки научно обоснованного методического подхода к формированию у детей словаря ОП.

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) овладение лексикой затруднительно, что в полной мере относится и к лексике с семантикой обобщения. Дети с ОНР редко при продуцировании рассказов, даже более доступных для них (описательных), употребляют в структуре синтаксических структур антонимы. Наблюдается ограниченность или даже отсутствие синонимов [1]. В связи с этим требуется особый подход к пополнению лексикона этих дошкольников.

Особенности лексического строя речи при речевой патологии явились предметом исследований Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина и др.

Учеными было обращено внимание на специфичность владения лексическим фондом старшими дошкольниками с ОНР, в частности, лексемами, имеющимися в распоряжении этих детей. В связи с незнанием слова, служащего обозначением компонента целого, его элемента, составной части, воспитанники называют сам предмет (например, «ручка (у чашки) — чашка»). Также сложности возникают при необходимости указания на неполные, незавершенные действия. Они именуются детьми как оконченные (например, «сел» вместо «подсел», «присел» и т. д.). Более того, ребенок с ОНР затрудняется выбрать лексему для указания на лицо по роду, сфере его деятельности. Вместо лексической единицы предлагается указание на ситуацию в целом. Например, «она делает ножницами стрижку» вместо «парикмахер».

Среди ОП, которыми оперируют старшие дошкольники с ОНР (как изолированно, так и в структуре связного высказывания), преимущественно представлены такие: посуда, игрушки, цветы, одежда.

Р. И. Лалаева отмечает, что дошкольники с ОНР понимают значения многих слов, однако не могут их применить в своей речи, актуализация пассивного словаря значительно затруднена. Ущербный активный словарь детей с ОНР проявляется, например, в незнании некоторых видов животных (*ленивец, кабан, бобр, коала, тюлень* и др.), ягод (*черника, клубника* и др.), птиц (*пеликан, чайка, павлин, филин* и др.) [2].

В целом у детей с ОНР, по сравнению с нормотипичными сверстниками, наблюдаются проблемы в употреблении глаголов, прилагательных и наречий. Для них характерен бедный активный и пассивный словарь, нарушения родовидовых отношений, наличие многочисленных случайных ассоциаций и вербальных парафазий. Отсутствие своевременной логопедической помощи в формировании словаря ведет к трудностям адаптации ребенка к детскому коллективу.

Как показывает современная логопедическая практика, в обучении дошкольников с ОНР эффективным является применение интерактивных логопедических модулей. Они предстают в качестве одного из эффективных средств формирования правильной речи и коррекции ее недостатков. Такими логопедическими модулями являются интерактивная песочница и стол iSandBOX, а также программно-дидактический комплекс «Логомер-2» [3; 4].

Интерактивная песочница iSandBOX от компании Projection Touch — инновационное оборудование, которое может быть использовано педагогами при осуществлении коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ОНР [3].

Интерактивная песочница имеет базовые режимы, а наряду с ними и дополнительные, которые представлены с учетом требований ФГОС для дошкольных образовательных организаций. Для формирования словаря ОП предпочтительнее использовать в коррекционной работе такие режимы, как «Сафари», «Формы и цвета», «Ферма», «Раскраска. Растения», «Раскраска. Игрушки».

Например, в режиме «Раскраска. Игрушки» на песочное поле проецируются контуры фигур — детских игрушек. Необходимо выбрать одну из фигур для раскрашивания. Раскрасить фигуру можно при помощи манипуляций с песком в районе выбранного контура — подкапывая, подсыпая, выкапывая песок. Благодаря этим действиям фигура обретает «тело».

Когда процесс раскрашивания фигуры завершен, она начинает движение, говоря образно, «оживает».

Обеспечивая решение педагогических задач из числа традиционных, с помощью такого методического ресурса, каким является интерактивная песочница, специалист может обеспечивать достижение широкого спектра коррекционных задач. В числе могут быть названы следующие: развитие крупной и мелкой моторики; внимания, памяти, восприятия; творческой и познавательной активности; способности к вербализации игровых процессов и действий; формирование готовности к анализу и синтезу, классификации; совершенствование навыков ориентировки в пространстве.

Благодаря специальной столешнице можно также превратить песочницу в интерактивный стол. Игры у интерактивного стола другие, отличные от песочницы. Они организованы по восьми темам, адаптированным к содержанию образовательно-коррекционной работы.

Еще одним немаловажным интерактивным логопедическим модулем, способствующим формированию у старших дошкольников ОП, является программно-дидактический комплекс

«Логомер-2» [4]. Он работает автономно на компьютере пользователя, не требуя подключения к сети Интернет. «Логомер-2» предстает в качестве современного универсального средства обучения детей с ОНР. Здесь есть игры на развитие воздушной струи, на совершенствование фонематических процессов, звукопроизношения, связной речи, лексики и т. д.

«Логомер-2» позволяет успешно решать следующие задачи: развитие и коррекция психических процессов, составляющих психологическую основу для совершенствования речи; развитие познавательной активности, самоконтроля; активизация словаря; преодоление недостатков мелкой моторики руки; создание положительного эмоционального фона образовательно-коррекционной работы; содействие в освоении детьми модели коммуникации с вымышленным героем компьютерной программы.

Данный комплекс имеет 13 рубрик, которые обладают коррекционной направленностью. Среди этих рубрик наиболее предпочтительной для формирования у ребенка словаря ОП является рубрика «Лексика», включающая 13 игр. Кроме того, подходят и такие игры, как «Сорока-белобока», «Кто лишний», «Овощи-фрукты», «Угадай профессию», «Потерянный хвост».

Целенаправленное использование в процессе логопедической работы с дошкольниками с ОНР интерактивных дидактических модулей позволяет активизировать словарный запас, формировать ОП, содействовать гармонизации развития в целом. Использование игр на занятиях значительно повышает мотивацию каждого ребенка, обеспечивая привлекательность предлагаемых видов деятельности.

1. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя). — СПб. : Союз, 1999. — 160 с.

3. Грабенко Т. М. Интерактивная песочница iSandBOX. Методическое обеспечение. Описание режимов песочницы. — СПб. : Томск : [б. и.], 2019. — 58 с.

4. Программно-дидактический комплекс «Логомер 2» : современный универсальный набор интерактивных дидактических материалов для логопедического кабинета. — М. : Мерсибо, 2016. — 34 с.

И. М. Шилова

Омский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности эмпатии детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Приведены результаты эмпирического исследования данного феномена, в которых зафиксированы психологические особенности эмпатии названной категории детей.

Ключевые слова: эмпатия, психологические особенности, задержка психического развития, нормотипичные дети (нормально развивающиеся дети).

В настоящее время значительно повысился интерес к личности, способной к восприятию эмоциональных проявлений других людей, адекватному отклику на эмоциональные состояния окружающих. Эмпатия необходима для полноценного развития личности человека, которая, в свою очередь, способствует усвоению нравственных норм и гуманизации поведения человека, которое тормозит агрессивные проявления и направляет деятельность во благо другого человека.

Многие исследователи связывают разработку проблемы эмпатии с нравственными и эстетическими чувствами [1; 2].

Это очень важно, так как младший школьный возраст является сензитивным для становления взаимоотношений с другими людьми [3; 4; 5].

Особенно значимо проблема эмпатии стоит в отношении детей с особыми возможностями здоровья, а именно для детей с задержкой психического развития, которым необходимо создание специальных условий для обучения и воспитания. Это связано с тем, что у детей с задержкой психического развития искажено представление о других людях по причине отставания в интеллектуальном развитии и незрелости эмоциональной сферы, что может явиться фактором риска появления отклоняющегося поведения [6; 7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития прописаны требования, связанные с усвоением навыков коммуникации, которые включают в себя умение проявить сочувствие, слушать собеседника, различать свое, чужое эмоциональное состояние, т. е. связанные с эмпатией [8].

С целью выявления психологических особенностей эмпатии младших школьников с задержкой психического развития мы провели эмпирическое исследование.

Для диагностики изучаемого феномена были использованы следующие методики: «Домики» О. А. Ореховой, направленная на диагностику эмоций, умения дифференцировать эмоции (когнитивный компонент); «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой для выявления видов, тенденций эмпатических реакций детей на ситуации неблагополучия (эмоциональный компонент); «Проявление эмпатии к сверстнику» Н. Л. Васильевой, которая определяет наличие эмпатийных переживаний у детей путем прогнозирования ими собственного поведения (поведенческий компонент).

В выборку вошли 10 детей с задержкой психического развития (ЗПР) и 10 нормотипичных детей в возрасте 7–8 лет.

Анализ результатов диагностики по методике «Домики» детей с ЗПР свидетельствует о том, что не выявлено детей с высоким уровнем дифференциации эмоций. Шесть младших школьников (60 %) с трудом дифференцируют эмоции, не могут определить положительную и отрицательную эмоцию. Они раскрашивали темными цветами положительные эмоции, при этом отмечали, что восхищение ассоциируется с чем-то негативным. После объяснений, что означает восхищение, справедливость, дети не пытались использовать другие цвета. У остальных детей отмечен средний уровень показателей, что говорит о частичной дифференциации эмоций, в частности, счастье, радость, ссора, затем переключались, отвлекались или просто отмалчивались.

У нормотипичных детей поровну определились высокий и низкий уровень дифференциации, по два испытуемых (20 %), у остальных выявлен средний уровень. Дети с высоким уровнем правильно распределили цвета, позитивные слова раскрашивали основными цветами, негативные — темными. С низким уровнем — испытывали затруднения в распознавании эмоций (положительных и отрицательных).

Далее определялся характер эмпатии (эгоцентрический, гуманистический).

Высокий уровень эмоциональной эмпатии был выявлен у одного ребенка с ЗПР (10 %), который проявлял гуманистическую эмпатию во всех ситуациях, которые связаны как с животными, так и с персонажами рассказов, был эмоционален и чувствителен. У четырех испытуемых (40 %) отмечен низкий уровень эмоциональной эмпатии, что характеризуется отсутствием сочувствия к персонажам рассказов, даже истории с животными не вызывали никаких эмоций. Школьники, прослушав рассказ, отвечали, что не понимают, что чувствуют герои, и к ним ничего не чувствуют. Для остальных детей — средний уровень эмоциональной эмпатии, что свидетельствует о ситуативном характере эмпатии: в один день проявляли эмпатию к животным, а в другой день давали описание эмоции, но сами не проявляли эмпатии, давали внешнюю оценку.

У двух нормотипичных школьников (20 %) отмечен высокий уровень эмоциональной эмпатии, т. е. гуманистического характера. Дети сострадали героям, демонстрировали сочувствие ко всем участникам ситуаций. Низкий уровень проявления эмоциональной эмпатии также оказался у двух (20 %) школьников, это проявлялось в том, что ученики давали ответы, не ставя себя на место героя, а были в роли наблюдателя, были безучастными и не стремились понять переживания

героя. У остальных испытуемых обнаружен средний уровень эмоциональной эмпатии. Они ставили себя на место героев, выражали эмоции, однако отмечалось проявление эгоизма, когда ученики старались оправдаться, проецировали ситуацию на себя и описывали свои действия, как бы они поступили. Проявление гуманистической эмпатии проявлялось в отношении животных, детям всегда было их жалко и они не скрывали своих эмоций.

Диагностика эмпатийных переживаний и поведения ребенка в различных ситуациях выявила следующие особенности:

- стремление к оказанию помощи отмечено у троих детей с ЗПР (30 %), у нормотипичных — у пятих (50 %);
- дети с ЗПР не стремятся к ущемлению своих интересов ради других, эта особенность проявилась у двух нормотипичных детей (20 %);
- сочувствие к сверстникам в большей мере проявляют нормотипичные школьники (50 %), среди детей с ЗПР — четверо (40%);
- сорадость в большей степени проявляют младшие школьники с ЗПР (40 %) по сравнению с нормотипичными школьниками (30 %);
- в затруднительных ситуациях помощь проявляется у двух школьников с ЗПР (20 %), у нормотипичных — в половине случаев.

При проведении диагностики (индивидуальной) использовали уточняющие вопросы, повторялись условия или отдельные факты, если ребенок отвлекался или затруднялся с ответом.

Таким образом, в результате эмпирического исследования эмпатии младших школьников с ЗПР выявлено, что у них имеются как общие с нормотипичными школьниками этого возраста, так и некоторые психологические особенности этого феномена, к которым можно отнести: трудности различения и определения эмоций; для них характерна гуманистическая эмпатия, в отдельных случаях она носит ситуативный характер; склонность к проявлению сорадости; меньшая выраженность стремления помочь и жалости к сверстнику; более выраженное снижение эмпатии при усложнении условий ее осуществления.

На основании полученных результатов были разработаны психолого-педагогические рекомендации по развитию эмпатии у младших школьников с ЗПР для родителей.

1. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 2015. — № 2. — С. 147–168.

2. Коломинский Я. Л. Психология эмоциональных отношений // Вопросы психологии. — 2018. — № 5. — С. 14–19.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : Просвещение, 2012. — 182 с.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. : Питер, 2008. — 399 с.

5. Деревянкина Н. А. Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2015. — 33 с.

6. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М. : Просвещение, 2014. — 256 с.

7. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития // Дети с нарушениями развития: хрестоматия : учеб. пособие / сост. В. М. Астапов. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — С. 81–93.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // ФГОС : [сайт]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 07.09.2023).

РАСШИРЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИГР

Аннотация. В статье описана специфика использования различных игр на уроках речевой практики, направленных на развитие коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Описаны этапы организации игр, их расширение и усложнение, включение в структуру урока по речевой практике, особенности выбора именно данного предмета. Освещены особенности организации игры во время урочной деятельности

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети с интеллектуальными нарушениями, дети с ограниченными возможностями здоровья, урочная деятельность, младший школьный возраст, сюжетно-ролевая игра.

Под коммуникацией понимают специфическую форму взаимодействия людей в процессе их познавательной деятельности, таких как общение, обмен мыслями, сведениями, идеями. Однако стоит отметить, что процесс коммуникации попросту невозможен без овладения человеком определенных коммуникативных умений и навыков. В отечественных и зарубежных исследованиях сфера коммуникации рассматривается как один из важнейших факторов развития ребенка. Благодаря ей ребенок познает самого себя, окружающий мир и окружающих его людей, у него вырабатывается самооценка и рефлексия, происходит развитие всех психических функций [1].

Дети с интеллектуальными нарушениями характеризуются отставанием в развитии всех психических функций в результате поражения центральной нервной системы. Данные нарушения так же отрицательно сказываются на развитии у таких детей коммуникативных навыков. Для них характерны трудности в подборе средств общения, а также стратегий его поддержания. Все эти трудности возникают в дошкольном возрасте и сохраняются в младшем школьном возрасте ребенка без специальной помощи специалистов [2].

В связи с имеющимися проблемами у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями долгое время преобладает игровая мотивация. Поэтому для развития коммуникативных навыков детей данной категории была выбрана такая форма работы, как игра. Сохранение игрового мотива вызывает у детей дополнительный интерес к выполнению работы, что помогает отработать необходимые коммуникативные навыки. На уроках речевой практики происходит расширение и уточнение словарного запаса, а также расширение навыков связной речи для их включения в разнообразные нормы коммуникации.

Темы каждого урока приближены к жизненному опыту детей, что помогает им легко включаться в игровые ситуации и расширять свои коммуникативные возможности. Недостаточность жизненного опыта, бедность и несовершенство речевых умений учащихся определяет необходимость тщательной и организованной их подготовки к участию в игре по теме ситуации. Именно поэтому для расширения коммуникативных умений был выбран именно этот учебный предмет. Задачей учителя при этом становится подбор игры, которая в равной степени сможет заинтересовать и включить всех детей класса, так как имеющиеся коммуникативные умения и навыки у детей различны. Для расширения коммуникативных умений детям предлагались сюжетно-ролевые игры и игры с правилами.

Для детей с интеллектуальными нарушениями крайне важно сохранять четкую структуру урока. В начале каждого урока с детьми проводится небольшая устная разминка (чистоговорки), позволяющая настроить класс на дальнейшую работу на уроке. Затем задается проблемная ситуация по теме. Для этого используются различные видеоматериалы, тексты по теме, сюжетные картинки. Совместно с классом происходит обсуждение проблемной ситуации. Только после

определения темы и проблемной ситуации предлагается игра, где необходимо проиграть описанную ситуацию, найти различные пути ее решения.

С помощью сюжетно-ролевых игр на уроках удавалось смоделировать жизненные ситуации, близкие по опыту ребенку, и проиграть их. Через проигрывание подобных ситуаций дети учились слушать собеседника, учиться ждать своей очереди для ответа, поддерживать диалог, происходило расширение навыков связной речи. Во время урока детям предлагается проиграть один и тот же сюжет несколько раз. Сначала дети проигрывали его самостоятельно, без помощи учителя. Затем задача усложнялась: необходимо было использовать в своих репликах слова, заданные учителем. Позже школьникам было необходимо составить диалог по заданной схеме.

Для создания ситуации успешности в игровой ситуации детям, испытывающим значительные трудности в построении коммуникации и своих высказываний, предлагались небольшие под-сказки: карточки с изображением каких-либо действий или слов, которые необходимы для игры. Таким образом, если ребенок затруднялся в использовании необходимых речевых оборотов, он брал карточку и описывал, что на ней изображено, либо зачитывал подходящее слово. Для расширения навыков связной речи и словарного запаса школьникам предлагалось выстроить свой ответ с использованием заранее подготовленных слов, которые выводились на доску.

В качестве примера приведем игру по теме урока «Знакомство во дворе». Для ознакомления с проблемной ситуацией класс совместно с учителем рассмотрели сюжетную картинку. Учителем была предложена сюжетно-ролевая игра, моделирующая ситуацию знакомства во дворе. Все дети были разделены на пары. Во время первого проигрывания сюжета у школьников получался очень маленький и бедный диалог. Ребята забывали использовать даже знакомые речевые обороты, использовали короткие фразы для ответа, перебивали друг друга. Такая игра проходила быстро, часто без логического завершения. Затем детям предлагалось проиграть эту ситуацию еще раз, но с использованием слов, которые были на доске. При этом варианте игры дети стоили речевые фразы более осознанно, тщательно подбирая слова. Если же у ребенка возникала трудность при использовании слова в построении речевого высказывания, то ему предлагалась карточка с под-сказкой. В данном случае удалось несколько расширить сюжет игры, привести ее к завершению. В последнем проигрывании игрового сюжета детям предлагалось самостоятельно выстроить диалог по заданной схеме, где заранее были видны количество фраз каждого участника игры и количество слов в предложении. Этот вариант игры позволил максимально расширить ее сюжет, закрепить в речи школьников новые фразы, а также дождаться своей очереди в диалоге. Стоит отметить, что в каждом этапе участники игры менялись ролями, что позволяет детям примерить на себя различные роли, использовать разные речевые обороты.

Использование игр с правилами позволяет развить такие коммуникативные умения, как дожидаться своей очереди в разговоре, а также расширение и уточнение словарного запаса. Во время таких игр детям предлагалось вспомнить как можно больше заданных слов по заданной теме, продолжить предложение, найти подходящие высказывания по заданной ситуации, составить небольшой диалог. Такие игры используются в конце урока для закрепления изученных фраз, ситуаций, актуализацию имеющихся знаний.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры и игры с правилами являются отличным инструментом в работе с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Такие игры помогают расширить имеющиеся у детей коммуникативные умения, а также подходят для формата работы с детьми в классе, вызывают устойчивый интерес к работе в классе.

1. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. — СПб. : Питер, 2009. — 272 с.
2. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития. — М. : Академия, 2012. — 224 с.

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ: ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Автор обращается к проблеме готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. Такого рода готовность обучающихся данной категории освещается в материалах статьи в поведенческом аспекте. Дети с задержкой психического развития дифференцированы на три группы, представлена характеристика каждой из них. Отмечено, что большинству обучающихся рассматриваемой категории присущи сложности освоения поведенческих паттернов, соответствующих социокультурным нормам, закрепившимся в системе общественных отношений.

Ключевые слова: готовность к обучению в школе, задержка психического развития, поведенческие паттерны, социальные компетенции, социально одобряемые модели поведения, познавательная сфера, коммуникативный и социокультурный опыт.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) на этапе начального общего образования имеют возможность его получения по различным вариантам адаптированных программ (АП): 1 или 2. Это свидетельствует о вариативном характере обучения: в инклюзивной практике (в соответствии с вариантом 1) либо в системе специального образования (в соответствии с вариантом 2).

При выборе специалистами той или иной образовательной модели (варианта АП) важно учесть, какая из них будет наиболее приемлемой для ребенка с ЗПР. Важное значение при этом имеет не только уровень развития познавательной сферы обучающегося. Не менее значимо и то, насколько ребенок с ЗПР готов к школьному обучению в поведенческом плане, т. е. в какой степени у него сформирован социокультурный и коммуникативный опыт, в какой мере развиты социальные компетенции в целом.

Дети с ЗПР в силу недоразвития познавательной и эмоциональной сферы, сниженной способности к интеракциям с ровесниками, в связи с недоразвитием речи системного характера нуждаются в специальной помощи, эффективность которой возрастает благодаря мультидисциплинарному подходу при реализации коррекционной работы [1]. Однако не все будущие первоклассники получают специализированную помощь в полной мере и в должном объеме до зачисления в школу, в связи с чем оказываются не готовы к обучению в ней. Те поведенческие модели, которыми оперирует ребенок с ЗПР, являются показательными для оценки его как субъекта учебно-воспитательного процесса.

Специфика познавательного, эмоционально-личностного, социокультурного развития детей с ЗПР нашла отражение в работах Н. В. Бабкиной, Е. Е. Дмитриевой, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова, С. Г. Шевченко и др. Ученые, отметив значительный потенциал этих обучающихся в освоении программным материалом, накоплении социокультурного и коммуникативного опыта, указали также и на характер трудностей, с которыми сталкиваются дети указанной нозологической группы, осваивая окружающую действительность и интегрируясь в систему общественных отношений.

Учитывая результаты научных исследований и опираясь на результаты психолого-педагогических наблюдений, представим характеристику детей 6–7 лет в аспекте готовности к школьному обучению в поведенческом аспекте. Это в целом предполагает наличие умений принимать решения с учетом сложившейся ситуации, поддерживать интеракции со взрослыми и ровесниками, следовать этическим нормам и т. д.

В рассматриваемом аспекте обучающихся с ЗПР можно разделить на три группы. Представим краткую характеристику каждой из них.

Дети *первой группы* демонстрируют готовность к школьному обучению (в поведенческом плане). Они готовы принять требования взрослого, осознают свой новый социальный статус, в частности, статус школьника. Им присущи умения договариваться, рационально выходить из конфликтных ситуаций, поддерживать конструктивное взаимодействие с социальным окружением.

Обучающиеся второй и третьей групп демонстрируют отсутствие в достаточной мере полного определенного «набора» поведенческих паттернов, которые согласуются с нормами, правилами, закрепившимися не только в образовательной практике, но и в системе социальных отношений в целом. Соответственно, дети оказываются не готовы к предстоящему школьному обучению — по оцениваемому параметру.

Так, согласно результатам современных научных исследований, более 80 % обучающихся указанной категории (из числа участников исследования) проявляют трудности, связанные с организацией взаимодействия со сверстниками. Дети не способны принять решение о содержании и способах реализации совместной деятельности, не могут довести её до завершения. При этом около 24 % детей устраниются от интеракций с одноклассниками, тогда как остальные идут на контакты, но оставляют без внимания эмоциональные состояния партнёров по взаимодействию, не выслушивают до конца их сообщений, прерывают, не готовы к действиям на паритетных началах [4].

В частности, обучающиеся второй группы проявляют пассивность, низкий интерес к окружающим их людям и разворачивающимся событиям. Эти дети инертны. Они не выступают с инициативой, обеспечивающей в итоге полноценную совместную деятельность с ровесниками.

Многие обучающиеся этой группы не могут защитить себя, что осознается их одноклассниками и может стать одной из причин возникновения предбуллинговой ситуации, а в дальнейшем формирования буллинга. В такой ситуации ребенку с ЗПР принадлежит роль жертвы. Он оказывается подвержен школьной травле, регулярному и целенаправленному негативному воздействию со стороны одноклассников. Такого рода воздействие может быть вербальным и (либо) физическим. Чаще всего подобные ситуации возникают в инклюзивной школьной практике [2; 3].

Обучающиеся третьей группы демонстрируют агрессивное отношение к своему социальному окружению. Они провоцируют возникновение конфликтов, выступают их зачинщиками. Физически развитые дети этой группы прибегают к силе для достижения своих целей. Также эти обучающиеся оставляют без внимания эмоции и чувства партнеров по взаимодействию, часто проявляют гнев, агрессивно выражая свои реакции. Кроме того, у детей с ЗПР не сформирован навык объективной оценки своих поступков, продуктов собственной деятельности.

В целом по причине недоразвития познавательной сферы дети с ЗПР демонстрируют сложности освоения социокультурного опыта, затрудняются полноценно участвовать в коммуникативных практиках. Для обучающихся данной нозологической группы составляет сложность освоение поведенческих паттернов, которые относятся к числу социально одобряемых.

1. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О. С. Кузьмина, О. Ю. Синевич, Н. В. Багаутдинова, Э. Р. Диких // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2016. — № 4. — С. 51–58.

2. Четверикова Т. Ю. Буллинг в инклюзивной образовательной среде школы: оценка педагогических тактик // *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters)*. — 2023. — № 7 (июль). — ART 3272. — URL: <http://emissia.org/offline/2023/3272.htm> (дата обращения: 10.01.2024).

3. Четверикова Т. Ю. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как жертвы буллинга в инклюзивной школьной практике // *Терапевт*. — 2023. — № 8. — С. 5–16.

4. Четверикова Т. Ю. Проявления агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития // *Современная наука: проблемы и перспективы развития* : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2022. — Ч. 1. — С. 54–60.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БЛИЗКОГО ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются трудности выстраивания взаимодействия между близкими взрослыми и ребенком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития. Раскрываются особенности выстраивания продуктивного взаимодействия между взрослыми и детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития, ребенок с ТМНР, близкий взрослый, ситуативно-личностное общение, коммуникативные умения, психолого-педагогическое сопровождение семьи, взаимодействие взрослого и ребенка с ТМНР.

После рождения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) жизнь в семье кардинально меняется, делится на два совершенно разных периода: на жизнь «раньше» и жизнь «сейчас». «Раньше» было, как у всех, а «сейчас» — ни на что не похожая, особая, тяжелая ситуация горя и несчастья для всех членов семьи.

В первый период жизни младенца с ТМНР ведущее место занимает медицинская реабилитация, когда в большинстве случаев идет борьба за сохранение жизни и здоровья ребенка, а педагогический процесс, в свою очередь, откладывается на более поздние сроки. Таким образом, пропускается этап формирования взаимодействия с близким взрослым через ситуативно-личностное общение, которое является базой когнитивного развития младенца.

У родителей отмечаются трудности в налаживании общения с ребенком с ТМНР в силу ограниченного знания о развитии особенного ребенка и отсутствия опыта взаимодействия с ним. Тем самым близкий взрослый не понимает и не принимает сигналы, которые подает ребенок. Это связано еще и с тем, что часто в комплексе ТМНР имеются сенсорные нарушения, ребенок не может обнаружить мать, ее попытки выстроить взаимодействие (не видит, не слышит). Следовательно, потребность в общении с матерью пропадает, не развивается активность, направленная на поиск матери, привлечение ее внимания и поддержание общения [1].

Таким образом, целью психолого-педагогической работы при организации продуктивного взаимодействия близкого взрослого и ребенка с ТМНР является возвращение психического развития ребенка со сложной структурой дефекта в логику онтогенеза через «обходные пути». Средствами «обходных путей» являются специальные коммуникативные действия близкого взрослого, оказывающего заботу и уход за ребенком, которые приводят к присваиванию ребенком с ТМНР культурного опыта взаимодействия с окружающим миром людей и предметов [2].

Основной задачей работы педагога является обучение родителя, имеющего ребенка со сложной структурой дефекта первых лет жизни, или его близкого взрослого приемам организации взаимодействия с ребенком и правилам создания условий для формирования ситуативно-личностного общения и предметной деятельности.

Педагогическая работа строится согласно этапам психического онтогенеза ребенка, в каждом из которых ребенку с ТМНР предстоит сначала овладеть определенной формой общения. В период младенчества и раннего возраста ведущей формой общения является ситуативно-личностное общение близкого взрослого и ребенка. Только после освоения ситуативно-личностного общения возможен переход на следующий этап овладения новой формой общения, которая, в свою очередь, способствует развитию соответствующих ей способов действий с предметами [3].

Сам процесс сопровождения семьи на этапе выстраивания взаимодействия с ребенком с ТМНР необходимо начинать с обмена информацией о текущем состоянии ребенка, его новых умениях или проблемах. Далее педагогу необходимо вести наблюдение за взаимодействием в паре «взрослый — ребенок», а также за самостоятельной деятельностью ребенка. Наблюдение можно

организовать в привычной обстановке — дома, наблюдая за процессом режимных моментов, посредством видеосвязи или при личном посещении педагогом семьи ребенка либо на рабочем месте педагога, с созданием комфортной обстановки для ребенка. В ситуациях общения ребенка с мамой и действиями с предметами педагог анализирует не только поведение малыша, но и коммуникативные, и транслирующие действия близкого взрослого. Собранная специалистом информация о психическом развитии ребенка и умениях родителя позволяет сформулировать цель психолого-педагогического сопровождения семьи, поставить задачи обучения родителей, определить «зону ближайшего развития» ребенка, подобрать необходимые для них игры и предметы для выстраивания продуктивного взаимодействия [2].

В процессе психолого-педагогического сопровождения семьи специалист помогает близким родственникам понять запросы ребенка, научить распознавать его сигналы, понимать их и получать радость от общения с малышом. Педагог должен не заменить близкого взрослого, а стать посредником между родителем и ребенком, предоставляя возможность взглянуть на своего малыша по-другому и отмечать в его поведении то, что ранее не замечалось, раскрыть тем самым потенциал его возможностей в общении. В процессе наблюдения за взаимодействием близкого взрослого и ребенка педагогу необходимо акцентировать внимание родителя на характере бодрствования ребенка, его активности, реакциях на собственное состояние (голод, дискомфорт, холод и т. п.), на внешний мир, на окружающих его людей, на активности в процессе исследования своего тела. Специалист помогает родителю отмечать все, даже пассивные, реакции ребенка. Близкому взрослому необходимо всегда идти навстречу любым проявлениям желаний ребенка, поддерживая даже минимальную его активность и отвечая ему всеми доступными способами: вербально (словом и пением) и невербально (звуками, прикосновением и движением). Взрослому рекомендуется озвучивать движения и действия ребенка, привнося им коммуникативный смысл, включать эмоциональные игры к совместным движениям и действиям с сенсорными свойствами предметов. В озвучивание движений и действий малыша можно включать песенки, потешки и пестушки, которые сделают приятными самые различные ситуации ухода за малышом: смену одежды, кормление, купание, укладывание на сон. Такое взаимодействие поможет поддерживать атмосферу стабильности, развивать чувство взаимного доверия, эмоционального комфорта, незыблемости уклада жизни, привычек [4].

Результатом психолого-педагогического сопровождения семьи в освоении продуктивного взаимодействия близкого взрослого и ребенка с ТМНР могут стать показатели сформированности коммуникативных умений у родителя. Коммуникативные умения могут проявляться в виде умения реагировать на любые действия и реакции ребенка как на коммуникативные; умения делать паузы после речевого или игрового обращения, предоставлять ребенку возможность ответить любыми доступными ему средствами; умения выделять наиболее яркий игровой момент и повторять его, при этом увеличивая продолжительность игровой ситуации и выносливость ребенка в контакте; умения устанавливать оптимальный темп общения, не торопиться выдерживать паузу, давая возможность ребенку дать ответ; умения использовать экспрессивно-речевые средства воздействия, тактильно-двигательные и другие контактные воздействия; включение комментирования совместных действий во время общения [2].

Таким образом, для организации продуктивного взаимодействия близкого взрослого и ребенка с ТМНР необходимо создание специальных ситуаций общения, созданных по логике онтогенеза психического развития ребенка, в которых родитель овладеет коммуникативными умениями. Благодаря правильно выстроенному взаимодействию ребенок успешно овладеет ситуативно-личностным общением, что создаст предпосылки для благополучного становления предметно-манипулятивной деятельности и в дальнейшем ситуативно-делового общения.

1. Кудрина Т. П., Айвазян Е. Б. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : метод. пособие. — М. : Полиграф сервис, 2018. — 71 с.

2. Кудрина Т. П. Формирование специальных коммуникативных умений у матерей слепых младенцев с опорой на анализ видеоматериалов // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. — 2018. — № 32. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/the-formation-of-a-special-communicative-skills-of-mothers-of-blind-infants-based-on-the-analysis-of-video-data> (дата обращения: 23.12.2023).

3. Айвазян Е. Б. Пропущенный этап в раннем развитии слепого ребенка как источник трудностей становления его предметной деятельности // Дефектология. — 2019. — № 5. — С. 11–21.

4. Разенкова Ю. А., Кудрина Т. П. Взаимодействие матери и слепого младенца: удовольствие от совместной игры // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. — 2017. — № 28. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-interaction-of-mother-and-blind-baby-great-fun> (дата обращения: 23.12.2023).

М. Д. Яковлева

МБДОУ № 72 «Веселая планета», Мариуполь

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОСЛЕ СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье анализируются в соответствии с нейropsychологическим подходом качественные особенности развития высших психических функций, эмоциональное состояние и поведение детей старшего дошкольного возраста, переживших экстремальную стрессовую ситуацию вооруженного конфликта. Даны общие рекомендации коррекции для детей данной выборки.

Ключевые слова: высшие психические функции, экстремальная стрессовая ситуация, дошкольный возраст.

Система взглядов, разработанная Л. С. Выготским, получила название культурно-исторической теории развития психики. Согласно данной концепции, формирование внутренних психических функций (далее — ВПФ) происходит под влиянием среды и конкретной культуры, в которой развивается ребенок. Этот процесс опосредован знаками и орудиями [1, с. 15].

Основываясь на научных трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия создал теорию системной динамической локализации (мозговой ориентации) ВПФ человека, выстроил новую область психологии, основными принципами которой стали принцип системной организации ВПФ, принцип социального генеза ВПФ, принцип динамической локализации ВПФ. Предложенные ученым методы нейropsychологической диагностики восстановления психических функций признаны наиболее эффективными в мировой практике.

В конце XIX в. нейropsychологические знания активно внедряются в психологическую службу в сфере образования. Это связано с тем, что подход Лурии-Выготского оказался очень эффективным и востребованным в решении проблемных вопросов в сфере образования. «Нейropsychологический метод решает задачи выявления причин и механизмов отставания в развитии ребенка, изучает не сформированность или задержку развития ВПФ и их структурную неполноценность, выявляет недостаточность работы определенных зон мозга функционального или органического генеза, т. е. дает возможность соотнести девиацию или дефицит в развитии психики ребенка с задержкой созревания тех или других зон мозга» [2]. Таким образом, нейropsychологическим методом можно выявить сильные стороны развития ребенка, на которые следует опираться в коррекционной работе, и слабые стороны, определить механизмы трудностей развития и обучения, прогнозировать результат развития ВПФ, а на основании заключения диагностики разработать эффективную коррекционную программу.

А. Р. Лурия является основателем нейropsychологической школы коллектива ученых, которые разрабатывают и внедряют его идеи в детской нейropsychологии: Т. А. Ахутина, Ж. М. Глозман, Е. Ю. Матвеева, Ю. В. Микадзе, А. Ю. Потанина, Н. М. Пылаева, А. Е. Соболева, А. В. Семенович, Э. Т. Семерницкая, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова.

В современном мире система образования уделяет особое внимание успешности обучения детей в школе, а фундамент этой успешности закладывается в дошкольный период, когда активно созревают и формируются ВПФ. Поэтому ранняя диагностика позволяет определить слабые

стороны развития и спрогнозировать трудности обучения, вовремя оказать коррекционную помощь. С этой целью было проведено исследование уровня развития ВПФ 32 детей старшего дошкольного возраста детского сада № 72 «Веселая планета» г. Мариуполя.

Следует отметить, что дети пережили экстремальную ситуацию вооруженного конфликта на Донбассе, были травмированы стрессом боевых действий (шум снарядов, разрушение жилья, недостаточное питание, холод, некомфортные условия жизни), разлукой со значимыми взрослыми, вынужденной сменой места проживания. Во время боевых действий с февраля по май 2022 г. дети не посещали детский сад. В сентябре 2022 г. детский сад был восстановлен и отремонтирован, возобновился образовательный процесс. В безопасной среде и в позитивном социальном окружении дети включились в социальную ситуацию развития, прошли процесс адаптации к мирной жизни и подготовку к обучению в школе.

Наблюдение за поведением детей во время режимных процессов, развивающих занятий, прогулок и массовых мероприятий показали, что дети проявляют отдельные признаки травмы: дезорганизация поведения, повышенная активность и беспокойство, страхи (громкие звуки, темнота, стекла домов в сумерках), возникновение регрессивных форм поведения (потеря самостоятельности, опора на взрослого). Следует отметить, что дети не проявляли прямой агрессии по отношению к сверстникам и ко взрослым, наоборот, улавливали эмоциональное состояние другого человека, сочувствовали, сопереживали, на занятиях активно включались в познавательный процесс, с удовольствием играли. Но специфика игр отличалась высокой подвижностью. Наблюдались сложности регуляции эмоционального поведения, перевозбуждение.

Исследование проводилось по методике «Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте» Ж. М. Глозман, А. Ю. Потаниной, А. Е. Соболевой [4].

В результате качественного анализа были выявлены характер и природа трудностей развития, общая картина такова. Значительная часть детей не ориентируется в своих личных данных, месте нахождения и понимании сезонности. Даже дети с высоким уровнем подготовки говорят о приметах сезонности с подсказками и наводящими вопросами. Так, 34 % детей не концентрируют внимания на дидактической задаче, отвлекаются; 37 % детей ведут себя напряженно, тревожно, растерянно. Это поведение выражается в скованности, постоянном постукивании ногами под столом, сосании пальцев, кручении карандашей, в импульсивных движениях; 41 % показывает низкую умственную работоспособность, истощаемость в процессе дидактической работы. Необходимо переключение внимания и смена деятельности, краткосрочный отдых в произвольной деятельности. У 38 % респондентов прослеживается несформированность в корректурной пробе, путают семантически близкие предметы, имеют трудности с концентрацией внимания и вхождением в задачу; 28 % детей отвлекаются от выполнения задачи и нуждаются во внешней организации внимания.

Более половины обследуемых детей имеют трудности организации, регуляции и планирования действий, в следствие этого они упрощают программу или не могут выполнить двигательную программу по образцу, нуждаются в повторном показе, проговаривании, подсказке. При упражнении формируется навык, сотрудничают со взрослым в зоне ближайшего развития. Устойчивая дезавтоматизация отмечена у двух детей; 22 % детей имеют слабость организации пространственных движений, что влияет на моторное и интеллектуальное планирование действий. 63 % детей имеют напряженность в практике, которая снимается в процессе формирования навыка; 47 % детей не внимательны к акустическим сигналам, что объясняется показателем 53 % слабости акустического внимания.

В гностической сфере отмечаются трудности восприятия целостного образа по составной части. Так, 35 % детей затрудняются в идентификации эмоционального состояния, различают только полярные эмоции, плохо знают оттенки эмоциональных переживаний; 38 % детей имеют бедную, неразвернутую речь: на вопросы отвечают кратко, слабо используют прилагательные, наречия, причастия, деепричастия, путаются в согласовании предлогов с другими частями речи, дети имеют нарушения грамматического строя высказывания, узкий грамматический словарь.

Из общего числа обследованных 72 % детей имеют низкую продуктивность запоминания, что может быть обусловлено отсутствием навыков, низкой работоспособностью и концентрацией внимания; 47 % имеют трудности запоминания смысловых элементов текста; 38 % детей нужда-

ются в подсказке и наводящих вопросах в понимании основной мысли текста; 47 % детей имеют аспонтанность в интеллектуальной деятельности, требуют внешней организации внимания со стороны взрослого. У 50 % детей отмечается несформированность процессов обобщения и выведения аналогий. Дети ориентируются только в хорошо знакомых бытовых группах предметов.

Это общая картина характерных трудностей детей данной группы. На ее основе можно дать общие рекомендации помощи развития детей: укрепление физического здоровья, развитие пространственного восприятия, согласно этапам освоения пространства, развитие произвольной регуляции в игровой и учебной деятельности, развитие речи и пополнение словарного запаса. Для стабилизации психоэмоционального состояния после стресса — занятия, развивающие ведущую деятельность данного возраста: сюжетно-ролевые игры, арт-терапия, сказкотерапия, телесно ориентированная терапия. «Наличие позитивного окружения или возможность оказания ребенку социальной поддержки часто рассматривается как необходимое и достаточное условие преодоления ребенком негативных психологических последствий влияния повседневных стрессоров и стрессоров высокой интенсивности» [6].

Но для эффективной помощи каждому конкретному ребенку надо опираться на дифференцированное описание качественных особенностей сильных и слабых звеньев психического функционирования каждого конкретного ребенка, «различные психические функции достигают полного развития в разном возрасте... на фактор генетически обусловленной гетерохронии развития накладываются индивидуальные (средовые) особенности развития и воспитания каждого ребенка, индивидуальные особенности внутри- и межполушарного взаимодействия мозговых структур в организации психических процессов, когнитивных стратегий и эмоциональной сферы ребенка» [4, с. 8]. Реагирование ребенка на травматическое событие тоже индивидуально, оно во многом зависит как от развитости нервной системы, психологической зрелости, так и от уровня когнитивных способностей и темпераментальных особенностей. Поэтому для коррекции развития ВПФ детей дошкольного возраста, переживших стрессовые события, эффективно использовать индивидуальный подход и создавать уникальную коррекционную программу.

В целом для детей, переживших экстремальную ситуацию вооруженного конфликта, важно создать условия для сохранения психологического благополучия путем наполнения личных ресурсов и включения в позитивные социальные отношения, которые обеспечивают безопасность и обучают самостоятельным навыкам преодоления стресса.

1. Нейропсихология / под ред. Е. Д. Хомской. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2011. — 922 с.

2. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. — М. : Просвещение : Учеб. лит., 1995. — 304 с.

3. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 80 с.

4. Ковалевская А. П. Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста // Вестн. Вят. гос. ун-та. — 2020. — № 2 (136). — С. 142–149.

5. Психологические последствия переживания стресса в детском возрасте — феномены «оставленности» и «вовлеченности» / Н. Е. Харламенкова, Д. А. Никитина, Н. Е. Шаталова, Е. Н. Дымова // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 3. — С. 71–96.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А. А. Богдан, Л. М. Балашова, Т. А. Парфенова
Детская школа искусств № 1, Самара

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье представлен опыт реализации уникальной системы наставничества для студентов-бакалавров педагогического направления и направлений по видам искусств. Авторы описывают авторскую разработку технологии педагогического наставничества — открытую стажерскую площадку для студентов, а также систему ассистирования.

Ключевые слова: наставничество, студенты, опытные педагоги-мастера, система адаптации молодых педагогов, стажерская площадка, педагогическая практика.

В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определена национальная цель — обеспечение возможности самореализации и развития талантов. Для достижения этой цели был разработан Национальный проект «Образование», одним из приоритетных направлений которого является развитие кадрового потенциала и непрерывный рост профессионального мастерства педагогических работников. В контексте реализации этого проекта создана единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, предусматривающая развитие наставничества педагогических кадров.

Наставничество является эффективным инструментом профессионального роста педагогических работников всей системы образования. Согласно распоряжению Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р, была представлена целевая модель по разработке и внедрению системы наставничества педагогических работников в образовательных организациях. Цель данной системы — обеспечение непрерывного профессионального роста педагогических работников, повышение качества образования и создание условий для самореализации и развития талантов. Система наставничества педагогических работников включает в себя следующие компоненты: подбор и подготовка наставников (наставниками могут быть педагогические работники с высоким уровнем квалификации и опыта работы, имеющие достижения в профессиональной деятельности); разработка и реализация программ наставничества (программы наставничества должны учитывать специфику образовательной организации, возраст и опыт работы педагога-наставника и педагога-наставляемого); оказание методической и психолого-педагогической поддержки педагогам-наставникам и педагогам-наставляемым; оценка эффективности системы наставничества (эффективность системы наставничества оценивается по следующим критериям: повышение качества образования, рост профессионального мастерства педагогических работников, создание условий для самореализации и развития талантов) [1].

Наставничество в образовании — это важный механизм, который помогает молодым педагогам быстрее адаптироваться к своей новой роли и стать эффективными учителями. Наставники

могут помочь своим подопечным в разработке учебных планов и программ, проведении уроков и оценивании учащихся. Они также могут предоставить молодым педагогам эмоциональную поддержку, что особенно важно в первое время работы. Наставничество также может помочь опытным педагогам оставаться в курсе современных тенденций в образовании и улучшать свои навыки преподавания. Наставники могут поделиться с молодыми педагогами своими знаниями и опытом, а также помочь им в поиске новых эффективных методов обучения. Наставничество в образовании — это взаимовыгодный процесс, который приносит пользу как молодым, так и опытным педагогам. Оно помогает повышать качество образования, создавать условия для профессионального роста педагогов и способствовать развитию талантов [2; 3].

Педагогическое наставничество в системе дополнительного образования реализуется в условиях особой актуальности, связанной с особенностями реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования педагогической направленности и сокращением академического времени на реализацию производственной педагогической практики, а также с отсутствием должной педагогической подготовки тех студентов-бакалавров, который обучаются по специализированному профилю в рамках конкретного направления искусств — будь то музыка, живопись, хореография или декоративно-прикладное творчество. В Детской школе искусств № 1 г. Самары создана уникальная система наставничества будущих педагогов, которая реализуется посредством инновационных технологий: открытых стажерских площадок, системы ассистирования, парной работе в команде с опытным наставником.

Система наставничества в школе искусств имеет свои модули в зависимости от отделения, на котором реализуется, так на каждом отделении открыта и функционирует стажерская площадка: «Инновационные практики вокально-хорового исполнительства» (вокально-хоровое отделение), «Современные технологии преподавания инструментального исполнительства» (инструментальное отделение), «Традиции и новации декоративно-прикладного творчества» (отделение декоративно-прикладного искусства). Каждая площадка открыта для посещения студентами и функционирует в течение всего учебного года, афиша на мероприятия располагается на главном сайте школы и на странице в социальной сети. На площадке реализуются следующие открытые мероприятия: уроки, концерты, репетиции хоров и ансамблей, мастер-классы. Открытая стажерская площадка позволяет студентам в течение всего года приобщаться к педагогической деятельности и перенимать опыт педагогов-мастеров.

Еще одной уникальной технологией наставничества является технология ассистирования, при которой студент-бакалавр присутствует в роли ассистента педагога, выполняющего функции члена жюри на каком-то значимом мероприятии. В рамках данной технологии на базе школы искусств осуществляются два главных мероприятия — городской конкурс исполнительского мастерства «Весенняя капель» и региональный конкурс декоративно-прикладного творчества «Радуга национальных культур Поволжья». Студент полностью погружается в оценку педагогической деятельности с позиции опытного члена жюри, учится замечать ошибки в преподавании или организации детского творчества, подмечать удачные педагогические находки и решения, учиться быть тактичным и уважать чужой педагогический труд. Само по себе знаковое конкурсное мероприятие погружает студента в атмосферу высокого уровня педагогической деятельности, что дополнительно мотивирует студента к педагогической профессии. Оказывая помощь в подготовке итоговых документов конкурса и наблюдая за рекомендациями педагогов всем конкурсантам, студенты учатся ценить педагогический труд в каждом его малейшем проявлении.

Уникальные технологии педагогического наставничества дополняются традиционной работой в паре с опытным педагогом: совместное проведение уроков, совместная организация выставок, совместная реализация пленэров и др. Вся система наставничества, включающая традиционные и инновационные технологии, позволяет будущим педагогам успешно адаптироваться к педагогической деятельности, перенять педагогический опыт, познакомиться со спецификой педагогической деятельности в разных образовательных учреждениях, понять некоторые тонкости педагогической работы и, возможно, выбрать для себя будущее место работы. Вся система педагогического наставничества в системе дополнительного образования имеет свой уникальный характер, что значительно отличает ее от подобной деятельности в общеобразовательных школах. Она расширяет возможности для внедрения уникальных технологий наставничества.

1. Ладилова Н. А. Наставничество как инструмент профессионального роста педагогических кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2023. — Т. 6, № 1 (20). — С. 64–78.

2. Зенкина Т. В. Наставничество как ресурс непрерывного профессионального развития педагогических работников: концепции, модели, формы взаимодействия // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. / гл. ред. Г. А. Кругликова. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — Ч. 1. — С. 112–118.

3. Синебрюхова В. Л. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов посредством организации наставничества // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN622.pdf> (дата обращения: 25.01.2024).

С. Е. Гайдукевич

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос методической подготовки учителя-дефектолога к работе в условиях инклюзивного образования, актуализируется необходимость трансформации ее содержания. Автором определены требования к проектированию учебных программ дисциплин методического цикла, направленные на повышение качества и эффективности образовательного процесса в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: методическая подготовка, методические компетенции, методическая компетентность, проектирование учебных программ, учитель-дефектолог, инклюзивное образование.

В условиях развития инклюзивных процессов сформировался социальный заказ на обновление методической подготовки учителя-дефектолога, цель которой — формирование методической компетентности, позволяющей успешно осуществлять сопровождение коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде специального и инклюзивного образования. Ключевая стратегия данного процесса связана с реализацией идей трансформации методического опыта специалиста (А. А. Алмазова, Р. Г. Аслаева, Л. А. Гладун, З. А. Мовкебаева, А. И. Сергеева), а также взаимодополнения его субъектности и компетентности, усиления вовлеченности личностных структур в процесс создания собственного методического опыта (В. С. Лазарев, В. И. Слабодчиков, Г. И. Саранцев, В. В. Сериков, А. В. Торхова). В настоящее время образовалось противоречие между необходимостью модернизации содержания методической подготовки учителя-дефектолога и недостаточным теоретическим обоснованием разработки ее научно-методического обеспечения. Целью данной статьи является определение требований к проектированию учебных программ дисциплин методического цикла, направленных на подготовку учителя-дефектолога к работе в новых образовательных условиях.

Учебные программы дисциплин методического цикла являют собой средство управления методической подготовкой будущего специалиста. Их содержание на современном этапе с учетом ведущих положений философско-антропологического, аксиологического, компетентностного подходов определяется такими методологическими ориентирами, как самосозидание, ценностно-смысловое самоопределение, компетентностная состоятельность, универсальность [1, с. 102]. В фокусе внимания не просто формирование методической умелости, а поддержка будущего педагога как субъекта методической активности, что значительно повышает его функциональные возможности в условиях усложняющейся методической практики.

В заданном контексте особое значение приобретает методический опыт (способность решать разнообразные методические вопросы) и личностный (способность к самоорганизации личностно-профессионального саморазвития), раскрывающий показатели сформированности методической компетентности. Практический опыт связан с основными видами методической активности современного учителя-дефектолога, определяется на языке компетенций. Его ядро — общеметодические и частнометодические, универсальные и специализированные способы деятельности. Особый фокус — общеметодические универсальные, которые учитель-дефектолог может успешно применять в различных сферах профессиональной деятельности (обучение, воспитание, коррекционно-развивающая работа) и частнометодические специализированные, позволяющие решать методические вопросы с учетом вариативных факторов (содержание учебного предмета, направление коррекционно-развивающей работы, возраст и особые образовательные потребности (далее — ООП) обучающихся). Личностный опыт (осознанное проживание жизни) проявляется посредством умений самоорганизации (выявлять личностные смыслы методической деятельности, преобразовывать представления о себе и своих возможностях, уточнять цели и планы саморазвития, осуществлять их реализацию). Основа личностного опыта — рефлексия собственной методической активности в соответствии с принятыми личностными смыслами.

Методический опыт описывается системой информационных и функциональных знаний. Информационные знания — это сведения о субъектах, объектах, условиях образовательного процесса методической подготовки, они отвечают на вопрос «что?». Акцент — данные об актуальных ценностных установках в сфере методической практики, методических компетенциях, ООП обучающихся (общих, специфических, индивидуальных). Функциональные знания — сведения о самой методической деятельности, ее целях, компонентах, процессе, результатах, позволяют ответить на вопрос «как?». Основа — способы методической деятельности, возможности их модификации с учетом ООП обучающихся, этапы и умения самоорганизации личностно-профессионального саморазвития [2, с. 185]. Методический опыт рассматривается в связи с методическим компетентностным профилем учителя-дефектолога, который описывает не только компетенции, но и уровни их возможного освоения [1, с. 135, 145].

Разработка учебных программ дисциплин методического цикла соотносится с понятием «педагогическое проектирование», представляет собой деятельность по созданию модели образовательного процесса, реализация которого обеспечит более высокий уровень эффективности подготовки [3, с. 16–17]. Процесс проектирования учебных программ является рамочным, определяется образовательными стандартами, и структурой образовательного процесса [4, с. 52]. Соответственно, программы имеют сходный компонентный состав (целевой, содержательный, деятельностный, ресурсный), а их разработка — единую последовательность действий (определение целей и ожидаемых результатов, отбор и структурирование содержания, отражение процессуальной стороны обучения и адекватного ресурсного обеспечения) [5, с. 23]. Определение требований к проектированию учебных программ связано с необходимостью модификации содержания методической подготовки учителя-дефектолога с целью повышения ее качества и предполагает уточнение характеристик компонентов программы и процесса ее создания.

Определение целей и ожидаемых результатов учебной программы включает в себя следующие процедуры: определение места учебной дисциплины в системе методической подготовки (модуль, положение модуля в образовательной программе, место дисциплины в программе модуля); определение вклада учебной дисциплины в методическую подготовку (состав формируемых методических компетенций, ожидаемый уровень сформированности методической компетентности); формулирование цели и задач учебной дисциплины (цель связана с формированием компетентности будущего учителя-дефектолога в определенной методической сфере, задачи раскрывают частные аспекты достижения поставленной цели в связи с формированием практического и личностного методического опыта, цель и задачи адресованы преподавателю); формулирование образовательных результатов (собственно методические и личностные результаты представлены комплексом проверяемых знаний и умений, соответствуют ожидаемому уровню методической компетентности, обращены в первую очередь к студенту).

Отбор и структурирование содержания учебной программы обеспечивается комплексом процедур: отбор содержания (осуществляется детализация методических компетенций

конкретными методическими умениями, выявляются в их составе чувствительные к ООП обучающихся, требующие их учета посредством модификации); структурирование содержания на темы (определяются предметные и методические знания, устанавливается порядок их представления, который может осуществляться двумя путями: методические компетенции уточняются в предметном контенте или предметный контент конкретизируется с учетом методических компетенций); содержательное наполнение тем (уточняются общеметодические и частнометодические, информационные и функциональные знания, в том числе раскрывающие возможности модификации способов методической деятельности с учетом возраста и ООП обучающихся; определяется их рациональное соотношение в контексте обеспечения формирования практического и личностного методического опыта); выделение в содержании межпредметной составляющей (выявляется система общеметодических функциональных знаний, раскрывающих общие способы решения методических вопросов в вариативной образовательной среде специального и инклюзивного образования).

Отражение в учебной программе процессуальной стороны обучения и адекватного ресурсного обеспечения также предполагает выполнение ряда последовательных действий: рекомендация методов и средств обучения (предлагаются методы и технологии включения будущих педагогов в преобразующую, ценностно-ориентировочную и рефлексивную деятельность на основе кейсов из практики специального и инклюзивного образования: деятельно-ориентированные (задачное, проектное обучение и др.), личностно-ориентированные (коллективная мыследеятельность, рефлексивное обучение, портфолио и др.)); определение критериев оценки образовательных результатов (применяются критерии и показатели оценки сформированности методической компетентности, раскрывающие процессуальный вклад ее компонентов в разрешение образовательных ситуаций и личностно-профессиональное саморазвитие (умения видеть и формулировать методические задачи, определять способ их решения, решать задачи с учетом ООП обучающихся, осуществлять самоорганизацию самоизменения); рекомендация средств диагностики образовательных результатов (продвигаются средства текущего, тематического и итогового контроля (самоконтроля), позволяющие измерять сформированность отдельных методических умений (компетентностные тесты, практические задания) и методической компетентности как целостного образования (компетентностные методические задачи, задания на рефлекссию самоорганизации личностно-профессионального саморазвития).

Представленная система требований позволяет разрабатывать учебные программы методической подготовки учителя-дефектолога нового поколения, задавать контуры, направления, способы и условия овладения методическим опытом, позволяющим самостоятельно осознанно решать широкий спектр методических задач, оперативно принимать решения с учетом меняющейся образовательной ситуации, а также управлять процессами собственного профессионального становления.

1. Гайдукевич С. Е. Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития : моногр. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2023. — 212 с.

2. Крылова О. Н. Процедурные знания как компонент современной видологии знаний учащихся в условиях реализации ФГОС ОО // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 2. — С. 182–196.

3. Северин С. Н. Педагогическое проектирование: учеб-метод. пособие. — Брест : Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2018. — 126 с.

4. Полупан К. Л. Особенности и этапы проектирования образовательных программ в вузе (практический аспект) // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. Сер. : Филология, педагогика, психология. — 2014. — № 11. — С. 49–59.

5. Быкова Л. В., Кочнева Е. Н. Основные принципы проектирования профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе модульно-компетентностного подхода // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2010. — № 2. — С. 21–33.

ОБРАЗОВАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье раскрываются основные ценностные тренды, масштабные вызовы и опасности в условиях дигитального общества, влияющие на образование и развитие личности. Обозначены основные пути модернизации образования и актуальные направления научно-педагогических исследований. Раскрыты требования к научным исследованиям, в которых изучаются процессы формирования компетенций, определены тенденции данного процесса.

Ключевые слова: личность педагога, современные технологии, социокультурные тенденции, модернизация образования, профессиональное развитие.

В современном мире образование играет ключевую роль в формировании и развитии личности. Особенно важное место занимает образование педагогов, которые являются активными участниками воспитательно-образовательного процесса. Исходя из этого, научные исследования в области образования и становления личности педагога являются крайне важными.

Одним из важных вызовов, с которыми сталкиваются педагоги, является необходимость адаптации к постоянно меняющимся требованиям образования. В условиях стремительного развития информационных технологий образовательные стандарты и подходы к обучению постоянно изменяются. Это требует от педагогов постоянного повышения их профессиональной компетентности, адаптации к новым формам и методам обучения.

Сегодня всё больше внимания уделяется социальному аспекту образования. Педагог должен быть способен не только передавать знания, но и развивать у обучающихся навыки коммуникации, самоорганизации, адаптивности и др., необходимые в современном обществе. Это требует от педагогов углубленного изучения психологических и педагогических теорий, применения новых педагогических подходов, направленных на развитие личности учащихся.

При этом у педагогов открываются новые перспективы профессионального развития. Современные технологии позволяют использовать различные интерактивные методы обучения, создавать индивидуальные образовательные программы, применять специализированные онлайн-платформы и ресурсы. Это открывает новые возможности для эффективного обучения и стимулирует развитие личности педагога, ведь для успешной реализации таких проектов необходимо постоянно совершенствоваться, изучать новые методики и технологии.

Учеными исследуются глобальные социокультурные тенденции, которые в настоящее время представляют вызовы и риски для системы образования и личности. Эти вызовы и риски включают стирание национальных особенностей и границ, обилие информации и быстрое устаревание знаний, быстро меняющуюся ситуацию на рынке труда, отсутствие готовых решений современных проблем, стирание границ между профессиональными областями, а также угрозу глобальных катастроф и кризисов.

Результаты научных исследований отражают ряд ключевых аспектов, которые несут как потенциальные возможности, так и проблемы для образования и педагогической практики. Вот некоторые из них:

1. Технологические трансформации. Бурное развитие технологий, цифровизация и появление новых форм общения создают необходимость в изменении методов обучения и подготовки педагогических кадров. В то же время с увеличением онлайн-ресурсов возникают вопросы о качестве образования и цифровом неравенстве.

2. Мультикультурное общество. В условиях глобализации и миграции сталкиваются различные культуры и ценности. Это предъявляет требования к педагогам в области межкультурного взаимодействия, адаптации учебных программ и создания условий для вовлечения всех обучающихся.

3. Изменяющиеся образовательные потребности. Стремительные изменения в профессиональной сфере требуют обновления компетенций, что также отражается на педагогической практике. Возрастает значение развития универсальных навыков, креативности и критического мышления.

4. Экологическая осведомленность. Рост экологического сознания требует интеграции экологического образования в учебные программы и осознанного потребления ресурсов.

5. Эмоциональное благополучие. Увеличение стресса и психологических проблем среди учащихся требует уделять больше внимания эмоциональному развитию и поддержке.

Понимание этих вызовов и рисков позволяет определить универсальные компетенции личности, необходимые для успешной жизнедеятельности в условиях цифрового общества и креативной экономики.

Для модернизации образования и проведения научно-педагогических исследований предлагаются следующие подходы и направления:

1. Интернационализация образования: включение международных аспектов в образовательные программы, сотрудничество с зарубежными учебными заведениями, стажировки за рубежом для обогащения культурного опыта студентов и педагогов.

2. Поликультурное образование: создание условий для уважения культурного разнообразия, повышение межкультурного взаимопонимания, включение изучения культур различных народов в образовательный процесс.

3. Инклюзивное образование: обеспечение равных возможностей для обучения всем учащимся, вне зависимости от их специальных потребностей или особенностей.

4. Опережающее образование: создание условий для развития умений, которые позволят учащимся успешно справляться с возможными вызовами будущего.

5. Индивидуальные образовательные траектории: персонализированный подход к образованию, учитывающий индивидуальные потребности и особенности каждого учащегося.

6. Учет мировых образовательных тенденций: изучение и применение передовых практик и идей в мировом образовании для обновления национальной системы образования.

7. Информационно-образовательная среда и дистанционные формы обучения: использование современных информационных технологий и онлайн-ресурсов для улучшения образовательного процесса.

8. Непрерывное образование: система образования, ориентированная на постоянное обучение и развитие на протяжении всей жизни.

9. STEM-образование: фокус на науке, технологиях, инженерии и математике для подготовки учащихся к современным вызовам.

10. Формирование ключевых компетенций XXI в.: развитие навыков критического мышления, коммуникации, сотрудничества и творчества.

11. Диверсификация образования: предоставление различных путей и форм образования в соответствии с потребностями студентов.

12. Устойчивое развитие и междисциплинарная интеграция: образование, ориентированное на устойчивое развитие и взаимосвязь знаний и методов различных дисциплин [1, с. 7].

Проведенный анализ заявленной проблемы позволяет сделать ряд выводов. Педагогическое образование должно быть сбалансированным, включать теоретические основы и практические навыки. Современные вызовы образованию требуют от педагога активного совершенствования, непрерывного профессионального развития. Перспективами развития педагогического образования являются модернизация образовательных программ и внимание к личностному развитию педагога.

1. Жук О. Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации // Педагогика. — 2020. — № 3. — С. 5–14.

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описан опыт работы по формированию информационно-коммуникационных компетенций будущих воспитателей в процессе освоения дисциплины «Современные цифровые технологии в дошкольном образовании».

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, интерактивное оборудование, робототехнический набор, цифровая лаборатория, интерактивная песочница.

Дисциплина «Современные цифровые технологии в дошкольном образовании» является частью профессионального модуля 03 «Организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам дошкольного образования» для студентов специальности 44.02.01 Дошкольное образование. Целью дисциплины является создание условий для формирования у студентов системы теоретических знаний и практических навыков организации деятельности воспитателя с применением современного цифрового и интерактивного оборудования.

Проблему подготовки будущих педагогов к работе в условиях информационного общества рассматривали такие исследователи, как М. П. Лапчик, С. М. Гущина, Н. П. Ячина и др. [1].

Процесс «погружения» в цифровую среду образовательного учреждения осуществляется в соответствии с общепедагогическими принципами и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. Важным компонентом организации работы с оборудованием является соблюдение техники безопасности и охраны труда. Формированию культуры безопасного труда в Амурском педагогическом колледже посвящены первые занятия при знакомстве с новым оборудованием.

При введении нового оборудования преподавателями дисциплины дается полное описание, характеристика структурных компонентов, обозначаются возможности применения в профессиональной деятельности, направления и приемы работы. Профессия «воспитатель» имеет свою специфику и поэтому студентами составляются инструктажи для работы на разном оборудовании с учетом возрастных особенностей и речевого развития детей-дошкольников. Также в процессе обучения студенты разрабатывают критерии и участвуют в оценке работ однокурсников, что позволяет повысить уровень культуры трудовой деятельности, которая включает в себя организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические мероприятия.

Для знакомства с актуальной педагогической технологией, которая находится на стыке перспективных областей знания: механики, электроники, автоматики, конструирования, программирования и технического дизайна —используется образовательный робототехнический конструктор нового поколения MatataLab.

Механика MatataLab позволяет проводить бесчисленное количество «партий», комбинируя программные блоки и алгоритмы так, чтобы ни одно путешествие маленького робота не повторяло предыдущие. Выполняя задания, студентам удастся быстро актуализировать основы программирования, музыки, логики. Для этого применяют модуль Матата-музыкант, позволяющий создавать мелодии, используя настоящие ноты и соответствующие блоки, и Матата-художник, позволяющий знакомить детей подготовительной группы с основами геометрии, используя угловые блоки, и развивать интерес к техническому творчеству.

Для совершенствования качественной подготовки в содержание рассматриваемой дисциплины включены практические работы, отвечающие требованиям чемпионата «Профессионалы» по компетенции «Дошкольное воспитание»: создание виртуальных экскурсий в MS Power Point с использованием триггеров, включением обучающих видеофрагментов, обучающего или фонового

аудио сопровождения в Movie Maker; создание интерактивных обучающих игр и дидактических материалов в Smart Notebook к занятиям с включением таких интерактивных приемов, как «лента времени», «шторка» и др.

Обучение студентов работе с цифровой лабораторией «Нураша в стране Наурандии» и программируемым Lego-конструктором способствует развитию исследовательских навыков по разработке методологии исследования, его проведению и описанию результатов, а также основам развития инженерного мышления.

Для организации познавательно-экспериментальной деятельности у студентов существует возможность познакомиться с методикой работы в интерактивной песочнице. На песок проецируются настоящие текстуры водных объектов, гор, вулканов и многих других поверхностей. Песочница дает возможность своими руками создать собственный мир, который можно изменить одним движением руки. Практические занятия в интерактивной песочнице содержат теоретический блок и раздел, отвечающий за разработку игровых упражнений по разным образовательным областям в соответствии с Федеральной образовательной программой и программой Н. А. Веракса «От рождения до школы». Навыки составления технологических карт и организации работы на современном оборудовании, полученные при изучении рассматриваемой дисциплины, позволяют студентам успешно осуществлять практическую деятельность на базе практик.

Указом Президента страны 2023 г. в России был объявлен Годом педагога и наставника. Одной из успешных практик развития наставничества для студентов педагогического колледжа можно считать индивидуальную подготовку в области использования цифрового оборудования в образовательном процессе ДОО и дальнейшую трансляцию полученного опыта работы с ним студентам младших курсов и других специальностей. Неоднократно студенты являлись тьютерами в научно-практических конференциях муниципального и регионального уровней и демонстрировали возможности цифровой среды для преподавателей колледжа, слушателей Амурского института развития образования.

Таким образом, создание цифровой образовательной среды и изучение дисциплины «Современные цифровые технологии в дошкольном образовании» способствуют эффективному применению студентами средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности, повышению информационной культуры, связанной с широким использованием инновационных технологий в образовании.

1. Жучков В. М., Черыхалова А. А. Формирование цифровых компетенций педагогов в предметной области «Технология» // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. — 2019. — № 14. — С. 30–38.

А. П. Зеленкевич

Могилёвский государственный университет им. А. А. Кулешова

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье поднимается одна из насущных проблем становления личности педагога в современных условиях. Определяются понятия «диалог», «технология диалогового взаимодействия», «диалоговая культура», доказываются преимущества диалогового метода обучения, раскрываются способы формирования диалоговой культуры будущего педагога, необходимость использования субъект-субъектного подхода в педагогической деятельности.

Ключевые слова: воспитание, педагог, диалог, технология диалогового взаимодействия, диалоговая культура, субъект-субъектные отношения.

Личность педагога сегодня формируется и развивается в довольно сложных условиях: перманентная трансформация учебного и воспитательного процесса, постоянно возрастающие требования к педагогу и системе образования в целом, достаточно высокий уровень стресса и др. На престижности педагогической профессии негативным образом сказываются значительные сложности, возникающие у молодого учителя в период его профессионального становления, которые, к сожалению, довольно часто приводят к уходу выпускников педагогических специальностей в другие сферы деятельности. В этой связи особое внимание необходимо уделять качественной подготовке учителей, создающей надежную основу их последующей успешной работы. При этом нужно воспитать личность будущего педагога, который был бы одновременно и высококультурным, с собственным мировоззрением, и деловым человеком, а не простым «винтиком» в системе общественных отношений [1, с. 5]. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, «воспитание — это целенаправленный процесс формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [2]. Следовательно, педагог любого направления не может быть только транслятором знаний. Н. Е. Гордиенко среди необходимых качеств, которыми должен владеть современный педагог, выделяет следующие: динамизм, коммуникативность, мобильность, толерантность, компьютерная грамотность, профессиональная компетентность [3, с. 13].

Невозможно подготовить учителя, обладающего указанными качествами и компетенциями, без существенных преобразований в методике организации учебной активности студентов. По мнению Е. Ю. Сысоевой, сегодня педагогические лекции-монологи не могут быть основным способом подачи информации, поскольку они не отвечают требованиям динамично развивающегося мира [4, с. 7]. Они затрудняют восприятие информации учащимися, делают недостаточно интересным, а порой и просто скучным, процесс обучения, так как не позволяют проявлять инициативу, глубоко осмысливать происходящее, творчески подходить к выполнению поставленных задач. Монологический стиль изложения материала предполагает авторитарный подход, который не учитывает индивидуальные особенности личности ученика и, следовательно, не ставит в качестве основополагающей цель ее развития и воспитания, тем самым вступая в противоречие с принципами гуманистической педагогики. Получив свое педагогическое образование именно в таком формате, молодой учитель пытается применять этот метод и на своих уроках, в результате чего испытывает значительные трудности, не может привить ученикам интерес к своему предмету, не справляется с поставленной педагогической задачей и довольно быстро «выгорает».

Поэтому в воспитании личности будущего педагога большую роль играет развитие его диалоговой культуры, суть которой следует рассматривать, базируясь на определениях диалога и технологии диалогового взаимодействия.

Диалог обязательно возникает в рамках социума в ходе осуществления различной деятельности, предполагающей общение между людьми. Он представляет собой *взаимодействие* посредством слова, а также не столько обмен информацией или высказывание разных мнений, сколько взаимоотношение двух людей. Формулируя понятие диалога, музыкант сказал бы, что голоса его участников, оставаясь самостоятельными и независимыми, объединяются в полифонию, а психолог бы обязательно отметил, что диалог выводит процесс общения за пределы воли одного человека. Сегодня умение грамотно и конструктивно вести диалог — не просто навык, а главное условие для дальнейшего существования человеческого общества.

Используемые в педагогической практике учебно-воспитательные диалоги классифицируются по различным признакам. Т. В. Мирошниченко и И. А. Рудакова дифференцируют их по *субъектной активности ученика* (экзистенциальный, интенциональный, эмпатийный и др), по *содержанию и характеру смыслодеятельности* (смыслопоисковый, предметно-смысловой, ценностно-смысловой), по *направленности смыслов, степени смысловой насыщенности и формам диалогового взаимодействия* (полифония, внутренний диалог, триалог и др.) [5, с. 163]. Особенная роль в воспитании отводится диалогу-переживанию, который коренным образом перестраивает смысловые структуры при соприкосновении с иным смыслом в ситуациях общения или «личностных вкладов».

Очень важно использовать правильные приемы и методы ведения диалога для того, чтобы стороны слышали и понимали друг друга. *Технология диалогового взаимодействия* — одна из основных

технологий взаимодействия между субъектами, основанная на ведении конструктивного диалога между ними. Она является средством рационального использования и развития знаний, умений, навыков и способностей каждого субъекта в различных сферах деятельности. Технология диалогового взаимодействия реализует личностно ориентированный подход в образовательном процессе. Структурными компонентами технологии диалогового взаимодействия являются организатор (учитель), участники диалога, мотив, цель и результат диалога, проблема и содержание, способ коммуникации.

Диалоговая культура личности имеет множество определений. О. К. Сазонова предлагает рассматривать ее как сложное системное образования, которое включает в себя три основных компонента: освоение участниками информации, которая предполагает ведение диалога; усвоение ценностно-значимых навыков как системы положительной установки на диалог; восхождение к личностной культуре через движение, направленное на модальные стимулы друг друга, в результате чего каждый участник диалога получает возможность совершенствоваться и находить пути реализации себя как личности [6, с. 10].

Развитие диалоговой культуры будущего педагога тесно связано с развитием методологической культуры, ключевые аспекты которой подробно рассмотрены доктором педагогических наук Е. И. Снопковой. На наш взгляд, в умении строить диалог большое значение имеет педагогический прием «перекрестной дискуссии», который позволяет правильно описывать проблемную ситуацию, научиться грамотно отстаивать свою позицию, выстраивая логическую цепочку аргументов, а также выслушивать и объективно оценивать противоположное мнение, что способствует развитию критического и аналитического мышления у участников диалога [7, с. 211].

В формировании диалоговой культуры студентов значительную роль играет повышение их общего культурного уровня, чему в значительной мере способствует знакомство с лучшими образцами классического и современного искусства. Кроме того, в процессе подготовки будущих педагогов весьма полезно организовывать их участие в «круглых столах» и современных исследовательских проектах. Отдельно хочется остановиться на необходимости использования больших потенциальных возможностей педагогических практик как для творческой реализации способностей студентов, формирования креативного подхода к решению задач, так и для развития диалоговой культуры студентов в процессе их постоянного общения с учащимися.

Развитие диалоговой культуры учителя невозможно без выстраивания субъект-субъектных отношений между педагогом и учащимся. *Субъект-субъектный подход* предполагает уважение к личности ученика, при котором учитываются его интересы, проявляется доверие, происходит раскрытие его потенциала. Такой подход помогает выстроить правильную диалогическую позицию и создать атмосферу совместного творческого поиска.

Таким образом, формирование диалоговой культуры — необходимая составляющая воспитания личности будущего педагога, которая претерпевает существенные изменения в современном социокультурном и образовательном контексте и требует дальнейшего исследования.

1. Старовойтова Т. А. Развитие образования в современном мире : учеб.-метод. материалы. — Могилёв : Могилёв. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2022. — 88 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 09.01.2024).

3. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX–начале XXI века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2010. — 22 с.

4. Сысоева Е. Ю. Актуальные проблемы педагогического общения : учеб. пособие. — 2-е изд. — Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2019. — 164 с.

5. Мирошниченко Т. В., Рудакова И. А. Теоретические исследования диалога-переживания как технологии смыслопорождающего типа. // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8, № 1. — С. 161–166.

6. Сазонова О. К. Организационно-педагогические условия формирования диалоговой культуры студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Новосибирск, 2000. — 16 с.

7. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: научно-методические основы развития : моногр. — Могилёв : Могилёв. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2019. — 264 с.

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В процессе вузовского обучения имеет место существенная трансформация базовых ценностей, выражающаяся в изменениях их иерархического положения в общей совокупности. Наибольшие трансформации система ценностей претерпевает при переходе к 3-му курсу. Проанализированы доминирующие и недостаточно представленные ценности студентов.

Ключевые слова: ценности, студенты, динамика ценностей, будущие педагоги, ценностные ориентации.

Изучение, понимание и формирование ценностей и ценностных ориентаций современного студенчества — важная задача, имеющая большую теоретическую и практическую значимость. Особую остроту она приобретает по отношению к студентам, которым надлежит в будущем реализовывать педагогическую деятельность, поскольку содержание ценностно-смысловой сферы педагога решающим образом определяет, в конечном итоге, эффективность осуществления им воспитательных, образовательных и развивающих целей учебного процесса и в целом успешность его профессионального становления [1; 2].

Достаточно хорошо исследованы и проанализированы содержание этих понятий, их функции, представлены классификации ценностей [3], факторы, связанные с формированием ценностной системы, охарактеризованы признаки ценностей [4]. Установлена зависимость ценностных ориентаций от очень многих факторов — пола, возраста, национальности, уровня образования и воспитания и др. Обращает на себя внимание рассмотрение ценности как мотива. Так, в наших работах было установлено, что ценности являются мотивационными детерминантами учебной деятельности [5].

Ценности понимаются как общепризнанные представления людей, касающиеся целей и путей их достижения и предписывающие им определенные социально принятые способы поведения. Ценностные ориентации формируются под влиянием ценностей и, прежде всего, они регулируют мотивацию личности.

Ценности усваиваются в ходе первичной социализации личности. Особое значение имеет подростковый и юношеский возрасты, сензитивные в плане формирования ценностных ориентаций, мировоззрения в целом. Студенчество — юношеский период жизни — характеризуется интенсивными процессами формирования разных видов ценностей и ценностных ориентаций. Однако исследования последних лет применительно именно к данному возрастному периоду немногочисленны, в меньшей степени обращалось внимание и на изучение динамики изменений ценностей и ценностных ориентаций на протяжении обучения в вузе [6].

Исходя из сказанного, мы предположили, что, во-первых, ценности студентов — будущих учителей претерпевают качественные изменения на протяжении обучения в вузе, во-вторых, доминирующими ценностями студентов являются профессиональные ценности и интеллектуальное развитие.

В исследовании приняли участие 80 человек — студенты 1–4-х курсов, обучающиеся по профилю «Начальное образование». Использовалась методика Н. П. Фетискина [7]. В ней представлен список ценностей: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, общественные, духовные, физические, интеллектуальные, которые необходимо определенным образом проранжировать. Основные результаты заключаются в следующем.

У студентов 1-го курса наиболее приоритетными являются семейные, профессиональные и социальные ценности (здесь и далее ценности представлены от более значимых к менее значимым). Менее значимые в этой группе респондентов — интеллектуальные, финансовые и общественные ценности. Физические и духовные ценности для студентов 1-го курса не имеют большого значения.

Оказалось, что для студентов 2-го курса доминирующими также являются семейные, профессиональные и социальные ценности. Меньшая роль отводится интеллектуальным, финансовым и физическим ценностям. Общественные и духовные ценности студенты ставят на последнее место. Следовательно, приоритет ценностей студентов 1-го и 2-го курсов полностью совпадает. Данный факт позволяет думать, что, действительно, формирование ценностей и ценностных ориентаций личности является достаточно длительным процессом. Общим для этих групп респондентов является также то, что духовные ценности занимают последнее место.

Качественно иная картина обнаруживается у студентов 3-го курса. Главными для них являются профессиональные, финансовые и семейные ценности. Далее следуют социальные, интеллектуальные и физические. Общественные и духовные ценности не являются значимыми и для этой группы респондентов. Возможно, что такая перестройка в системе ценностей студентов на 3-м курсе обусловлена, в первую очередь, не только фактором обучения как таковым, а уже и определенным профессиональным опытом (прохождение практик и проч.), а также естественным стремлением к самостоятельности, независимости, построению и реализации собственного жизненного пути.

Для студентов 4-го курса характерны дальнейшие трансформации системы ценностей. Анализ показал, что самое главное значение для них имеют семейные, профессиональные и финансовые ценности. В меньшей степени — социальные, интеллектуальные и физические ценности. Общественные и духовные являются малозначимыми для студентов.

Таким образом, полученные результаты подтверждают наше первое предположение о том, что ценности будущих учителей претерпевают качественные изменения на протяжении обучения в вузе. Однако второе предположение, согласно которому доминирующими ценностями студентов являются профессиональные ценности и ценность интеллектуального развития, нельзя считать полностью доказанным, поскольку интеллектуальные ценности занимают одно из последних мест во всех группах респондентов. Обращает на себя внимание следующий негативный, по нашему мнению, результат: у студентов всех курсов должным образом не представлены такие важнейшие ценности, как духовные, физические и интеллектуальные. Однако они имеют большое значение для профессии педагога, поэтому усилия должны быть направлены, в первую очередь, на их формирование.

В целом результаты исследования свидетельствуют о следующих тенденциях и закономерностях, связанных с формированием и развитием ценностей и ценностных ориентаций.

Во-первых, следует констатировать, что в процессе вузовского обучения имеет место достаточно существенная трансформация базовых ценностей, выражающаяся в изменениях их иерархического положения в общей совокупности. Эти трансформации обусловлены, по-видимому, двумя группами факторов. Первые связаны с детерминантами образовательного плана, состоящими в постепенном накоплении профессиональных знаний и компетенций, а также со всё более приближающимся окончанием обучения и началом профессиональной деятельности. Вторые факторы связаны с интенсивно происходящими именно в этот период возрастными изменениями личности и соответствующими им перестройками ценностной сферы.

Во-вторых, наиболее существенные трансформации ценностей и ценностных ориентаций происходят на 3-м курсе обучения, что согласуется с рядом полученных ранее данных, согласно которым именно 3-й год обучения в вузе является переломным как в плане личностного развития, так и в плане профессионального становления. Более того, можно предположить, что именно трансформации ценностей и ценностных ориентаций как раз и являются детерминантами этих изменений.

В-третьих, всю совокупность трансформаций ценностей и ценностных ориентаций нельзя считать позитивной по своей направленности, а, скорее, наоборот. Такие нормативно полагаемые в качестве позитивных и основных ценностей духовное и интеллектуальное развитие, ни на одном и изученных периодах обучения не только не занимают доминирующего положения, но, напротив, они локализируются внизу их иерархии. Они вообще не обнаруживают динамики и, в силу этого, как можно полагать, не включаются в должной мере в систему ценностей как таковых. Данный результат со всей очевидностью обуславливает необходимость разработки и внедрения системы коррекционных и развивающих мероприятий, направленных на преодоление этой негативной тенденции.

1. Ценности современных российских студентов в контексте трансформации системы высшего образования / А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова, И. Ф. Юманова, Е. А. Опфер // Вестн. Ин-та социологии. — 2021. — Т. 12, № 4. — С. 167–192.
2. Павлова Л. В., Герман Е. В., Турбина Е. Ю. Новые тенденции в структуре жизненных ценностей студентов // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 3. — С. 169–173
3. Смелкер Н. Социология. — М. : Прогресс, 1994. — 320 с.
4. Тесля Е. Б. Формирование смыслов профессиональной деятельности будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 5. — С. 43–44.
5. Карпова Е. В. Ценности как мотивационные детерминанты учебной деятельности // Ярослав. пед. вестн. — 2012. — № 1. — С. 159–164.
6. Лобза О. В., Конончук И. В., Эгамбердиева Е. В. Ценностные и смысло-жизненные ориентиры современных российских студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2017. — № 11-2. — С. 300–304.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 490 с.

Д. С. Койнова, Л. Г. Богославец

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены и охарактеризованы организационно-педагогические условия, оптимизирующие формирование компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов дошкольного образовательного учреждения (далее — ДОУ). Представлена модель профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ с учетом выделенных организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: специалист ДОУ, условия, компоненты профессионально-педагогической культуры.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам формирования основ профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ. Это обусловлено тем, что дошкольное образование — первая ступень целостной образовательной системы, от которой зависит, какой старт ребенок получит при переходе в общеобразовательное звено начальной школы, какие личностные ресурсы у него будут сформированы на этапе дошкольного детства. От реализации показателей профессионально-педагогической культуры зависит качество полученных умений, навыков ребенка, ценностных ориентаций, которые ему необходимы для продолжения образования.

Профессионально-педагогическая культура — это компоненты личности, призванные характеризовать педагога и как профессионала, и как личность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы представлены компоненты профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ.

Компонент общей культуры, который включает эрудированность, образованность, владение нормами профессиональной этики, потребность в самообразовании и самопознании, расширение общего кругозора.

Профессиональный компонент включает в себя:

– Профессионализм: знание своей профессии в теоретическом и практическом плане; непрерывное профессиональное образование; владение необходимыми профессиональными навыками:

тактичность, культура речи, владение своими эмоциями, умение управлять детским коллективом, умение проектировать эффективное общение в условиях обучения и воспитания детей дошкольного возраста; умение правильно выбирать стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

– Педагогическую культуру: умение передавать свои знания и выбирать оптимальные формы и методы обучения и воспитания детей; владение частными методиками воспитания детей дошкольного возраста, умение индивидуализировать и дифференцировать образовательный процесс и разрабатывать критерии оценки умений и навыков детей; владение современными педагогическими технологиями, постоянное самообразование и самообучение и т. д.

– Когнитивные процессы: познание себя и своих возможностей, сформированность основных познавательных процессов, таких как критичность мышления, креативность, восприятие, внимание, память, стремление к совершенствованию своих познавательных возможностей и т. д.

Личностный компонент характеризует педагога ДООУ как профессионала, который обладает следующими личностными характеристиками: эмоциональная устойчивость; дисциплинированность, ответственность, коммуникативность, социальная мобильность, нравственность и т. д. [1, с. 192].

На основе выделенных компонентов была спроектирована модель основ профессионально-педагогической культуры специалиста ДООУ.



Модель профессионально-педагогической культуры специалистов
дошкольного образовательного учреждения

Для того чтобы целенаправленно формировать компоненты профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ и качественно совершенствовать ее, необходима реализация совокупности специальных организационно-педагогических условий, включающих:

1. Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности специалистов ДОУ в структуре методической работы. В этой связи научно-методическая работа представляет содержательный, системно-непрерывный процесс повышения квалификации и развития профессиональной компетентности. Она предусматривает создание среди специалистов ДОУ профессиональных сообществ, творческих групп по профессиональным интересам и педагогическому опыту (например, Педагогический лекторий, творческая педагогическая мастерская «Мастер воспитания», клуб «Наставник — вдохновитель и друг» и т. д.). В методической работе используются активные формы и методы, которые в условиях формирования основ профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ выступают приоритетными, например «Организация кейс-ориентированной деятельности», дискуссия «Я в мире профессии и профессия в моем мире», «круглые столы» по темам «Проектный метод в патриотическом воспитании дошкольников», «Авторитет воспитателя в педагогической деятельности», деловые игры «Коммуникативный педагог» и т. д.

2. Организационные условия, способствующие успешной реализации специалистами ДОУ своих профессиональных функций: обновление материально-технической базы, ее инфраструктуры, обеспечение методическими и дидактическими средствами, техника безопасности и комфортность труда и т. д.

3. Педагогические условия, подразумевающие обеспечение процесса саморазвития педагогов ДОУ как профессионалов: оказание методической помощи по индивидуальной теме самообразования, организация консультативной и просветительской работы по актуальным проблемам дошкольного образования и взаимодействия с родителями воспитанников и т. д.

4. Психологические условия, которые реализуются посредством создания эмоционально-благоприятного климата в педагогическом коллективе, поддержание эмоционального благополучия специалистов ДОУ посредством проведения специальных мероприятий: тренинги, минутки отдыха, релаксации, корпоративные праздники и т. д.

Таким образом, эффективность процесса формирования компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов ДОУ обеспечивается реализацией обозначенного комплекса условий.

1. Пруцких И. С., Щедрина О. Д., Бирюкова Г. А. Профессионально-педагогическая культура воспитателя в современном обществе // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : междунар. науч.-практ. конф. : сб. ст. — Белгород : ГиК, 2018. — С. 192–196.

Е. В. Намсинк

Омский государственный педагогический университет

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ О ПЕДАГОГЕ РАННЕГО ДЕТСТВА

Аннотация. Статья посвящена описанию и анализу представлений студентов педагогического вуза об образе педагога раннего детства. Прослеживается динамика представлений обучающихся от 1-го курса к 4-му.

Проведенное автором эмпирическое исследование показало, что в процессе обучения и прохождения учебной практики в группах раннего возраста имеющийся в сознании студентов образ педагога достаточно существенно уточняется и детализируется. Решение задач исследования стало возможным благодаря использованию методов опроса и анализа продуктов деятельности студентов.

Ключевые слова: дети, ранний возраст, динамика, дошкольное образование, педагог раннего детства, представления, студенты, анкетирование, эссе.

Представления студентов о педагоге как о личности и профессионале выступают достаточно значимым фактором, свидетельствующим о результативности учебно-воспитательной работы высшего педагогического учебного заведения.

Оценку важности представлений студентов о педагоге и педагогической деятельности дают в своих работах многие исследователи (А. А. Бодалёв, Е. Ю. Клак, С. О. Калининская, Е. А. Панько, В. П. Смыш).

Согласно педагогической энциклопедии, представления могут иметь в своей основе как чувственный образ предметов и явлений действительности, ранее воздействовавших на органы чувств (представления памяти), так и представления с переработанными восприятиями, содержания которых нет в личном опыте (представления воображения). В повседневном обиходе под представлениями понимают неполные и неточные знания о чём-либо [1, с. 184].

Особое значение для студентов дошкольного профиля имеют представления о профессионализме и личностных качествах педагога раннего детства.

Ввиду своей актуальности тема профессиональной деятельности педагогов раннего возраста освещается в работах А. А. Майера, Н. В. Микляевой, Л. И. Кирилловой, Е. Д. Файзуллаевой [2; 3] и др.

Впервые с профессиональной характеристикой и важными аспектами труда данного специалиста будущие педагоги встречаются в рамках дисциплины «Педагогика и методика раннего возраста», но более углубленные представления возникают у студентов после прохождения практики.

Вполне понятно, что представления студентов о педагоге раннего детства не могут сложиться только в пределах зрительного созерцания. Включение студентов в процесс практической подготовки, профессиональных проб в группах раннего возраста позволяет им примерить на себя этот образ, прочувствовать всю сложность и многогранность труда воспитателя ясельных групп.

Эмпирическое исследование проводилось нами в декабре 2023 г. на базе факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета. Выборка была представлена студентами бакалавриата и составила 94 человека, в числе которых: 1-й курс — 50 студентов, из них: 47 девушек, 3 юношей; 2-й курс — 20 студентов, все девушки, 3-й курс — 15 студентов, все девушки, 4-й курс — 9 студентов женского пола.

Цель исследования — выявление динамики представлений студентов групп дошкольного профиля о профессионально-значимых личностных качествах и деятельности педагогов раннего детства.

В качестве методов исследования были выбраны анкетный опрос и анализ продуктов деятельности студентов. Были подвергнуты анализу эссе на тему «Профессиональный портрет педагога раннего детства», а также отчеты по практике. Представим некоторые результаты исследования в самом обобщенном виде.

Анализируя анкеты и эссе, мы установили следующие факты. Первокурсники еще слабо представляют себе деятельность педагогов в группах раннего возраста. В ответах обучающихся прослеживается определенная романтизация образов, преимущественно обобщенные социальные ожидания по отношению к такому педагогу. В представлениях первокурсников педагог раннего детства обладает комплексом положительных профессионально-значимых качеств (любовь к детям, доброта, терпеливость, отзывчивость и т. д.). Все эти качества составляют в их сознании образ заботливого взрослого, который не просто любит малышей, но и активно включен в их развитие.

Относительно близкие позиции нашли отражение в эссе студентов 2-го и 3-го курсов. Прошедшие учебную практику студенты отмечают, что отсутствие речевой коммуникации или ее ограниченность заставляют педагога быть зорким, внимательным, наблюдательным, думающим и чувствующим.

Что касается обучающихся на 4-м курсе, то у студентов сформированы наиболее целостные и реалистичные представления о педагоге раннего детства и его профессиональной деятельности. Эти студенты, прошедшие не одну учебную и производственную практику, понимают, что у педагога раннего детства максимально выражена ответственность за учет возрастных особенностей детей раннего возраста. Кроме того, старшекурсники затрагивают такие аспекты профессионального

портрета педагога раннего детства, как ценностные ориентации, культура поведения педагога, взаимодействие с участниками образовательного процесса, педагогическое мастерство.

Приведем примеры, наиболее ярко иллюстрирующие характер ответов студентов разных курсов.

В эссе первокурсника читаем: «Педагог раннего детства — это человек, который работает мамой с самыми маленькими». В работе другой студентки 1-го курса содержится следующее описание: «Педагогу раннего детства необходимо знать особенности раннего возраста, понимать уникальность этого периода и уметь создавать благоприятные условия для воспитания и самораскрытия возможностей каждого малыша».

Студент 2-го курса, прошедший учебную практику в группах раннего возраста, пишет: «Педагог раннего детства — это специалист, который окружает малышей теплом и заботой, помогает им адаптироваться в новой среде, прививает самые первые знания и навыки в жизни ребенка».

Обучающийся на 3-м курсе в своем эссе рассуждает о качествах, присущих педагогу раннего детства, и делает вывод, что одним из базовых качеств, помимо любви к детям и методической грамотности воспитателя, выступает ответственность. «Это качество строго необходимо педагогу, который отвечает за жизнь и здоровье своих подопечных.... Ответственным педагог должен быть всесторонне, ведь он занимается воспитанием детей в один из важнейших периодов их развития. Важно, чтобы педагог отслеживал все задержки в нервно-психическом развитии ребенка. Этот тяжелый труд может взять на себя только очень грамотный и компетентный специалист».

Четверокурсник, анализируя опыт обучения и прохождения практики, строит следующее описание: «Педагог раннего детства — это специалист, работающий обычно в дошкольных образовательных организациях, центрах развития детей, развивающий интеллект детей, их сенсорные способности и различные навыки с использованием специальных игр и дидактических пособий... Помощник ребенка, который поддерживает его в процессе развития и образования, дает знания об окружающем мире и о нормах поведения». «Стрессоустойчивый, активный, креативный и разносторонний человек, который способен установить контакт любым ребенком раннего возраста, по некоторым лишь признакам определить отклонения в его развитии, а также пути и способы их компенсации». Другой студент пишет: «Обязанности педагога раннего детства могут включать в себя разработку и реализацию образовательных программ, проектирование и проведение игр-занятий, режимных моментов, психолого-педагогическую поддержку семьи и ребёнка в период адаптации, взаимодействие с другими специалистами».

При анализе анкет и эссе были выявлены довольно существенные различия и динамические изменения в представлениях о педагоге раннего детства у студентов 1-го и 4-го курсов, которые происходят у студентов в процессе обучения в вузе. Во-первых, первокурсники выделяли значительно меньшее количество характеристик педагогов раннего детства, чем старшекурсники. Если у студентов младших курсов эти характеристики связаны с социально одобряемыми аспектами педагогического труда, то у старших образ педагога рисуется более выпукло, с учетом культурных и социокультурных контекстов. Во-вторых, студенты старших курсов проявляют наибольшую требовательность к педагогу раннего детства. Высокую оценку с их стороны получают направленность педагога на детей, вариативность приемов и методов, используемых педагогом в целях адаптации и развития детей, способность к коммуникации не только с малышами, но и с их родителями. В-третьих, индивидуально-личностные, профессиональные и социальные составляющие образа педагога дифференцируются, становятся наиболее яркими и четкими у тех студентов, которые проходили практику в разных возрастных группах.

В заключение отметим, что для формирования верных представлений студентов дошкольного профиля о педагоге раннего детства необходимы условия, которые обеспечивают их создание. Прежде всего, возможность общения и наблюдения за работой педагогов-мастеров, что происходит после информирования преподавателем о характере и специфике их профессиональной деятельности. Кроме того, наблюдение за взаимодействием педагога и его помощника (младшего воспитателя, няни), которое позволяет сравнивать, получать наиболее содержательные представления, сохраняющие характерные особенности воспринятого объекта. Здесь крайне важна и собственная практическая деятельность студентов в группе раннего возраста, позволяющая им включаться в ситуации взаимодействия детьми и их родителями. Рефлексивный отчет, выполняемый

студентами после прохождения практики, позволяет полнее осознать воспринятое, в ходе дискуссионного обсуждения с группой и преподавателем, сформировать собственное мнение о педагоге раннего детства как личности и профессионале. Наконец, для возможности сравнения практику необходимо пройти на разных возрастных группах.

1. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 184–185.

2. Портрет педагога раннего детства: особенности профессии / А. А. Майер, Н. В. Микляева, Л. И. Кириллова, Е. Е. Кривенко ; под ред. Т. В. Волосовец, И. А. Лыковой, Н. В. Микляевой. — М. : Цветной мир, 2018. — 120 с.

3. *Файзуллаева, Е. Д.* «Мягкая педагогика». Воспитание детей раннего возраста : учеб.-метод. пособие для реализации образовательной программы «Теремок» / под ред. И. П. Лыковой. — М. : Цветной мир, 2021. — 88 с.

Е. Г. Ожогова

Омский государственный педагогический университет

АНАЛИЗ РЕГУЛЯТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ и обобщение результатов пилотажного эмпирического исследования, посвященного изучению основных регулятивных тенденций, доминирующих в юношеском возрасте. Регулятивные тенденции понимаются как комплексные интегративные смысло-жизненные психологические образования, которые обеспечивают направленность личности и ценностно-смысловые особенности, определяющие активность и выбор личности. Изучены как конструктивные, так и деструктивные регулятивные тенденции, характерные для юношеского возраста.

Ключевые слова: регулятивные тенденции, значимость собственного Я, жизненные ценности, самоопределение, юношеский возраст.

Юношеский возраст в онтогенезе человека — это особый период в развитии личности, для которого характерно более глубокое понимание себя, становление мировоззрения, переосмысление своих ценностей, профессиональное и личностное самоопределение [1; 2]. Самоопределение начинается с поиска ответов на такие сложные вопросы, как «Кто я?», «Каким мне быть?», «Каким я хочу стать?», «Что для меня главное в жизни?», «К чему я должен(-а) стремиться в своем личностном и профессиональном развитии?», «Какие цели в жизни для меня главные и какими ценностями необходимо руководствоваться?» и др. [1; 3]. Не менее важным аспектом в юношеском возрасте является стремление к значимости собственной личности, который является главным фактором, определяющим активность человека, влияющим на целесообразность деятельности, силу мотивации и особенности поведения [4].

По мнению А. С. Шарова, стремление к значимости собственного Я реализуется в процессе регуляции взаимодействия с людьми и предметами, где оформляются регулятивные тенденции, как ярко выраженная направленность на реализацию определенных ценностно-смысловых образований [4; 5].

Таким образом, изучение регулятивных тенденций позволяет ответить на многие вопросы, важные как для теории, так и для образовательной практики. Теоретический интерес заключается в более глубоком понимании ведущих психологических механизмов, определяющих развитие и трансформацию основных личностных структур (направленность, ценности и смыслы, субъектность личности и др.) [5]. С практических позиций результаты теоретико-эмпирических изысканий позволят лучше понять некоторые личностные особенности современных юношей

и девушек и наметить работу по сопровождению, педагогической поддержке и профессиональному воспитанию [2; 3; 6].

Именно изучению основных регулятивных тенденций посвящено исследование, представленное в данной статье.

Важно отметить, что в регулятивных тенденциях появляется полярность стремления к значимости собственного Я. Также регулятивные тенденции представлены в трех уровнях регуляции: *социальный, культурный, витальный*. Каждый уровень представлен регулятивными тенденциями, одобряемыми и не одобряемыми социумом. *Регулятивные тенденции, одобряемые социумом*: саморазвитие, возвышение, реальные достижения. *Регулятивные тенденции, не одобряемые социумом*: саморазрушение, понижение, фикс достижения [4].

Исследование было проведено в 2019–2020 гг. В качестве субъектов исследования выступили 28 студентов 1-го курса Омского государственного педагогического университета, факультета начального, дошкольного и специального образования. Для исследования использовались следующие методы: анкетирование [4]; опрос, направленный на изучение системы ценностных ориентаций (на основе концептуальных идей А. С. Шарова [4]); беседа.

Анализ полученных материалов проходил отдельно по регулятивным тенденциям, одобряемым и не одобряемым социумом, а затем осуществлялось сопоставление, как по отдельным регулятивным тенденциям, так и по уровням регуляции жизнедеятельности (витальный, социальный и духовный).

Кратко остановимся на полученных результатах.

Так, среди тенденций, *одобряемых социумом*, у испытуемых преобладают такие регулятивные тенденции, как возвышение и реальные достижения. В возвышении ведущий уровень регуляции — социальный (78,5 %), а в сфере реальных достижений — культурный (82,1 %) и социальный (71,4 %). Данные показатели свидетельствуют о значимости социального самоопределения, стремлении к вполне реальным достижениям, которые высоко ценятся в социуме, а также достижении высокого социального положения и статуса, у некоторых респондентов это выражается в стремлении к власти, признанию и престижу в конструктивной форме реализации.

Из регулятивных тенденций, неодобряемых социумом, ярко выражены понижение (особенно на социальном — 67,9 % и витальном уровне регуляции — 60,7 %) и фикс достижения — 64,3 % и 57,1 % (на всех уровнях регуляции). Понижение как доминирующая регулятивная тенденция проявляется в прожективности, фантазийности, фикционализме и оторванности жизненных целей от реальности. Возможно, эти явления связаны с механизмами психологической защиты.

При изучении ведущих ценностей выявлено, что ведущей ценностью организации жизнедеятельности выступает получение хорошего образования и профессиональной подготовки — 85,7 %. Данная ценность относится к сфере саморазвития на духовном уровне регуляции жизнедеятельности, причем значимость этой ценности выше, чем активность в ее реализации.

Также важными ценностями являются внешняя привлекательность — 75 % и достижение материального благосостояния — 64,3 % (возвышение, витальный уровень регуляции жизнедеятельности).

Низкие значения отмечаются у испытуемых в обретении волевых качеств, относящихся к сфере саморазвития на социальном уровне саморегуляции — 32,1 %, а также ценности, относящихся к сфере саморазрушения на социальном уровне жизнедеятельности.

Так можно отметить, что декларативный характер имеет следующие ценности: приобретение материальных благ — 28,6 %, стремление к власти — 25 %.

В таких ценностях, как любить и быть любимым (сфера возвышения на социальном уровне регуляции) — 78,6 %, хорошее самочувствие — 67,9 % (реальные достижения, витальный уровень регуляции), показатели активности в реализации ценностей значительно выше, чем ее значимость. Испытуемые пытаются реализовать такую ценность, как любовь, через активный поиск партнера. Осознание этой ценности возможно через большой индивидуальный опыт переживаний, а также через самовоспитание эмоционально чувственной сферы, а для этого нужно время, и опыт положительных и отрицательных переживаний.

Во втором случае такая ценность, как хорошее самочувствие, недостаточно осознаваема в силу возрастных особенностей (пик физической активности и развития испытуемых). У респондентов достаточно хорошее здоровье и физическое самочувствие. Нередко ценность начинает

осознаваться при ее утрате или угрозе утраты. Испытуемые не успели потерять и истратить своего здоровья, чтобы осознать значимость этой ценности.

Обращает на себя внимание, что по этим ценностям показатели их значимости и активности реализации имеют значительное расхождение.

Таким образом проведенное эмпирическое исследование указывает, что в юношеском возрасте преобладают такие регулятивные тенденции, одобряемые социумом на социальном уровне регуляции, как *возвышение и реальные достижения*. Из неодобряемых регулятивных тенденций доминируют *понижение* на социальном и витальном уровне регуляции и *фикс достижения*. Конструктивная направленность регулятивных тенденций проявляется в стремлении к социальному самоопределению, однако у 2/3 испытуемых наблюдаются явления ложной самореализации, так как ведущей регулятивной тенденцией выступает понижение. Также одновременное преобладание двух противоположных тенденций (возвышение — понижение, реальные достижения — фикс достижения) косвенно могут указывать на проявления юношеского максимализма и переживание внутриличностного конфликта с тенденцией деструктивного разрешения.

Таким образом, полученные данные указывают на важность специальной работы по психолого-педагогическому сопровождению и профессиональному воспитанию в высшей школе.

1. Психология развития личности : учеб. пособие / И. В. Казакова, Н. Н. Князева, О. А. Кочеулова [и др.]. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2020. — 200 с.

2. Щербаков С. В. Профессиональное самоопределение студентов первого курса педагогического университета // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2018. — С. 266–269.

3. Якубенко О. В. Диагностика и профилактика адаптации студентов-первокурсников // Кубан. науч. мед. вестн. — 2009. — № 3 (108). — С. 149–153.

4. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. — Омск : Изд-во Ом. гос. техн. ун-та, 2000 — 358 с.

5. Шаров А. С. Жизненные кризисы в развитии личности : учеб. пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. — Омск : Изд-во Ом. гос. техн. ун-та, 2005. — 166 с.

6. Мурзина Н. П., Чердынцева Е. В. Проектирование средств оценки компетенций воспитательного модуля у будущих педагогов начального общего образования // Вестн. практ. психологии образования. — 2023. — Т. 20, № S1. — С. 81–88.

Е. А. Омельченко

Новосибирский государственный педагогический университет

Т. М. Чурекова

Кемеровский государственный институт культуры

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья содержит авторские представления о влиянии, оказываемом профессионально-ориентирующей образовательной средой вуза, на становление положительных характеристик культуры самовыражения будущих педагогов. Отмечено, что этот процесс осуществляется как присвоение обучающимися ценностей педагогической деятельности, знания о себе, мире, осваиваемой профессии. Самовыражение будущих педагогов происходит как самораскрытие и самопрезентация, выражение ими эмоций и рефлексия.

Ключевые слова: будущие педагоги, культура самовыражения, становление культуры самовыражения, профессионально-ориентирующая образовательная среда.

Культура самовыражения будущих педагогов представляет собой комплекс их индивидуально-личностных характеристик, включающий принятые ими как руководство к действиям, ценности (включая ценности педагогической деятельности), знания о себе, окружающем мире, осваиваемой профессии, эмоции и их проявления, варианты самораскрытия и самопрезентации обучающихся (в том числе в ситуациях учебно-профессиональной деятельности), рефлексии. Проявление студентами обозначенных характеристик позволяет им успешнее обучаться, встраиваться в продуктивное взаимодействие с другими студентами, с преподавателями [1; 2], затем в ходе самостоятельной трудовой деятельности — с коллегами по работе (другими педагогами дошкольных образовательных организаций, учителями школы). Особенно значим вопрос о характеристиках культуры самовыражения будущих педагогов в связи с тем, что своим самовыражением они будут подавать пример детям, с которыми станут работать после завершения профессиональной подготовки.

Становление характеристик культуры самовыражения происходит в студенческие годы в профессионально-ориентирующей образовательной среде педагогического вуза, где обучающиеся проводят значительное количество времени. Приведем основные аргументы в пользу справедливости этого утверждения.

В первую очередь учтем, что понятие «профессионально-ориентирующая образовательная среда педагогического вуза» занимает определенное место в ряду расположенных по убыванию своего объема соподчиненных понятий: социальное пространство → образовательное пространство → образовательная среда → образовательная среда образовательного учреждения → образовательная среда вуза → профессионально-ориентирующая образовательная среда педагогического вуза.

Социальное пространство выступает как общественно-исторический продукт, производимый через социальное и культурное действие, оно «детерминировано социальной реальностью и зависит от того, что происходит в социальном мире» [3, с. 42]. При его определяющем влиянии формируются все, входящие в перечисленные выше соподчиненные понятия.

Образовательное пространство рассматриваем в широком смысле как «реальное или виртуальное “место” в социуме, где субъективно существует множество отношений и связей, где осуществляется деятельность различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [4, с. 120]. Его функционирование обеспечивает решение задач соответствия ожиданиям социального пространства и благодаря влиянию на субъектов социума создает основу для совершенствования социального пространства.

Значительные масштабы образовательного пространства, высокая степень сложности обобщенных задач, на решение которых оно направлено (социальный заказ), приводят к появлению внутри него более узких по масштабу «участков», создаваемых для решения частных задач, включая интересующее нас становление положительных характеристик культуры самовыражения студентов. Речь идет о создании совокупности образовательных сред — контекстно-объектных составляющих, субъектов образования, их взаимосвязи.

Обратимся к рассмотрению образовательной среды учреждений. Для нее характерно, в частности, оформление помещений, соответствующее уровню и содержанию образования, подлежащему освоению субъектами (т. е. в образовательной среде складываются специфичные контекстные элементы). В этом смысле замечаем присутствие знаниевых составляющих образовательной среды, способных приводить к дополнению, расширению знаний будущих педагогов о мире, о педагогической профессии, также имеющих возможность содействовать осмыслению ими самих себя как ее представителей. Одной из основных функций образовательной среды образовательного учреждения является создание условий, положительно влияющих на профессиональное развитие каждого обучающегося, включая становление положительных характеристик его культуры самовыражения. На каждом уровне образования такая среда имеет свои особенности, например образовательная среда дошкольной образовательной организации, школы, вуза.

Основная роль образовательной среды вуза — поддержание формирования компетенций, заданных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, создание профессиональных контекстов, содействующих успешности профессионального становления и освоения обучающимися профессии. Это определяет профессионально-ориентирующий характер рассматриваемой среды. Далее в статье сделаем акцент на описании профессионально-ориентирующей образовательной среде вуза.

Ее влияние на будущих педагогов, во-первых, содействует их приобщению к ценностям осваиваемой профессиональной деятельности, формированию положительного отношения к ней, что значимо в контексте становления положительных характеристик культуры самовыражения обучающихся. Во-вторых, в процессе освоения профессии происходит включение знаний о профессиональной педагогической деятельности, к самостоятельному выполнению которой они готовятся, в имеющуюся у студентов систему знаний. Это подчеркивает влияние на указанные выше составляющие культуры самовыражения будущих педагогов.

Рассматриваемая среда ориентирует будущих педагогов на практическую профессиональную подготовку, нацеливает на развитие профессионально значимых компетенций. В ней обучающиеся взаимодействуют с высокопрофессиональными преподавателями, представителями работодателей, которые организуют для них соответствующие виды деятельности, например мастер-классы. Включенность в такие виды деятельности позволяет молодым людям демонстрировать варианты самопрезентации и приемлемые для них элементы самораскрытия, что влияет на становление характеристик культуры самовыражения.

Один и тот же студент — будущий педагог может одновременно находиться в нескольких (или множестве) образовательных сред. Поэтому в последние годы в педагогике рассматриваемое нами понятие часто изучают в контексте возникновения в ответ на удовлетворение образовательных потребностей конкретного человека. При этом он сам может активно их преобразовывать, дополнять или сужать, продвигаться в них так, как считает для себя наиболее приемлемым. Речь идет о субъектоцентрированных образовательных средах, их центром является будущий педагог со своими конкретными образовательными запросами. К свойству профессиональной ориентированности образовательной среды педагогического вуза добавляется свойство субъектоцентрированности.

По нашему мнению, именно это свойство открывает возможности для самовыражения будущих педагогов благодаря их активности и взаимодействию с элементами существующей образовательной среды вуза. Кроме того, профессионально-ориентирующая образовательная среда вуза определенным образом «настраивает» будущих педагогов на основные варианты демонстрации характеристик культуры самовыражения в профессии. Это происходит в силу того, что в социальном пространстве сложились вполне конкретные представления об особенностях самопрезентации и самораскрытия, допустимых для педагогов. В случае их несоблюдения сообщество педагогов и родителей образовательного учреждения обычно реагирует отрицательно, не принимая поведение, идущее в разрез с требованиями и представлениями этого сообщества.

В заключение отметим, что профессионально-ориентирующая образовательная среда вуза способствует приобщению к ценностям, которых должны придерживаться будущие педагоги в своей профессиональной деятельности. Нахождение студентов в ней содействует расширению, углублению имеющихся у них знаний о себе, окружающем мире, педагогической деятельности. Кроме того, в учебно-профессиональной деятельности будущие педагоги могут найти для себя подходящие варианты самораскрытия и самопрезентации, выражения эмоций адекватно своему внутреннему состоянию и в соответствии с требованиями к педагогической деятельности, к взаимодействию с субъектами образования.

1. *Омельченко Е. А.* Качественные характеристики становления культуры самовыражения будущих педагогов // *Современные наукоемкие технологии.* — 2016. — № 5-2. — С. 385–389.

2. *Омельченко Е. А.* Педагогический взгляд на феномен самовыражения личности // *Сибирский педагогический журнал.* — 2013. — № 5. — С. 102–105.

3. *Виноградова Н. Л.* Социальное пространство и социальное взаимодействие // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. : Гуманитарные науки.* — 2005. — № 2. — С. 39–54.

4. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова.* — М. : Рос. фонд фундамент. исследований, 1995. — 350 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу профессиональной компетентности современного педагога, анализу универсальных профессиональных компетенций в контексте специфики труда учителя, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, универсальные компетенции, педагогическая деятельность.

Система образования в современности проходит значительные инновационные изменения. В таких условиях педагогу необходима готовность к адаптации к новым условиям, стремление к профессиональному росту и постоянному обновлению знаний и умений, что, в свою очередь, и определяет профессиональную компетентность учителя.

Специфика профессиональной компетентности педагогов определяется особенностями педагогической деятельности: во-первых, она подвержена влиянию различных факторов, внутренних и внешних условий, причин и обстоятельств. Во-вторых, она требует времени и эмоциональных ресурсов, а также активного участия ученика в процессе обучения и воспитания. В-третьих, взаимоотношения между учителем и учеником должны быть субъектно-субъектными, что требует понимания потребностей ученика и развитой психологической подготовки учителя. В-четвертых, педагогическая деятельность характеризуется противоречиями, включая различия между профессиональными задачами и готовностью учителей выполнить их, между образовательной политикой и позицией учителей, между личными потребностями в творческой самореализации и возможностями ее достижения, между доступной информацией и способами ее использования, а также между потребностью общества в образовательных услугах и ограниченными ресурсами учителей. Кроме того, педагогическая деятельность обладает особой творческой природой, и даже повторяющиеся ситуации всегда содержат существенные отличия [1, с. 15–16].

Из идеи целостности, единства и системной организации труда Л. М. Митина выделяет три интегральные характеристики педагогического труда учителя: направленность, компетентность и эмоциональную гибкость [2, с. 114]. Эти характеристики влияют на эффективность педагогической деятельности в целом и профессиональное развитие педагога.

Таким образом, профессия учителя представляет собой уникальное сочетание различных аспектов и характеристик, успешность которой связана с наличием профессиональной компетентности. Рассмотрим проблему профессиональной компетентности будущих педагогов с учетом выделенных особенностей педагогического труда.

В российской науке проблема компетентности традиционно рассматривается с точки зрения формирования профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя) и нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской). Концептуальное толкование данного понятия и специфика его применения варьируются, и исследователи выделяют различное содержание и понимание компетентности. Несмотря на неоднозначность проблемы педагогической компетентности, все подходы объединяют идеи о процессе формирования личности как профессионала и активного субъекта жизнедеятельности. Различные модели компетентности основываются на взаимосвязи мотивации и способностей, создании благоприятных условий деятельности и воспитании профессионала как личности (Л. М. Абдулина, Е. В. Бережнова, В. Н. Введенский, Е. Д. Вознесенская, Б. Л. Вульфсон, З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, Н. И. Костина и др.).

Профессиональная компетентность педагога представлена в ряде работ и исследований (Н. В. Андронов, Е. Н. Волкова, Э. Ф. Зеер, Л. В. Комаровская, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова,

А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. И. Рогов, А. И. Щербаков и др.), где поднимаются вопросы о ее многостороннем и системном характере. Существует несколько концепций в определении компетентности: как «формулы компетентности» (М. А. Чошанов), качества профессиональной компетентности (И. А. Колесникова), критерии профессионализма (А. К. Маркова) и личностного профессионализма (Э. Ф. Зеер). Исследователи придают большое значение психофизиологическим, психологическим и личностным изменениям педагога, способствующим решению сложных профессиональных задач и эффективной педагогической деятельности.

В целом профессиональная компетентность педагогов включает систему знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и мотивов, которые обеспечивают эффективный уровень деятельности и формирование личности учащегося.

Основными компонентами профессиональной компетентности педагога, по мнению А. К. Марковой, являются социально-правовая, персональная, специальная и экстремальная компетентности. Социально-правовая компетентность включает в себя знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также навыки профессионального общения и поведения. Персональная компетентность включает в себя способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализацию себя в профессиональном труде. Специальная компетентность предполагает готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своей работы, а также способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по своей специальности. Экстремальная компетентность предполагает способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов [3, с. 325–326].

Н. В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как «осведомленность и свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи для формирования личности другого человека» [4, с. 28].

Какими же универсальными ключевыми профессиональными компетенциями, на наш взгляд, должен обладать будущий педагог?

В процессе анализа и выделения ключевых универсальных профессиональных компетенций учителя мы отталкивались от классификации, предложенной Н. Л. Галеевой [5].

Одной из таких компетенций является предметная компетенция. В Федеральном государственном образовательном стандарте она прописана в виде предметных образовательных результатов каждой темы. Основой предмета являются научные факты, идеи и гипотезы. Поэтому очень важно, чтобы учитель обладал знаниями и исследовательскими навыками в своей предметной области.

Психолого-педагогическая компетенция предполагает способность составить дидактический портрет внутренних ресурсов ребенка, определить его знания, умения и мотивацию.

Коммуникативная компетенция позволяет учителю эффективно общаться с учениками и учитывать их субъектность.

Валеологическая компетенция предполагает знание психофизиологических особенностей каждого ученика и адаптацию обучения и воспитания под них [6].

Управленческая компетенция, являясь инструментальной оболочкой для других компетенций, определяет уровень управления в работе учителя, включая планирование, организацию, обеспечение ресурсами и мотивацию.

В заключение можно с уверенностью сказать, что профессиональная компетентность будущих педагогов играет решающую роль в контексте особенностей педагогического труда. Они должны быть хорошо подготовлены, обладать широким кругозором и глубоким знанием предмета, чтобы успешно справляться с возложенными на них задачами. Кроме того, они должны быть готовы развиваться постоянно, следить за изменениями в образовательной сфере и применять новейшие методики работы. Только такие педагоги смогут эффективно образовывать и воспитывать молодое поколение, оказывая положительное влияние на будущее общества. Поэтому дальнейшая работа над повышением профессиональной компетентности педагогов должна быть одним из приоритетов в системе образования. Только таким образом можно достичь качественной и современной подготовки педагогического коллектива, который сможет эффективно осуществлять свою миссию в современном мире.

1. *Вершиловский С. Г.* Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. — Л. : Знание, 1983. — 32 с.
2. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
3. *Чернова А. Д.* Компетентность в общении педагога как фактор эффективности образовательной деятельности // Молодой ученый. — 2019. — № 19 (257). — С. 325–327.
4. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. — Л. : Знание, 1985. — 33 с.
5. *Галеева Н. Л.* Пять ключевых компетенций учителя // Директория : [сайт]. — URL: <https://direktoria.org/blog/pyat-klyuchevykh-kompetentsiy-uchitelya/> (дата обращения: 15.01.2024).
6. *Костылева Н. Е.* Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1997. — 252 с.

С. А. Пересыпкин

Государственный университет просвещения, Москва

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. В статье раскрываются новые направления предметной области «Технология», современные «высокие технологии» для их реализации, преподаваемые в общеобразовательной школе. Описываются «высокие технологии» на Всероссийской олимпиаде школьников по предмету «Технология», готовность студентов-выпускников педагогических вузов к их преподаванию. Рассматриваются перспективы курсов повышения квалификации для учителей по освоению «высоких технологий».

Ключевые слова: предметная область «Технология», новые направления предметной области, обработка изделия на швейно-вышивальном оборудовании, компьютерное моделирование швейных изделий, 3D-моделирование и печать, практика по работе на лазерно-гравировальном станке, промышленный дизайн, робототехника, информационная безопасность, курсы повышения квалификации.

В 2023 г. мы отмечали юбилей предметной области «Технология», впервые появившейся в 1993 г. и трансформировавшейся из учебного предмета «Трудовое обучение». Сегодня предметная область «Технология» получила оправданную популярность и востребованность в современных реалиях.

Еще в 2019 г. вынесен на общественное обсуждение проект Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. А уже через два года подписан приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [1].

Предметная область «Технология» пополнилась модулями по таким новым, современным направлениям, как компьютерная графика, робототехника, 3D-моделирование и прототипирование, автоматизированные системы, информационная безопасность.

Совершенно естественно, что изменения в предметной области не могли не отразиться на олимпиадном движении школьников. По мере изменения в самой предметной области «Технология» мы ощущаем значительный прирост олимпиадных заданий из области высоких технологий. Так, в 2022/23 учебном году на региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников по технологии были представлены следующие профили и направления:

1. «Техника, технологии и техническое творчество» (ТТТТ):

1.1. ручная деревообработка,

- 1.2. механическая деревообработка,
- 1.3. ручная металлообработка,
- 1.4. механическая металлообработка,
- 1.5. электрорадиотехника,
- 1.6. 3D-моделирование и печать,
- 1.7. практика по работе на лазерно-гравировальном станке,
- 1.8. промышленный дизайн.
2. «Культура дома, дизайн и технологии» (КДДТ):
 - 2.1. обработка изделия на швейном оборудовании,
 - 2.2. моделирование швейных изделий,
 - 2.3. обработка изделия на швейно-вышивальном оборудовании,
 - 2.4. компьютерное моделирование швейных изделий,
 - 2.5. 3D-моделирование и печать,
 - 2.6. практика по работе на лазерно-гравировальном станке,
 - 2.7. промышленный дизайн.
3. «Робототехника» (Рт).
4. «Информационная безопасность» (ИБ).

Мы видим, что приблизительное соотношение традиционных технологий и современных высоких технологий — один к одному, хотя высокие технологии внедрены в образовательный процесс школы лишь несколько лет назад. При этом несколько современных направлений имеют общие практики как для направления «Техника, технологии и техническое творчество», так и для направления «Культура дома, дизайн и технологии», т. е. оба этих направления представлены шире, чем раньше. Таким расширением сферы деятельности не охвачена ни одна из олимпиад и, соответственно, ни одна из учебных предметных областей общего образования.

Можно согласиться с утверждением коллеги Ю. А. Ткачевой, что важно «сформировать у будущих учителей технологии понимание, что под «новыми достижениями в науке и технике» трактуется широкий комплекс инновационных технологий, включающий около тридцати направлений, таких как наноматериалы и наноустройства, биомедицинские и ветеринарные технологии, энергосберегающие технологии и технологии биоинженерии, компьютерные и информационные технологии и др. Это и есть высокие технологии, в которых требуется участие исследователей, научных работников, инженеров и работников сферы образования» [2, с. 197].

Что же делается для того, чтобы полноценно и вовремя подготовить обучающихся общеобразовательной школы к использованию современных технологий? Прежде всего, нужны обладающие необходимыми компетенциями и готовые к этой деятельности учителя. Кафедра профессионального и технологического образования «Государственного университета просвещения» своевременно реагирует на все нововведения и осуществляет подготовку будущих учителей, владеющих всем диапазоном технологий.

Особенностью данной подготовки учителей является ее нацеленность на практическое применение современных цифровых технологий в организации учебно-исследовательской и проектной деятельностью школьников. Тем самым решается задача реализации опережающей подготовки педагогов в соответствии с требованиями развивающейся сферы их деятельности [3].

Современные технологии развиваются столь стремительно, что существует некий временной разрыв между обучением студента и началом его профессиональной деятельности. Приведем пример: со следующего года на нашей кафедре студентами будет изучаться работа с «беспилотными летательными аппаратами», для дальнейшего обучения школьников на уровне дополнительного образования. Студенты пойдут работать через 4–5 лет, а эта техника существует уже сейчас, и кто знает, какое развитие она получит через эти годы.

Решение проблемы можно реализовать через организацию краткосрочных курсов повышения квалификации учителей технологии на базе педагогических вузов. Курсы должны быть модульными, легко подстраиваемыми под потребности времени. Но если в Московской области ситуация с оснащением современным оборудованием вузов достаточно благоприятная, то в отдаленных регионах есть определенные сложности. В качестве преподавателей могут быть учителя-практики, уже в полной мере освоившие высокие технологии. В таком случае педагогам можно повышать

квалификацию на базе межшкольных «Кванториумов», технических вузов, профильных предприятий, использующих высокие технологии.

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 5 июля 2021 г. № 64101) // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 29.01.2024).

2. Ткачева Ю. А. Высокие технологии в курсе «новые достижения в науке и технике» // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Технология» : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. Г. Корецкий. — М. : ОнтоПринт, 2021. — С. 195–198.

3. Лавров Н. Н. Подготовка преподавателей технологического образования: вопросы развития // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Технология» : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. Г. Корецкий. — М. : ОнтоПринт, 2021. — С. 100–103.

Г. Н. Сидоров

*Омский государственный педагогический университет
Омский научно-исследовательский институт природно-очаговых инфекций
Омская духовная семинария Российской православной церкви*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ «ЗООЛОГИЯ — ПОЭЗИЯ» КАК СПОСОБ ПРИУМНОЖЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНОГО БАГАЖА СТУДЕНТОВ БИОЛОГОВ-ХИМИКОВ И ЭКОЛОГОВ

Аннотация. В статье приводится многолетний опыт автора по использованию межпредметных связей. Обращение к поэзии А. М. Горького, Р. Киплинга, А. С. Пушкина, И. С. Никитина, А. К. Толстого, В. А. Мазуркевича на лекциях по зоологии для студентов биологов-химиков и экологов позволяет глубже и эмоциональнее воспринимать учебный материал по зоологии.

Ключевые слова: зоология, поэзия, межпредметные связи.

Одним из важнейших аспектов становления личности педагога является его интеллектуальный уровень. Будущие учителя биологии и химии, поступившие на факультет естественно-научного образования, в основном интересуются своими предметами и реже — другими дисциплинами. Учебно-воспитательная работа со студентами актуальна и в том аспекте, что чем шире спектр накопленных знаний в различных областях изучаемых в университете дисциплин, тем ярче и интереснее будут уроки, проводимые будущими педагогами. Интеллект по Рэймонду Кэттеллу — это активная способность познавать окружающий мир (интеллект подвижный) и способность творчески манипулировать накопленным багажом знаний (интеллект кристаллизовавшийся) [1].

Установление межпредметных связей образовательных программ естественно-научных и гуманитарных дисциплин успешно достигалось автором статьи при проведении учебных занятий курсов: «Зоология», «Экология», «Естественно-научная картина мира», «Биоэтика», «Систематика животных» и др.

Ниже приводятся примеры использования межпредметных связей между дисциплинами «Зоология» и «Литература».

Чтение одной или двух лекций по теме «Систематика птиц» каждый раз сопровождалось строфами отечественной или зарубежной поэзии. Перед началом лекции преподаватель напоминал студентам о необходимости конспектировать приводимое им литературное сопровождение, характеризующее биологию разных отрядов птиц. Разумеется, поэтические иллюстрации читаются лектором выразительно, подчеркивая эмоционально-художественное описание природных

объектов. Использование поэтических образов учитывалось преподавателем при проверке конспектов лекций, материалов лабораторных занятий, а также при ответах на коллоквиумах и на экзаменах. Такой подход расширяет интеллектуальный багаж и способствует духовному развитию студентов-биологов.

Иллюстрациями, характеризующими отряды птиц Пингвинообразные, Гагарообразные, Буревестникообразные и семейства Чайковых, служат эмоциональные строки «Песни о буревестнике» А. М. Горького: «Над седой равниной моря ветер тучи собирает. Между тучами и морем гордо реет **Буревестник**, черной молнии подобный. То крылом волны касаясь, то стрелой взмывая к тучам, он кричит, и — тучи слышат радость в смелом крике птицы. **Чайки** стонут перед бурей, — стонут, мечутся над морем и на дно его готовы спрятать ужас свой пред бурей. И **гагары** тоже стонут, — им, гагарам, недоступно наслаждение битвой жизни: гром ударов их пугает. Глупый **пингвин** робко прячет тело жирное в утесах... Только гордый **Буревестник** реет смело и свободно над седым от пены морем!» [2, с. 60].

Кратко упоминается о том, что в виде птиц изображались разные слои общества начала XX в. Это способствует расширению знаний студентов об отечественной истории.

При характеристике особенностей биологии и экологии отряда Аистообразных студенты очень хорошо запоминали, что символ «семейного счастья» и «вестника» о младенцах, Белый аист в Омской области не водится, но многочисленен в большинстве стран Европы. На лекции раскрывается, что Сергей Есенин создал поэтический образ этой птицы в одной из средневековых Европейских легенд в стихотворении «Исус-младенец». В легенде говорится о том, что «Журавли с синицами» съели у Иисуса-младенца всю кашу. А аист успокоил ребенка и качал его в своем гнездышке. «Позвала Пречистая Журавлей с синицами, сказала: “На вечное время собирайте семя не мало. А **белому аисту**, что с Богом катается меж веток, носить на завалинки синеглазых маленьких деток”» [3, с. 215].

Формирование знаний об особенностях экологии семейства Цаплевые было эффективным при декламации попури из Редьяра Киплинга «За цыганской звездой»: «Мохнатый шмель — на душистый хмель, цапля серая — в камыши. А цыганская дочь — за любимым в ночь, по родству бродяжьей души» [4].

Изучение отряда Гусеобразных иллюстрируется большим набором красивых поэтических строф из классики отечественной поэзии. Так, со школьной скамьи обучающимся были известны хрестоматийные строки А. С. Пушкина: «На красных лапках гусь тяжелый, задумав плыть по лону вод, ступает бережно на лед, скользит и падает; веселый мелькает, вьется первый снег, звездами падая на брег» [5, с. 108]. Не менее известно и замечательное стихотворение И. С. Никитина «Утро»: «Потянул ветерок, воду морщит-рябит. Пронеслись утки с шумом и скрылись. Далеко-далеко колокольчик звенит. Рыбаки в шалаше пробудились...» [6, с. 41].

Восторженно-патриотические строфы А. К. Толстого способствовали усвоению студентами биологами-химиками, экологами характеристик как отрядов Дневных хищных птиц, так и отряда Воробьинообразных: «Край ты мой, родимый край! Конский бег на воле, в небе крик **орлиных стай**, волчий голос в поле! Гой ты, родина моя! Гой ты, бор дремучий! Свист полночный **соловья**, ветер, степь да тучи! [7, с. 91].

Некоторые произведения используются при чтении лекций по двум-трем темам разных дисциплин. Например, обращение к «Соловью» из знаменитого романа В. А. Мазуркевича «Дышала ночь восторгом сладострастья» с разным объемом цитирования используется на лекциях, как по «Зоологии», так и по «Биоэтике», при характеристике гендерных отношений между юношами и девушками. Этот же роман цитируется при изучении дисциплин «Естественно-научная картина мира» и «Концепции современного естествознания». При объяснении студентам законов термодинамики, понятий открытых энергетических систем и авторского определения «информации» как содержания внешнего мира открывающегося людям при приспособлении к нему своих внешних и внутренних органов чувств [8; 9; 10; 11], используется цитата: «Вдруг **соловей** защелкал над куртиной, притихла ночь, в молчании застыв, и этот рокот трели **соловьинной** будил в душе таинственный призыв. Призыв туда, где счастье возможно. Без этой лжи, без пошлой суеты, и поняла я сердцем, как ничтожна моя любовь — дитя больной мечты... Любовь сильна не страстью поцелуя! Другой любви вы дать мне не могли.... О, как же вас теперь благодарю я за то, что вы на зов мой не пришли!» [12, с. 358–359].

Изучение темы «Систематика птиц» может иллюстрироваться и другими поэтическими произведениями, не упомянутыми здесь из-за ограниченного объема статьи.

Таким образом, используемые на занятиях со студентами биологами-химиками и экологами межпредметные связи зоологии и литературы способствуют не только интеграции знаний из естественно-научных и гуманитарных дисциплин, но и выполняют методологическую, образовательную, воспитательную и развивающую функции. Эффективность такой формы изучения учебного материала апробировалась на протяжении последней четверти века при оценке знаний обучающихся.

1. *Cattell R. B.* Abilities: Their Structure, Growth, and Action. — New York : Houghton Mifflin, 1971. — 583 с.
2. *Горький М.* Избр. произведения. — М. : Детская литература, 1968. — 669 с.
3. *Есенин С. А.* Собр. соч. в 5 т. — М. : Художественная литература, 1966. — Т. 1. — 415 с.
4. *Киплинг Р.* «За цыганской звездой» // Аскбука литературы : [сайт]. — URL: <https://www.askbooka.ru/stihi/tyard-kipling/za-cyganskoj-zvezdoy.html> (дата обращения: 14.01.2024).
5. *Пушкин А. С.* Евгений Онегин. Полн. собр. соч. в 6 т. — М.-Л. : Государственное издательство, 1930. — Т. 4. — 224 с.
6. *Никитин И. С.* Стихотворения — М. : Детская литература, 1977. — 96 с.
7. *Толстой А. К.* Собр. соч. в 4 т. — М. : Правда, 1969. — Т. 1. — 670 с.
8. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Информация в рамках основного вопроса философии // Вестн. Ом. гос. аграр. ун-та. — 2016. — №1 (21). — С. 292–296.
9. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Об основном вопросе философии, об информации и о разделении ученых и философов на эмпириков, идеалистов, богословов, креационистов, агностиков и атеистов // Вестн. Ом. правосл. духовн. семинарии. — 2018. — Вып. 1(4). — С. 36–53.
10. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Информация и интуиция в науке с позиций рациональности и трансцендентности // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2019. — № 2 (23). — С. 42–46.
11. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Душевные органы чувств — особый вид интуиции как предмет богословско-философского анализа // Seminarium: труды Курск. духовн. семинарии. — 2020. — № 2. — С. 21–30.
12. *Мазуркевич В. А.* Письмо // Чтец-декламатор. — XII-е изд. — Киев : Лито-Тип. С. В. Кульженко, 1916. — 642 с.

О. Н. Сомкова, А. В. Кулешова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОДДЕРЖКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ В КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИКАХ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен инструментарий диагностики готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений (далее — ДОУ) к организации поддержки коммуникативной инициативы дошкольников в культурных практиках общения: направления диагностики, авторский диагностический инструментарий, критерии оценки. Особенностью диагностики является возможность ее использования в условиях виртуального пространства.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, коммуникативная инициатива дошкольников, культурные практики, общение, готовность педагогов, диагностический инструментарий, виртуальное пространство.

В условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее — ФОП ДО) и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования (далее — ФГОС ДО) со стороны педагогического сообщества усилился интерес к идее поддержки детских инициатив, в том числе коммуникативной инициативы дошкольников.

Сегодня понятие «коммуникативная инициатива» активно исследуется лингвистами, психологами и педагогами. Анализ подходов к этому понятию можно найти в работах О. С. Иссерс, О. В. Черничкиной, Л. В. Оконечниковой. По мнению Л. В. Оконечниковой, коммуникативная инициатива дошкольника — это целенаправленная осознанная «активность ребенка в организации коммуникативного действия со взрослыми, сверстниками...», которая проявляется в самостоятельной формулировке ребенком замысла общения, инициации с последующим поддержанием коммуникативной деятельности и рефлексии результатов общения [1, с. 219]. Вместе с тем исследователи отмечают, что коммуникативная инициатива, как и любая другая инициатива ребенка, нуждается в поддержке со стороны взрослого.

Идею педагогической поддержки рассматривали в своих трудах Я. А. Коменский, О. С. Газман, Т. В. Анохина и др. Обобщение идей ученых позволяет сформулировать определение понятия «поддержка коммуникативной инициативы дошкольника». Это инициированный педагогом, эпизодичный, целенаправленный процесс побуждения дошкольника к осознанной активности в стимулировании, организации, поддержке общения со сверстниками, взрослыми и младшими детьми.

Педагогическая поддержка коммуникативной инициативы требует создания психолого-педагогических условий: 1) учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка; 2) соблюдение принципа партнерства; 3) ориентация дошкольника на успех; 4) побуждение к активной коммуникативной деятельности; 5) организация развивающей среды. Перечисленные условия поддержки детской инициативы наиболее полно отражаются в культурных практиках общения дошкольников.

Подтверждение данной идеи представлено в содержании ФОП ДО: «Культурные практики ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности...» [2, раздел III, п. 24.18.]. В основу реализации документа положен культурологический и деятельностный подход. Совокупность этих подходов позволяет рассматривать ребенка как субъекта деятельности, способного к освоению общения в рамках доступного опыта посредством поддержки взрослого (Н. Б. Крылова, Т. И. Бабаева, О. В. Солнцева).

Уникальность культурных практик общения состоит в том, что они формируют у детей универсальные коммуникативные умения. Владение коммуникативными умениями и коммуникативной инициативой позволяет дошкольникам самостоятельно действовать в различных жизненных обстоятельствах на основе общечеловеческих культурных образов коммуникативной деятельности.

Для выявления профицитов изучения профессиональных потребностей, на которых может строиться программа повышения квалификации педагогов ДОО, был разработан диагностический инструментарий.

На основе теоретического анализа информационных источников были определены направления диагностики: 1) оценка личностных особенностей и цифровых компетенций педагогов для определения портрета целевой аудитории будущей программы; 2) определение профессиональной компетентности в области владения методами поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников; 3) определение готовности к организации культурных практик для поддержки коммуникативной инициативы детей.

Определение направлений диагностики позволило начать работу над созданием инструментария, который исследователи могут использовать в условиях виртуального пространства. Для этой цели была разработана цифровая диагностическая тетрадь для педагогов ДООУ, цифровая методическая тетрадь для исследователей и Telegram-канал («Телеграм-канал»).

Диагностическая тетрадь содержит информацию об авторах диагностики, цели исследования, пояснения к диагностическим заданиям и ссылки на них. Цифровая методическая тетрадь позволяет исследователям ознакомиться с методикой диагностики и содержит инструкцию по работе с пособием, описание и примеры диагностик, разработанных на платформе Google Формы («Гугл Формы»), дешифраторы к ответам респондентов с указанием показателей и индикаторов, примеры

автоматизированных таблиц сбора ответов, шкалы уровней для стандартизации результатов диагностики и шаблон сводного протокола по результатам диагностики педагогов ДОО, созданный на платформе Google Таблицы («Гугл Таблицы»). Telegram-канал необходим для дистанционной поддержки педагогов по работе с тетрадью и содержит чек-листы, аудиоматериалы и графические пособия.

Для первого направления исследования разработана анкета, в основу которой положены вопросы из теста-опросника В. В. Синявского и В. А. Федорошина «КОС-1». Цифровая анкета состоит из блока с анкетными данными и 19 вопросов: 15 вопросов с одним вариантом ответа («Да», «Затрудняюсь ответить», «Нет») и 4 открытых вопроса. Ответы респондента строятся на основе самоанализа опыта поведения в разных ситуациях. Например, в анкете присутствуют следующие вопросы: «Часто ли Вам удастся склонить большинство своих друзей к принятию ими Вашего решения?» (критерий «Проявление коммуникативной инициативы»); «Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты? Как Вы считаете, почему?» (критерий «Проявление саморефлексии»); «Имеете ли Вы опыт неформального образования (самообразования) через Telegram?» (критерий «Проявление саморефлексии»).

Для второго направления работы создан тест с использованием кейс-метода. Цифровой тест состоит из 4 заданий на сопоставление. Каждое задание представляет собой небольшую педагогическую ситуацию, в которой тестируемому необходимо выбрать одно наиболее эффективное решение из трех возможных решений проблемы на основе опыта поддержки коммуникативной инициативы детей. Например, кейс для оценки владения методами и приемами поддержки коммуникативной инициативы дошкольников включает следующую ситуацию: «Вы воспитатель детей старшей группы ДОО. Во время прогулки Лена (5 лет) подходит к Вам: улыбается, пытается поймать Ваш взгляд и начать беседу. Выберите 1 вариант решения, который в большей степени будет поддерживать коммуникативную инициативу ребенка». В данном случае педагогу предлагаются решения на выбор: «1) предложить пойти поиграть с детьми; 2) задать вопрос или привлечь ребенка к разрешению проблемы; 3) рассказать Лене о своем детском опыте».

Для третьего направления исследования разработана анкета, которая состоит из 10 вопросов: 2 открытых вопроса, 5 вопросов с выбором одного варианта ответа («Да», «Затрудняюсь ответить», «Нет»), 3 вопроса с выбором одного и более вариантов ответа. Ответы респондента строятся на основе представлений о теме и самоанализа опыта организации культурных практик. Например, в анкете присутствуют следующие вопросы: «На Ваш взгляд, понятие “культурные практики дошкольника” предполагает только посещение музеев, галерей и проч.?» (критерий «Сформированность представлений о понятиях “культурные практики” и “культурные практики общения”»); «Что является основой определения Вами тематики культурных практик общения?» (критерий «Владение способами, методами и приемами организации культурных практик общения для поддержки коммуникативной инициативы детей»).

Таким образом, результаты описанной диагностики дают возможность определить содержание программы повышения квалификации, которая будет включать инвариантный модуль, направленный на решение общих для педагогов проблем, и вариативный модуль, который может быть представлен в виде дифференцированных профессиональных маршрутов. Цифровой формат диагностического инструментария обеспечивает большую выборку респондентов, увеличение массива данных и их объективность как результат добровольного участия в исследовании.

1. Оконечникова Л. В. Исследование связи коммуникативной инициативы с особенностями общения у детей шести-семи лет // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. — 2015. — № 10. — С. 219–226.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 28.11.2023).

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕФЛЕКСИВНОЙ АДАПТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье поднимается вопрос формирования готовности будущих педагогов к рефлексивной адаптации в профессионально-трудовой деятельности. Раскрывается сущность и необходимость рефлексивной адаптации в эпоху перемен. Обсуждаются фазы реализации рассматриваемого процесса, предлагаются рабочие инструменты. Определяется значимость фасилитирующей позиции преподавателя.

Ключевые слова: рефлексивная адаптация, будущий педагог, формирование готовности, индивидуальный образ мира, преподаватель-фасилитатор.

В настоящем профессионально-трудовая сфера деятельности педагога отличается значительным количеством изменений, нововведений, назначением которых заявляется достижение нового качества образования. У педагога возникает необходимость адаптироваться к происходящим переменам, преобразованиям без саморазрушения, потери собственной эффективности, выгорания и проч. И с точки зрения современных исследований адаптация предполагает не столько приспособление к внешней среде, сколько взаимодействие с ней, активное, целенаправленное, преобразующее как среду, так и самого субъекта.

Отличительной особенностью проявления способности к адаптации становится целенаправленная активность, заменяющая реактивное поведение. В ее основе лежат механизм обратной связи, рефлексии, позволяющий субъекту изменять свое поведение, адекватно реагируя на требования как внешних, так и внутренних условий [1, с. 259]. К внешним условиям при этом можно отнести меняющиеся обстоятельства, предъявляемые возрастающие требования к результатам профессионально-педагогической деятельности. Продуктивный ответ на них предполагает обладание педагогом совокупностью определенных психофизиологических качеств. Знания, умения, способности как личностно-деятельностные характеристики, позволяющие разрабатывать и реализовывать программу собственных действий, определяют внутренние условия. Насколько взаимодействие внутреннего и внешнего окажется продуктивным, в значительной степени определяется возникающей в сознании педагога «концептуальной моделью» (В. И. Медведев). Данная модель, отражая индивидуальный образ мира педагога, создает основания для его самоопределения через восприятие и оценку обстоятельств и самого себя.

Названная модель, сочетая прошлое (базис опыта), настоящее (совокупность обстоятельств и характеристик), будущее (перспектива), позволяет формировать представления о наличной ситуации, определять цель, задачи и желательный результат, прогнозировать возможные изменения и предполагать шаги преобразований, реализовывать авторскую программу действий, выбирая стратегии поведения. Поэтому порождающийся адаптационный ответ на изменения среды существенным образом связан с осознанностью педагога, его способностью субъектно, рефлексивно подходить к разрешению противоречий когнитивно-деятельностного характера. Тем самым рефлексивная адаптация направлена на анализ индивидуального образа мира, разрешение возникающих противоречий посредством структурирования, выделения оснований выбора, принятие решений в целостном мировоззренческом контексте. Она способствует формированию готовности к рефлексивной адаптации целесообразно уже на этапе профессиональной подготовки в вузе, создавая тем самым предпосылки для успешности профессиональной социализации, профессионального становления и сохранения себя в педагогической профессии. Представляется возможным выделить несколько фаз формирования названной готовности.

Начало процесса формирования имеет смысл связать с порождением индивидуального образа мира в целом и индивидуального образа профессионального мира педагога в частности. Слож-

ность данной работы заключается в том, что возникновение «концептуальных моделей» обычно происходит стихийно, без критического осмысления. Они часто характеризуются противоречивостью, наполненностью стереотипами, которые не проверялись на пригодность и жизнеспособность. Поэтому крайне важна проблематизация сложившихся моделей с последующим выходом в рефлексивную работу для структурирования представлений с целью последующего применения. Ведущими инструментами могут выступить проблематизирующие вопросы, рефлексивно-аналитические беседы. Следствием продуктивности начальной фазы становится построение образа успешного Педагога как деятеля («Я-идеальное»), обнаружение разрыва «Я-реальное» с ним.

Далее на второй фазе создаются условия для присвоения будущим педагогом цели по проектированию авторского способа действия по постепенному приближению «Я-реального» к «Я-идеальному». Возникает потребность структурировать и содержательно наполнить перспективный и актуальный образ себя. Конкретизация актуального образа происходит за счет обращения к самооценке, обеспечению ее адекватности. Осуществление возможно за счет реализации разнообразных рефлексивными процедур, таких как составление и заполнение карт самонаблюдения, самоанализа, ведение рефлексивных дневников, подготовка рефлексивно-аналитических эссе и проч. Перспективный образ себя целесообразно создавать с использованием инструментов личностно-ресурсного картирования, личностно-профессиональных профилей, синквейнов и др. После возможно сопоставление образов, следствием которого становится выделение характеристик, оставляемых без изменений, а также определение ограничений, задающим вектор последующих самоизменений.

Разработка плана по уменьшению расхождения между «Я-реальным» и «Я-идеальным» составляет третью фазу формирования готовности будущего педагога к рефлексивной адаптации в профессионально-трудовой деятельности. Для реализации обозначенного оказывается помощь в реконструкции опыта с целью выявления уже применяемых ранее способов самоизменения. Обнаруженное предлагается применять в дальнейшем, а также рекомендуется пополнить репертуар способов, обратившись к опыту одноклассников, различных авторитетных фигур. Также предлагается познакомиться с такими важными шагами самоизменений, как развитие эмоционального интеллекта, освоение способов совладающего поведения, осуществление профилактики эмоционального выгорания. Инструментом фиксации предполагаемого плана самоизменений в ближайший период времени может стать индивидуальная программа развития.

Помощь в осуществлении намеченного плана действий, совместный контроль, самооценка результативности, коррекция по необходимости ознаменуют переход к заключительной фазе. Значимыми инструментами реализации становятся мотивирующие и тренинговые процедуры, мастер-майнд сессии, способствующие взаимной поддержке и продвижению каждого.

Фасилитирующая позиция преподавателя становится ключевой в процессе формирования готовности будущих педагогов к рефлексивной адаптации в профессионально-трудовой деятельности. Преподаватель как фасилитатор ориентирован на создание такой среды образовательного взаимодействия, которая способствует раскрытию способностей каждого участника, продвижению к цели в соответствии с разработанной индивидуальной программой развития [2, с. 224]. Особенно значимыми характеристиками преподавателя-фасилитатора выступают «эмпатия, открытость и естественность в поведении со студентами, понимающее отношение к личности студента и его интересам, рефлексия» [3, с. 211]. Владение элементами генеративного (порождающего) коучинга предоставляет ему возможность открывать источники творчества и развития в личности будущего педагога, которые стимулируют студентов на познание самих себя и осознание значимости осуществления, реализации себя в предстоящей профессионально-трудовой деятельности. Осуществляя содействие будущим педагогам в том, чтобы они смогли выйти на внутренний уровень собственной продуктивности, преподаватель-фасилитатор обеспечивает определение зоны ближайшего развития и выход в нее. Регулярно обращаясь к экзистенциальным вопросам, он находит варианты сочетания их с приобретением практического опыта в настоящем времени.

Попытки реализации описанного выше процесса формирования готовности будущего педагога к рефлексивной адаптации в профессионально-трудовой деятельности предпринимаются в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета при подготовке студентов по профилю «Тьютор».

1. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Стратегия содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74 (3). — С. 258–261.

2. Степанова И. Ю., Зырянова Е. В. О новых педагогических позициях преподавателя при реализации подготовки педагогов в вузе в условиях стандартов нового поколения // Образование и социализация личности в современном обществе : материалы X Междунар. науч. конф. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2016. — С. 222–227.

3. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Преподаватель-фасилитатор как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55 (11). — С. 207–213.

Т. А. Челнокова

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязева

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье на основе описания опыта работы Казанского инновационного университета рассматривается проблема формирования методологической культуры магистров. С опорой на анализ данной проблемы в трудах отечественных ученых дается описание составляющих методологической культуры, формирование которых возможно в образовательном процессе.

Ключевые слова: методологическая культура, магистр, магистерское образование, составляющие методологической культуры, методологическая рефлексия, методическая рефлексия.

Одной из задач подготовки магистров психолого-педагогического образования выступает задача формирования у них методологической культуры, в определении В. И. Загвязинского системы «ценностей, знаний, умений, личностных качеств исследователя», способной обеспечить «компетентное, научно обоснованное проектирование, проведение исследования и использование его результатов» [1, с. 42]. Решение данной задачи предусматривает тщательное формирование структуры магистерского образования, включение в содержание учебных предметов, ориентированных на развитие всех составляющих методологической культуры как сложного многоуровневого явления. В трудах отечественных исследователей выделяется и методологическая культура деятельности представителей педагогических профессий, и методологическая культура исследователя, к роли которого должен быть готов каждый работник сферы образования.

Степень значимости методологической культуры для педагогов, психологов определила формирование содержания магистерской программы Казанского инновационного университета. Оно выстраивалось с учетом аксиологического, когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивного компонентов методологической культуры. Каждый из выше обозначенных компонентов нашел отражение в учебных предметах, включенных в план магистратуры психолого-педагогического направления. Так, аксиологический компонент как системно-ценностный компонент методологической культуры четкой линией проходил через содержание курса «Технология и методология педагогического проектирования». Современный век — это век проектной культуры. В работе А. М. Новикова с акцентом на проектно-технологический тип организационной культуры современного общества «изложены основы методологии как учения об организации деятельности (научной, практической, художественной, учебной и игровой)» [2, с. 2].

Ценность культуры проектной деятельности определила актуальность знакомства магистров с ее методологическими основами, формирования у них навыков опоры на методологию в проектировании учебного процесса, коррекционной работы, нормативных документов, на основе

которых выстраивается воспитательно-образовательный процесс. Осознание ценности проектирования как компонента педагогической деятельности, как самостоятельного вида деятельности магистрами было обозначено в качестве одной из воспитательных задач вышеназванного курса.

Достаточно обширна когнитивная составляющая методологической культуры современного педагога. Она включает в себя методологические знания (знания о методах и методологии научного исследования), специальные (психологические, педагогические) знания, мировоззренческие знания. В когнитивную составляющую входят философские, общенаучные знания, что предполагает активную трансляцию их на всех учебных предметах, обеспечивая тем самым интеграцию знаний, глубину постижения каждой учебной дисциплины, формирование единого методологического поля. Актуализация философских, общенаучных знаний способствует повышению культуры их применения в толковании психолого-педагогических процессов и явлений, в понимании общепедагогических закономерностей. Осуществление любой педагогической деятельности с опорой на знания закономерностей сделает ее более эффективной, целенаправляемой.

Операционно-деятельностная составляющая методологической культуры касается как непосредственно деятельности, связанной с обучением, воспитанием, так и исследовательской деятельности. Понимание сущности методологических основ педагогической деятельности поможет магистрам в овладении умениями принимать профессионально-обоснованные решения в нестандартных ситуациях. По мнению Н. В. Кузьминой, структурными элементами педагогической деятельности выступают конструктивные, организаторские, коммуникативные [3]. Освещая их с позиций методологических знаний, можно повысить собственную готовность магистров к профессиональной деятельности.

Так, в преподавании дисциплины «Системный анализ педагогических технологий», актуализируя методологический пласт знаний в области педагогических технологий с позиции философского, общенаучного, частнонаучного уровня, можно сформировать надежную основу для будущей практики. Это станет условием успешности конструирования воспитательно-образовательного процесса в рамках современных технологий обучения. Операционно-деятельностная составляющая методологии является важной основой анализа всех элементов педагогической технологии (концептуального, процессуального, содержательного).

Важное место в структуре методологической культуры занимает рефлексивная составляющая. Она предполагает осуществлять методологическую и методическую рефлексию. Д. А. Старовойтова рассматривает методологическую рефлексию как «постоянный критический анализ и оценку процесса и результата собственной научно-познавательной деятельности и деятельности других исследователей» [4, с. 34]. Развитие навыков методологической рефлексии у магистров имеет огромное значение в контексте их собственной научной деятельности. Большие возможности в их развитии у дисциплины «Методология и методы научного исследования». Акцент на формирование методологической рефлексии становится реален благодаря соотношению лекционной и практической работы. Преобладание в учебном времени практической работы магистров дает возможность формирования у них четких представлений о действиях, связанных с формулировкой цели, гипотезы, задач и других элементов научного инструментария.

Сформированность рефлексивных навыков помогает осуществить критический анализ и дать оценку своим собственным научным, методологическим, логическим качествам исследования. Исследовательская деятельность выступает обязательным элементом магистерского образования. Качественное освоение образующих ее действий — залог успешности в решении исследовательских задач в настоящем и будущем.

Методическая рефлексия — это процесс, результатом которого является методика. Всё богатство современных методик в работе педагога-психолога есть плод методической рефлексии, понимание этого должно формироваться у обучающихся в процессе изучения всех учебных дисциплин. Постигание алгоритма методической рефлексии, ее функций станет гарантом включения в будущем в процесс разработки новых методик обучения, воспитания, развития, коррекции. Этот процесс протекает в рамках коммуникаций (практик — практик, практик — методист, практик — обучающийся). В этой связи постижение и опыт использования коммуникации в целях методической рефлексии становится одним из направлений работы с магистрами.

Методологическую культуру будущего специалиста сферы образования можно рассматривать с позиции системно-деятельностного подхода, заложенного в основу образовательных стандартов

всех уровней образования. В этой связи необходимо формировать у магистрантов понимание того, что методологическую культуру надо рассматривать «как определенную позицию и способ в осуществлении профессиональной педагогической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической действительности» [5, с. 701]. В профессиональной деятельности современного специалиста сферы образования сочетание практической и исследовательской деятельности становится обязательным требованием профессии. А это еще раз показывает необходимость действий по формированию методологической культуры будущего специалиста.

Успешность включения в деятельность в сфере образования сопряжена со многими факторами (внутренними, внешними). Нельзя не отметить ценность фактора сформированности методологической культуры специалиста, она играет огромную роль в успешном решении им практических и исследовательских задач, помогает выстроить стратегию поведения в соответствии с требованиями времени, потребностями отдельной личности и общества в целом.

1. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2006. — 176 с.

2. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. — М. : СИНТЕГ. — 668 с.

3. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. — СПб. : Академический проект, 2001. — 54 с.

4. Старовойтова Д. А. Сущность и содержание методологической рефлексии педагога // Ярослав. пед. вестн. — 2014. — Т. 2, № 1. — С. 33–37.

5. Боликова Л. Ю., Васякина Е. Н. Методологическая культура как объект и предмет исследования в педагогике // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Общественные науки. — 2012. — № 28. — С. 698–703.

С. В. Щербаков

Омский государственный педагогический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических аспектов педагогического оценивания у студентов 1-го курса и ее значения в формировании самооценки. Актуальность статьи обеспечивает противоречие между необходимостью формирования у студентов профессиональной самооценки специалиста и недостаточно сформированной контрольно-оценочной деятельностью. Основной проблемой в организации учебно-воспитательного процесса вуза становится создание необходимых условий для развития адекватной самооценки студентов результатов собственной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая оценка, критерии оценки, обучение в школе, обучение в вузе, преподаватель, самооценка.

Важное значение в повышении качества подготовки специалистов отводится педагогической оценке деятельности студентов. Педагогическая оценка играет важную роль в формировании самооценки, что оказывает существенное влияние на успешность учебно-познавательной деятельности студентов первого курса. На эффективность обучения студентов первого курса влияет уровень сформированности самооценки в период обучения в школе. По мнению В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева и др., формирование адекватной самооценки у школьников способствует повышению уровня осознанности и правильному отношению к процессу и результату учебно-познавательной деятельности [1; 2].

Как показывает анкетирование первокурсников, для многих педагогическая оценка в школе не воспринимается как объективный показатель качества учебной работы ученика. Чтобы выявить проблемы педагогической оценки, нами было проведено исследование.

Первый этап исследования был проведен в сентябре 2023 г., в нём приняли участие 47 студентов 1-го курса факультета начального, дошкольного и специального образования, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методы и методики:

1. Анкетирование. Нами была составлена анкета по различным аспектам педагогического оценивания.

2. Анализ продуктов деятельности с последующим проведением контент-анализа проведенного сочинения на тему: «Мои учебные достижения и педагогическая оценка».

3. Методика «Незаконченные предложения», модифицированная под цели нашего исследования [3].

4. Методика изучения самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн) [4].

5. Методика диагностики самооценки (автор С. В. Ковалёв) [5].

Повторное исследование у этих же студентов было проведено в декабре 2023 г. Здесь использовалась анкета и эссе для выявления динамики отношения студентов к педагогической оценке. Кратко остановимся на полученных результатах.

Анализ результатов диагностики студентов 1-го курса показывает, что за период обучения в вузе педагогическая оценка преподавателя остается значимой для 90,24 % первокурсников. Они также отмечают, что педагогическая оценка является результатом учебной работы, подтверждением успешности или неуспешности личности. Актуальным для студентов остается объективность педагогической оценки со стороны преподавателя. Отношение к педагогической оценке у студентов 1-го курса было сформировано в период обучения в школе. Полученные данные свидетельствуют о том, что контроль за учебно-познавательной деятельностью школьников в основном носит выборочный и случайный характер. При этом результат контроля выражается оценкой, несущей субъективную нагрузку, которую не всегда адекватно воспринимают учащиеся. Оценка учебной деятельности в школе, по мнению студентов, полностью совпадала с их оценкой только у 53,19 %, данное суждение существенно не изменилось к концу семестра и составило 53,65 %. Анализ анкеты студентов показывает, что данная проблема является актуальной. Результаты анализа анкеты показывают динамику в актуальности качественных показателей педагогической оценки. Так, на начало семестра студенты считали, что педагогическая оценка должна быть объективной (55,3 %), непредвзятой (42,55 %), обоснованной (55,3 %). В конце семестра показатели существенно изменились: за объективность оценки высказались 97,56 % студентов, за непредвзятость — 68,29 % и за обоснованность педагогической оценки — 90,24 %.

В конце семестра было проведено эссе, направленное на выявление изменения у студентов отношения к критериям оценки за время обучения в вузе. Анализ полученных результатов показывает, что 26,8 % студентов считают, что за время обучения у них не произошло существенных изменений в отношении критериев оценки. У остальных студентов были следующие ответы: «Я поняла, что преподаватель оценивает объективно»; «Изменилось чувство ответственности за свои оценки перед самой собой»; «Стала проще относиться к отметкам, они вызывают меньше тревоги и эмоций»; «Мне нравится наша система оценивания. Понятная и объективная»; «Критерии оценки в вузе очень отличаются от школьных. Мне всё ещё тяжело адаптироваться к ним, но это вполне возможно»; «Стала более ответственно относиться к подготовке, потому что поняла, что в вузе критерий оценивания более строгий и требовательный»; «Объективность преподавателей в моем вузе меня восхищают; преподаватели в ОмГПУ стали для меня примером профессионализма своего дела! Не ссылаются на личностные качества и поддерживают при неудачах»; «Я поняла, что оценка не нужна для «заваливания», она нужна для объективной оценки моей подготовленности»; «Преподаватели ставят оценки полные и обоснованные, но не все» и др.

Диагностические исследования, проведенные в начале семестра, показывают, что на объективность оценки оказывают влияние взаимоотношения между учителем и учеником. Испытуемые в основном считают основными причинами занижения оценки в школе личную неприязнь учителя к ученику, конфликты и частые споры с учителем. Студенты отмечают, что было сложно понять, за что поставили ту или иную оценку, так как у каждого учителя свои требования.

В начале семестра студенты в эссе отмечали, что на оценку в школе особое влияние оказывает переживание, страх сказать не то, получить плохую отметку из-за неуверенности в своем ответе.

При устном ответе на семинарских занятиях в вузе они до сих пор не могут справиться со своей тревогой и напряжением и стараются избегать устных ответов.

У большинства студентов за время обучения в вузе отношение к педагогической оценке изменилось в позитивную сторону, но результаты анкетирования в конце семестра показывают, что проблема объективности, непредвзятости, обоснованности оценки является актуальной и в вузе. Можно предположить, что обострение отношения к педагогической оценке является следствием изменения условий образовательного процесса, отличающегося от школьной системы. Прежде всего, это увеличение объема информации, которую необходимо усвоить, лекционно-семинарская система обучения, другая контрольно-оценочная деятельность со стороны преподавателя; балльно-рейтинговая система. В то же время в период экзаменационной сессии повышается тревожность, связанная с успешностью сдачи устного экзамена, страхом ситуации проверки знаний. При этом данное отношение характерно для всех студентов. Ситуация осложняется тем, что студенты впервые сдают экзамен в устной форме. При несформированности у них умений, навыков и привычки к самоконтролю и самооценке создается нервно-напряженная обстановка, которая приводит к болезненному отношению к оценке. Студенты с завышенной и заниженной самооценкой по-разному относятся к процессу и оценке результата учебной деятельности. Самооценка связана с уровнем притязания студента. Противоречия между притязаниями и реальными возможностями приводят к тому, что он начинает неадекватно себя оценивать. Некритичное отношение между требованиями, предъявляемыми преподавателем, и собственными ресурсами приводит к нереалистичной системе ожиданий и, как следствие, к несогласию с оценкой преподавателя.

Анализ диагностических материалов, результатов анкеты, суждений в эссе показывает, что если в начале семестра педагогическая оценка оказывала существенное влияние на самооценку у 36,2 % студентов, то в конце семестра это составляло 26,28 %. За период обучения в вузе число студентов, которые считают, что педагогическая оценка не влияет на их самооценку, увеличилось с 14,9 % до 29,26 %. Эти изменения у части студентов можно объяснить влиянием на формирование самооценки нового учебного коллектива, преподавателей, а также изменением уровня собственных требований, хотя, конечно, данные предположения требуют дополнительного исследования.

Результаты анализа данных методики диагностики самооценки, разработанной С. В. Ковалёвым, проведенные в начале семестра, показывают, что 55,3 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень самооценки, у 29,8 % выявлен средний уровень, а высокий уровень наблюдается только у 14,9 % студентов. Исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан показывает, что студенты с низким уровнем самооценки (92,3 %) считают, что у них высокий уровень умственных способностей (от 6,3 до 9,2 балла). Данное положение свидетельствует о существующем у студентов противоречии между уровнем самооценки и уровнем притязания. Полученные данные в большей степени объясняют негативное отношение многих студентов к педагогической оценке и к тем причинам, которые оказывают влияние на получение положительной отметки.

1. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. — М., 1982. — С. 10–21.

2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М. : Моск. гос. ун-т, 1981. — 584 с.

3. Педагогическая оценка как механизм управления качеством образовательной деятельности студентов / Д. Н. Зайцев, М. А. Корженевская, Е. В. Карпова [и др.] // Вестн. С.-Петерб. науч.-исслед. ин-та педагогики и психологии высшего образования. — 2023 — № 1 (5). — С. 31–36.

4. Вишняков И. А., Усольцева В. В. Тестовые материалы к курсу Психодиагностика. — Омск : Сфера, 2006. — 124 с.

5. Шайгородский Ю. Ж. Точка отсчета. — Омск : Обл. ассоц. «Интеллектика», 1992 — 22 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абушенко Ольга Васильевна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Абышева Юлия Алимовна, магистрант Омского государственного педагогического университета, воспитатель детского сада общеразвивающего вида № 305, Омск.

Андреева Ирина Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Нижегородская область.

Анташкевич Анастасия Александровна, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 302, Омск.

Антилогова Лариса Николаевна, д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

Антошкина Ксения Павловна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Артемьева Валерия Дмитриевна, учитель-дефектолог студии развития речи «Говори!», Омск.

Бабынина Ирина Юрьевна, учитель-дефектолог яслей-сада № 5 «Янтарный», Снежное, Донецкая Народная Республика.

Балабанова Надежда Викторовна, воспитатель детского сада № 182 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей, Красноярск.

Балашова Лариса Михайловна, преподаватель детской школы искусств № 1, Самара.

Белицкая Анна Алексеевна, старший воспитатель детского сада № 4, ст-ца Каневская, Краснодарский край.

Березина Елена Сергеевна, д-р биол. наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Березина Мария Олеговна, самозанятый, Москва.

Беспалова Екатерина Алексеевна, студент Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Бесчасная Альбина Ахметовна, д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления Северо-Западного института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте РФ, Санкт-Петербург.

Беушева Елена Михайловна, воспитатель детского сада № 56, Барнаул, Алтайский край.

Благов Юрий Владимирович, канд. пед. наук, доцент кафедры гостеприимства и межкультурных коммуникаций Поволжского государственного университета сервиса, Тольятти, Самарская область.

Блатнер Елена Вячеславовна, магистрант Омского государственного педагогического университета, учитель начальных классов адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

Богдан Анжелика Александровна, преподаватель детской школы искусств № 1, Самара.

Богославец Лариса Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Алтайский край.

Бондарчук Тамара Николаевна, исполняющий обязанности директора Шахтерской основной школы № 11, Донецкая Народная Республика.

Борзенкова Ольга Александровна, канд. пед. наук, доцент Самарского государственного социально-педагогического университета.

Боронилова Ирина Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент, директор Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан.

Бурлак Ольга Анатольевна, канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

Васильева Алиса Олеговна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Васильченко Татьяна Сергеевна, учитель-логопед детского сада комбинированного вида № 87, Омск.

Вебер Вероника Вячеславовна, методист Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Видинеева Наталья Геннадьевна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Викулова Лидия Михайловна, учитель-логопед школы № 92 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Ижевск, Удмуртская Республика.

Владимирова Алиса Равилевна, самозанятый, Москва.

Волгуснова Екатерина Андреевна, канд. психол. наук, доцент Шадринского государственного педагогического университета, Курганская область.

Воловоденко Анжела Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

Габрелян Эльмира Шекспировна, заведующий Центра развития ребенка — детского сада № 270, Омск.

Гайдукевич Светлана Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, Минск, Республика Беларусь.

Гилёва Татьяна Васильевна, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 96, Омск.

Гичкина Валентина Александровна, учитель-логопед средней общеобразовательной школы № 217, Новосибирск.

Глухарева Мария Николаевна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Голущак Ольга Анатольевна, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 64, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Гордеева Людмила Николаевна, заведующий детским садом № 56, старший преподаватель кафедры менеджмента и экономики в образовании Алтайского института развития образования им. А. М. Топорова, Барнаул, Алтайский край.

Григорьева Ольга Андреевна, учитель средней школы № 1 г. Бельнички им. Н. И. Пашковского, Республика Беларусь.

Гринько Ирина Леонидовна, учитель начальных классов средней школы № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Республика Казахстан.

Грицюк Анастасия Николаевна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Губанихина Мария Сергеевна, магистрант Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Нижегородская область.

Гуменюк Ольга Юрьевна, преподаватель Амурского педагогического колледжа, Благовещенск, Амурская область.

Давыдова Ольга Ивановна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Алтайский край.

Дмитрачкова Наталья Анатольевна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Дмитриева Полина Олеговна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Дубкова Ольга Булатовна, студент Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Дымаренок Елена Дмитриевна, магистрант Омского государственного педагогического университета, учитель-дефектолог адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

Егорова Татьяна Николаевна, учитель адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

Ефимова Милена Алексеевна, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Забродина Инга Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

Задворных Юлия Дмитриевна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Зайко Олег Александрович, канд. мед. наук, старший преподаватель кафедры анатомии человека Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Зайцева Марина Абукановна, канд. филол. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Заракушева Сабина Беслановна, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Зарицкая Виктория Григорьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Донецкого государственного университета, Донецкая Народная Республика.

Зеленкевич Ангелина Петровна, аспирант Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова, Республика Беларусь.

Зендер Мартин Михайлович, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Ивакина Людмила Анатольевна, инструктор по физической культуре дошкольного образовательного учреждения № 22, Липецк.

Иванова Дарья Алексеевна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Иванова Нина Алексеевна, учитель начальных классов, руководитель школьного методического объединения классных руководителей Шахтерской основной школы № 11, Донецкая Народная Республика.

Ижойкина Людмила Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

Исмагилова Дарья Викторовна, старший преподаватель Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Калашникова Светлана Георгиевна, канд. пед. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Калганов Илья Сергеевич, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Алтайский край.

Калюжная Оксана Николаевна, педагог-организатор Шахтерской основной школы № 11, Донецкая Народная Республика.

Канищева Виктория Владимировна, воспитатель яслей-сада комбинированного типа № 308, Донецк, Донецкая Народная Республика.

Карпова Елена Викторовна, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Карюхина Мария Николаевна, магистрант Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Республика Мордовия.

Киргизова Анастасия Викторовна, аспирант Сургутского государственного педагогического университета, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра.

Кириллова Ирина Дамильевна, социальный педагог комплексного центра социального сопровождения населения Самарского округа, Самара.

Кищенко Анастасия Александровна, воспитатель детского сада № 182 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому направлению развития детей, Красноярск.

Клюева Валерия Андреевна, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

Ковригина Лариса Валентиновна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и детской речи Новосибирского государственного педагогического университета.

Коймова Татьяна Петровна, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

Койнова Дарья Сергеевна, воспитатель детского сада № 1 «Березка», с. Залесово, Алтайский край.

Королёва Татьяна Алексеевна, магистрант Института педагогики Донецкого государственного университета, Донецкая Народная Республика.

Королькова Наталья Петровна, учитель-логопед детского сада № 4, ст-ца Каневская, Краснодарский край.

Косач Елена Владимировна, аспирант Алтайского государственного университета, Барнаул, Алтайский край.

Круглова Елена Евгеньевна, заместитель директора по научно-методической работе адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

Кузьменко Оксана Станиславовна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Кузьмина Ольга Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Кулешова Анна Владимировна, магистрант Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Кульмаметьева Элла Салимчановна, канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания Омского государственного педагогического университета.

Курганова Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики и математики Омского государственного педагогического университета.

Лалаева Айджун, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Ланчукова Надежда Юрьевна, воспитатель детского сада № 35 комбинированного вида, Санкт-Петербург.

Лаухина Светлана Сергеевна, канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка Омского автобронетанкового инженерного института.

Лев Яков Борисович, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Омского государственного педагогического университета.

Литвинова Анна Владимировна, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Логина Дарья Сергеевна, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

Ломова Ульяна Олеговна, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 88, Тюмень.

Лукашева Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов Новосветской школы № 1, п. г. т. Новый Свет, Донецкая Народная Республика.

Лукьянова Татьяна Михайловна, учитель математики средней общеобразовательной школы № 93, Омск.

Лыникова Светлана Петровна, магистрант Новосибирского государственного педагогического университета.

Лю Цзюнь, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

Любоженко Анна Анатольевна, музыкальный руководитель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Май Ольга Григорьевна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Макаренко Ирина Андреевна, воспитатель Борисоглебской школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Воронежская область.

Малолеткина Наталья Павловна, начальник отдела содержания и качества реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, учитель-логопед средней общеобразовательной школы № 217, Новосибирск.

Манжура Валентина Алексеевна, старший воспитатель детского сада № 35 комбинированного вида, Санкт-Петербург.

Мануйлова Марина Владимировна, учитель-дефектолог Центра развития ребенка — детского сада № 21 «Малышок», Новоалтайск, Алтайский край.

Махмутова Лариса Гаптульхаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

Михайлюк Светлана Ивановна, заведующий кабинетом физической культуры, здоровье-сбережения и спортивно-массовой работы Донецкого республиканского института развития образования, Донецкая Народная Республика.

Москалец Юлия Васильевна, канд. биол. наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

Мурзина Наталья Павловна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Мусайбекова Индира Манарбековна, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Мусикова Далия Петровна, воспитатель детского сада № 35 комбинированного вида, Санкт-Петербург.

Мухитдинова Елена Николаевна, магистрант Омского государственного педагогического университета, учитель-дефектолог детского сада комбинированного вида № 193 «Планета будущего», Краснодар.

Мычко Елена Иосифовна, д-р пед. наук, профессор, профессор Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, Калининград.

Мякишева Мария Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Мячина Елена Константиновна, старший преподаватель кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Намсинк Екатерина Викторовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Насибуллина Зульфия Мавлитбаевна, музыкальный руководитель детского сада № 21, Уфа, Республика Башкортостан.

Невзорова Анна Витальевна, канд. пед. наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Неволина Надежда Николаевна, педагог-психолог Центра развития ребенка — детского сада № 23, Омск.

Негода Елена Александровна, канд. ист. наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования Донецкого республиканского института развития образования, Донецкая Народная Республика.

Непомнящая Елизавета Ивановна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Нигматулина Руфия Рауфовна, учитель адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

Низовая Дарья Павловна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Никитенко Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Сибирского федерального университета, Красноярск.

Ниясова Неля Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания Омского государственного педагогического университета.

Нуралиева Диана Асефовна, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Ожогова Елена Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

Омельченко Елизавета Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета.

Павлова Людмила Станиславовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета.

Парфенова Татьяна Александровна, канд. пед. наук, педагог-психолог комплексного центра социального сопровождения населения Самарского округа, заместитель директора детской школы искусств № 1, Самара.

Перенкова Надежда Михайловна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Пересыпкин Сергей Александрович, аспирант Государственного университета просвещения, Москва.

Петрова Екатерина Александровна, канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского.

Поданёва Татьяна Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Алтайский край.

Полосин Никита Алексеевич, магистрант Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва.

Поморцева Светлана Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Портнова Юлия Юрьевна, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 302, Омск.

Початкова Юлия Сергеевна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Прокипчук Надежда Михайловна, учитель начальных классов средней школы № 4, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Промзелева Наталья Анатольевна, воспитатель детского сада № 394 «Парус», Нижний Новгород.

Рагозина Ирина Владимировна, заместитель директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 96 с углубленным изучением английского языка, Новосибирск.

Разгонова Лилия Александровна, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Раскина Ирина Ивановна, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной информатики и математики Омского государственного педагогического университета.

Рассказова Ирина Николаевна, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Рахимова Наталья Валерьевна, преподаватель Амурского педагогического колледжа, Благовещенск, Амурская область.

Рахпанова Багиткуль Ганиевна, магистрант, преподаватель Костанайского высшего педагогического колледжа Управления образования акимата Костанайской области, Республика Казахстан.

Рушанова Асель Жаслановна, учитель-логопед Кабинета психолого-педагогической коррекции № 1 акимата г. Астаны, Республика Казахстан.

Самарцева Татьяна Николаевна, магистрант Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, Ижевск, Удмуртская Республика.

Свечкарева Елена Юрьевна, педагог-психолог Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

Сидоров Геннадий Николаевич, д-р биол. наук, профессор, профессор кафедры биологии и биологического образования Омского государственного педагогического университета, главный научный сотрудник лаборатории экологии и эпидемиологии бешенства Омского научно-исследовательского института природно-очаговых инфекций Роспотребнадзора, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Омской духовной семинарии Омской епархии Русской православной церкви.

Сильченко Ольга Викторовна, старший воспитатель филиала Пригородной средней общеобразовательной школы — детского сада № 44, Славгород, Алтайский край.

Скобелева Наталья Александровна, заведующий детским садом № 394 «Парус», Нижний Новгород.

Смирнова Дарья Михайловна, ассистент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Сомкова Ольга Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, преподаватель Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Сопова Ольга Владимировна, воспитатель детского сада комбинированного вида № 87, Омск.

Старосадчева Мария Игоревна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Степанова Инга Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Сибирского федерального университета, Красноярск.

Степанова Оксана Дмитриевна, магистрант Омского государственного педагогического университета.

Степанова Юлия Александровна, музыкальный руководитель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Стрекулатова Оксана Викторовна, старший воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

Сукнева Марина Сергеевна, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями средней общеобразовательной школы № 96 с углубленным изучением английского языка, Новосибирск.

Сушко Людмила Викторовна, педагог-психолог школы № 78, Донецк, Донецкая Народная Республика.

Тельнова Жанна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Темирханова Шинар Керимкеретовна, учитель начальных классов Казахского национального университета искусств, Астана, Республика Казахстан.

Тимошенко Людмила Васильевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Тищенко Марина Викторовна, заведующий детским садом № 40 «Золотой ключик», п. Ключи, Камчатский край.

Топорикова Наталия Александровна, учитель русского языка и литературы средней школы № 64, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Тоскина Ирина Евгеньевна, социальный педагог комплексного центра социального сопровождения населения Самарского округа, Самара.

Тулякова Светлана Олеговна, магистрант Омского государственного педагогического образования, учитель-логопед детского сада № 314 комбинированного вида, Омск.

Урывская Елена Владимировна, учитель-логопед, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

Филатова Александра Федоровна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета.

Финогенова Ольга Николаевна, канд. психол. наук, доцент Сибирского федерального университета, Красноярск.

Фролова Эльвира Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Нижегородская область.

Хайрулова Гузэль Минегалиевна, учитель-логопед комплексного центра социального сопровождения населения Самарского округа, Самара.

Хлопунова Виктория Игоревна, магистрант Самарского государственного социально-педагогического университета.

Худорожко Мария Петровна, магистрант Омского государственного педагогического университета, психолог Омского государственного медицинского университета.

Чебоксарова Елена Александровна, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Челнокова Татьяна Александровна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова.

Чердынцева Евгения Валерьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Чесакова Наталья Борисовна, заведующая отделением дошкольного образования школы № 25, Санкт-Петербург.

Четверикова Татьяна Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Чинчин Татьяна Валерьевна, инструктор по физической культуре Центра развития ребенка — детского сада № 341, Омск.

Чиркова Эльвира Борисовна, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Удмуртского государственного университета, Ижевск, Удмуртская Республика.

Чурекова Татьяна Михайловна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного института культуры.

Шабышева Юлия Евгеньевна, канд. психол. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

Шаталова Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Алтайский край.

Шевелёва Татьяна Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Шевчук Любовь Александровна, педагог-психолог Омского колледжа профессиональных технологий.

Шейко Анастасия Артёмовна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Шерешик Наталья Николаевна, канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Шилова Ирина Михайловна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

Шинкаренко Светлана Владимировна, педагог-психолог Центра развития ребенка — детского сада № 270, Омск.

Широкалова Галина Сергеевна, д-р социол. наук, профессор, профессор кафедры истории, философии и социологии Нижегородского государственного агротехнологического университета, ведущий научный сотрудник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

Шпицер Анастасия Витальевна, учитель начальных классов школы-интерната № 37 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Щербаков Сергей Владимирович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Щербакова Наталья Николаевна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Щербачева Татьяна Альбертовна, старший воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

Щукина Елена Викторовна, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

Юртаев Сергей Васильевич, д-р пед. наук, доцент, профессор Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево, Московская область.

Юстус Елена Александровна, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

Яковлева Мария Даниловна, педагог-психолог яслей-сада № 72 «Веселая планета» комбинированного типа, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Якубенко Оксана Витальевна, канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

Якубчик Людмила Алексеевна, учитель начальных классов средней школы № 4, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Ялома Ирина Владимировна, учитель начальных классов средней школы № 4, Мариуполь, Донецкая Народная Республика.

Ярина Наталья Станиславовна, учитель-дефектолог отделения дошкольного образования школы № 25, Санкт-Петербург.

Яскина Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

Яшкова Аксана Николаевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Республика Мордовия.

Научное издание

Детство, открытое миру

*Сборник материалов
XIV Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

(Омск, 2 апреля 2024 года)

Редакторы *М. В. Комарова* (1, 2, 3-й разделы), *Н. А. Кацай* (4, 5, 6-й разделы)
Технический редактор *Л. Л. Митюкова*

Подписано в печать 30.03.2024. Формат 60 × 84/8.
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Печ. л. 45,0. Уч.-изд. л. 42,77.
Тираж 23 экз. Заказ М-266.

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
644099, Омская обл., г. Омск, наб. Тухачевского, 14, каб. 115,
тел.: +7 (3812) 23-57-93.