

**Бюджетное учреждение высшего образования
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

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



**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И
ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ: РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

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

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

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
СПЕЦИАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ:
РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

материалы Международной научно-практической конференции

**Сургут
2022**

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

Редакционная коллегия:

Чуйкова И.В., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Некрасова О.А., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования
Багнетова Е.М., преподаватель кафедры педагогического и специального образования

Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики: работа с детьми с особыми образовательными потребностями: материалы Международной научно-практической конференции / Департамент образования и молодеж.политики ХМАО-Югры, Бюджетн. учреждение Ханта-Манс.авт.округа-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т».; ред. И.В.Чуйкова, О.А. Некрасова, Е.М.Багнетова; - Сургут : БУ СурГПУ, 2022. – 622, [1] с. – Текст : непосредственный.

Сборник материалов Международной научно-практической конференции (посвященная 35-летию Сургутского государственного педагогического университета) «Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики: работа с детьми с особыми образовательными потребностями». Сборник содержит материалы, раскрывающие взгляды на современные аспекты развития образования детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности ребенка с ОВЗ, вопросы инклюзивного и специального образования, а также проблемы в области социальной педагогики, профессионального образования и повышения квалификации специалистов.

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

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ.....	12
Астафьева М.А., Егорова Г.И. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.....	12
Аристова Н.П., Боброва В.В. К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕР У ПОДРОСТКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	24
Боднар И.П. ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	32
Васильева О.А. КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	39
Дужак А.И., Боброва В.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	47
Дюсенбаева Б.А. ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53
Ермолаева А.А., Боброва В.А. ВАРИАТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	60
Ерохина Т.С., Боброва В.В. КОРРЕКЦИОННО - ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У БОЛЬНЫХ С ПОСТИНСУЛЬТНОЙ АФАЗИЕЙ.....	68
Жунусбекова М.А., Боброва В.В. АКТИВИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ КРАТКОСРОЧНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВНУТРИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ.....	77
Кодзоева К.И., Боброва В.В., Тишина О.В. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ КЛУБОВ, СЕКЦИЙ И КРУЖКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	87
Купцова Ю.Н. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ОСНОВНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	94
Муратова И. И.КЫЗЫ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО	

ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	100
Перевозкина Г.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	104
Родина Б.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	108
Сабит И.А., Алпысбаева М.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	114
Ташетова М.К., Алпысбаева М.Б. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	120
Утегенова Н.Б. РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ ЗА СЧЕТ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ.....	127
Шанц Е.А. ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	132
СЕКЦИЯ 2.	
СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ, ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	144
Алиева С.Ч., Жарикова И.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	144
Анохина А.С. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	151
Безрукова О.А. ВРЕМЕННОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО, КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ.....	158
Бычкова К.А., Шевцова А.А. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	164
Кривенко Т.Ю. СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ, ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ.....	169
Лапина Ж.В. СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ОВЗ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ.....	175

Наумов А.А. ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	182
Павлова А.В., Косова К.С. ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ.....	187
Селиверстова М.В., Луцюк Е.А. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ЧЕМПИОНАТА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ СРЕДИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «АБИЛИМПИКС»	194
Ушакова С.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	200
СЕКЦИЯ 3.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	210
Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В., Прозументик О.В. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И ФОРМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	210
Гайдаренко А.Д., Болгарова М.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	218
Грибанова Т. Е., Болгарова М.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	225
Гайдушенко Н.Е., Карсакова Н.Д., Лопаткина Н. В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	232
Даульбаева М.Т., Куандыкова Г.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	236
Киселева О.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	243
Михайлова А.И. ЦИФРОВЫЕ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	253

Моор О.А. ВЛИЯНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	263
Самохвалова Н.А. О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	268
Турченко И.В. СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ.....	274
Щербина М.Ю. ДИНАМИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ «СУРГУТСКАЯ ШКОЛА – ДЕТСКИЙ САД» С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР).....	280
СЕКЦИЯ 4.	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА.....	288
Бейсембекова Ж.Б., Назарова М.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	288
Егорова Г.И., Асямолва К.С. ГЛОБАЛЬНО КОМПЕТЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ. УТОПИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА.....	295
Егорова Г.И., Маринова А.А. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УСЛОВИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	303
Загидуллина Ю.М. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	308
Коробкова Л.А. Коротовских Т.В. СРЕДСТВА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИКЕ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА.....	313
Кузьминых Л.Д., Богач Е.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	317
Момот Е. А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	323
Назарова М.Г. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ.....	328
Садуахас Т.Т., Назарова М.Г. ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИЯМ КАК ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА.....	332
Тонконогова Д.С., Шарыпова Н.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	

ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	338
СЕКЦИЯ 5.	
СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	346
Виноградова А.С. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	346
Коверко А.А. СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	352
Котова С.С. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	357
Маяцкая А. А. ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА.....	363
Макарова Е.А., Патрушева А. А. ВОВЛЕЧЕНИЕ СЕМЬИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДОУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	369
Махмудова А.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ.....	376
Октябрьская Н.А., Симейко О.Р. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С РАС ...	382
СЕКЦИЯ 6.	
ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ.....	390
Абашина В.В. МУЛЬТФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	390
Аксютин А.В. ПИКТОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	396
Багнетова Е. М. НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА.....	400
Булыгина М. В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА РАННЕГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	406
Гуриенкова А.Г., Коротовских Т.В. МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ	

КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	414
Данченко В.В., Чуйкова И.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	421
Дегтянникова Ю., Ниязова А.А. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	427
Екимова В. В. СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ С НЕСЛЫШАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	434
Жданова Н. М., Манакова А. В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВЬЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	440
Зотикова А. А. КВИЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.....	445
Грибанова Т. Е., Зотикова А. А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	452
Иванова Л.С., Чуйкова И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	459
Иванова М. И., Коновалова Н. В. СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	466
Лактионова А.Г., Дирлам В.В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-ПСИХОЛОГУ И УЧИТЕЛЮ-ЛОГОПЕДУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ....	472
Лещева О. А. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	476
Попова Л. Н. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ФГОС.....	481
Процко Е.Г. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С ОНР 6-7 ЛЕТ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ.....	484
Пустовалова Н. И., Дятлов М.Е. КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК	

СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ В КОЛЛЕКТИВЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	489
Санькова В. Н. БИБЛИОТЕКА КАК ПЛОЩАДКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	499
Солнышкина В.В. СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	505
Турченко И.В. ВИДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ РИНОЛАЛИИ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОГО ПЕРИОДА.....	521
Шайхлисламова Р.Р. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ВОСПИТАННИКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	527
СЕКЦИЯ 7.	
ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ.....	537
Бекирова М.И. ТЕНДЕНЦИИ В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	537
Боброва А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	544
Гибадуллина Ю.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА.....	554
Жиентаева А.М. СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	559
Капустина Н.П., Рассказова Н.П. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	564
Кожанова Н.С. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	572
Лашкова Л.Л., Лукиянчина Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА	582

Майстрика Т.И. ПОДГОТОВКА К РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ.....	587
Некрасова О. А. ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	592
Рюмина Ю.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	596
Телеужанова А.С., Назарова М.Г. ПРАВО И ЦИФРОВИЗАЦИЯ.....	601
Чуйкова И.В. О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «КЛЮКВА» ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	608
Шишкина В.П., Селиверстова М.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА И ГОСУДАРСТВЕННЫЕ МЕРЫ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	614

СЕКЦИЯ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ

УДК 376(075.8)

Астафьева М.А.,

студентка

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

Егорова Г.И.

доктор пед. наук, профессор, профессор

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

***Аннотация.** В статье раскрыто глобальное значение понятия «готовность старших дошкольников с задержкой психического развития к школе» - как успешности и качества дальнейшего обучения. Показаны ключевые позиции психического развития, факторы влияния, особенности развития. Раскрыто функционально-дидактическое значение, структура психологической готовности к школьному обучению через приоритетные, ведущие направления деятельности.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, психическое развитие, задержка психического развития, готовность к школе.*

Astafieva M.A.

student

of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

Egorova G.I.

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FORMATION OF READINESS OF SENIOR PRESCHOOLERS FOR SCHOOL
WITH MENTAL RETARDATION FROM THEORY TO PRACTICE

***Annotation.** Annotation. The article reveals the global meaning of the concept of "readiness of older preschoolers with mental retardation for school" - as the success and quality of further education. The key positions of mental development, factors of influence, features of development are shown. The functional and didactic significance, the structure of psychological readiness for school education through priority, leading areas of activity are revealed.*

***Keywords:** senior preschoolers, mental development, mental retardation, readiness for school.*

Задержка психического развития – это сбой нормального темпа психического развития. Наблюдается медленный темп созревания эмоционально – волевой сферы, в результате чего ребенок не может сосредоточиться на выполняемом задании и умственные способности не совпадают с возрастом.

Задержка психического развития относится к большим нарушениям у ребенка, эти нарушения у каждого проявляются индивидуально. Страдают разные компоненты их психической, физической и психологической деятельности.

Как особый тип сбоя психического развития, ЗПР проявляется в нарушении нормального темпа психического развития ребенка, также отметим, что выделяют биологические и социальные причины возникновения задержки психического развития.

Отметим, что определение ЗПР, в различных источниках, достаточно много: от «специфической неспособности к обучению», «медленной обучаемости» до «пограничной интеллектуальной недостаточности»/ Поэтому, нам необходимо разграничить понятие ЗПР и педагогическую запущенность, а также интеллектуальную недостаточность (умственной отсталостью) [1].

Педагогическая запущенность - это состояние в развитии ребёнка, которое характеризуется дефицитом знаний, умений вследствие недостатка интеллектуальной информации. Педагогическая запущенность не является патологическим явлением. Она связана не с недостаточностью нервной системы, а с дефектами воспитания.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесённых органических повреждений ЦНС. Страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

К причинам ЗПР можно отнести неблагоприятные факторы во время беременности матери или различные осложнения при родах:

- заболевания матери хронического характера (сахарный диабет, порок сердца, болезни щитовидной железы);
- заболевания при вынашивании ребенка (грипп, паротит, краснуха);
- токсоплазмоз;
- токсикоз (особенно опасен во 2 и 3 триместре);
- несовместимость крови по резус-фактору у матери и малыша;
- употребление во время беременности матерью гормональных препаратов, никотина, спиртных средств, наркотических веществ;
- асфиксия малыша при родах или ее угроза;
- травмы ребенка, нанесенные при применении инструментов для родовспоможения;
- соматические и инфекционные заболевания детей в раннем возрасте;
- поражение нервной системы крохи, возникающие после.

Комплексные психолого-педагогические исследования детей с ЗПР позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразие психического развития детей данной категории.

По Международной классификации ЗПР определяется как «общее расстройство психологического развития». Зарубежными специалистами такие дети рассматриваются либо с чисто педагогических позиций и обычно описываются как дети с трудностями в обучении, либо определяются как неприспособленные, преимущественно вследствие неблагоприятных условий жизни, педагогически запущенные, подвергнувшиеся социальной и культурной депривации. Сюда они относят и детей с поведенческими нарушениями.

Для описания детей со специфическими парциальными трудностями в обучении широко используется термин «дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» – синдром СДВГ.

К детям с ЗПР относятся дети без имеющих ярко выраженных отклонений в развитии. Такие дети имеют трудности адаптации различного рода, в том числе школьной. Сложности, испытываемые такими детьми, основаны на недостатках, как в регуляционном компоненте психической деятельности, так и в ее операциональном

компоненте. При этом описанные выше характеристики не усложняют освоение детьми общеобразовательных программ развития, но показывают необходимость определенной их адаптации к психофизическим особенностям таких детей. Если систематически применять коррекционно-педагогическое воздействие можно частично и даже полное исключить данное отклонение в развитии ребенка.

Выделение ЗПР у ребенка-дошкольника очень сложная задача в следствие схожести с наблюдаемыми при умственной отсталости проявлениями отставания в развитии разных функций и неравномерности темпа психического развития разных функций.

Представим характеристику ЗПР. Поведение таких детей соответствует более младшему возрасту; игровая деятельность недостаточно сформирована; дети отстают по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в связи с этим они относительно долго не могут сосредоточиться на одном занятии; присутствует недоразвитие эмоционально-волевой сферы; отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличия.

ЗПР психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация). Данная форма характеризуется возникновением стойких отклонений в нервно-психической сфере ребенка. Эту форму ЗПР надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся, прежде всего в ограниченных знаниях и умениях ребенка вследствие недостатка интеллектуальной информации. К примеру, ребенок, находящийся в условиях безнадзорности (гипоопеки), может не иметь стимулов к формированию произвольного поведения, его познавательная активность не развивается, не формируются познавательные интересы.

Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. У детей с данной формой ЗПР, отмечается эмоциональная незрелость, малая активность. Психическая неустойчивость сочетается с задержкой формирования познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития. Дети с данной формой ЗПР характеризуются стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства ЦНС накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР.

Признаки незрелости в эмоциональной сфере проявляются при органическом инфантилизме, а в интеллектуальной – в недостаточности сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности.

В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения ЦНС выделяют два клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза.

При первом варианте – у детей обнаруживаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма (негрубые церебростенические и неврозоподобные расстройства, признаки минимальной мозговой дисфункции, незрелость мозговых структур). При втором варианте – доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы.

При первом варианте данной формы ЗПР прогноз более благоприятен и в хороших социальных условиях (благополучная семья и пр.) таким детям можно

рекомендовать пребывание в кругу учащихся школ общего назначения в сочетании с квалифицированной педагогической и психологической помощью.

При втором варианте этой формы дефекта дети нуждаются в существенной психолого-педагогической коррекции. Такая коррекция в ряде случаев может быть обеспечена только в условиях специальных учреждений для дошкольников и школьников с ЗПР или в специальных группах детского сада или классов коррекционно-развивающего обучения школ общего назначения.

Многие психологические особенности ЗПР можно наблюдать уже на ранних этапах жизни ребенка. Дети с минимальной мозговой дисфункцией беспокойны, раздражительны, часто кричат беспричинно. У них наблюдается нарушение сна и бодрствования, сна и питания. Часто наблюдается нарушение двигательных способностей: движения нескоординированные, неловки, неконтролируемы. Дети чрезмерно подвижны и импульсивны. У них нередко возникает чувство страха, тревоги, опасения.

Психологические проявления, свойственные дошкольному возрасту, у детей с ЗПР неполноценны. Так, игровая деятельность недостаточно сформирована. Дети с ЗПР предпочитают наиболее простые игры, характерная же для старшего дошкольного возраста ролевая игра, требующая выполнения определенных правил, проводится ими в ограниченной форме: дети соскальзывают на стереотипные действия, часто просто манипулируют игрушками.

Особенность развития детей с ЗПР – это слабость словесной регуляции действий. Методический подход предполагает развитие всех форм опосредованные – использования реальных предметов и предметов-заместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В этом плане важно учить детей сопровождать речью свои действия, подводить итог – давать словесный отчет, а на более поздних этапах работы – составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучать действиям планированию.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности.

Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей. Так, старшие дошкольники с ЗПР не готовы к вне ситуативно-личностного общения с взрослым. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической и психологической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Таким образом, задержка психического развития – это особый тип сбоя психического развития, который может проявляться в нарушении нормального темпа психического развития ребенка, в такой ситуации, отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Существенное отличие ЗПР от умственной отсталости: ЗПР диагностируется в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Итак, мы можем утверждать, что задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценную основу для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

Прежде чем анализировать содержания понятия «психолого-педагогические условия», обратимся к толковому словарю и определим такой термин как «условие».

Согласно толковому словарю Ожегова, «условие» - это обстоятельство, от которого, что-нибудь зависит [3, 7].

Анализируя литературу и различные подходы к понятию «условие» можно сделать вывод, что термин понимается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит.

В результате анализа различных мнений о значении понятия «педагогические условия» можно сделать вывод, что единого подхода по данному вопросу не существует. Среди различных современных исследований, изучающих понятие «педагогические условия» глубоко и всесторонне, можно выделить научные статьи Н. Ипполитовой и др. [2].

С точки зрения психологии анализируемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, которое определяет психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.

С точки зрения педагогической науки, «условие» рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.

В своей работе «Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация» Н.Ипполитова отмечает, что понятие педагогических условий является многогранным, поэтому имеет многочисленные трактовки

Особо важно информацией в статье являются различные мнения о понятии «психологические условия», которые представлены такой классификацией:

- совокупность мер педагогического воздействия;
- содержание, методы и формы обучения и воспитания;
- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач;
- совокупность мер педагогического процесса.

Анализ различных мнений приводит авторов к собственной позиции и представлению о педагогическом условии - это один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие (таблица 1).

Таблица 1 - Виды педагогических условий

Вид	Характеристика вида условия
организационно-педагогические	совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы.
психолого-педагогические	совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта

	педагогической системы (то есть связаны с преобразованием конкретных характеристик личности).
дидактические условия	результаты целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

Таким образом, педагогические условия – это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей.

Также, педагогические условия можно трактовать как обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей.

В рамках данного параграфа рассматриваются психолого-педагогические условия формирования готовности детей к обучению в школе.

В данном случае имеются в виду целенаправленно созданные условия в дошкольном учреждении, учреждении по коррекционной работе, а также дополнительных образовательных услуг.

Обратимся к проблеме, которая звучит так: Какие психолого-педагогические условия должно реализовать дошкольное образовательное учреждение (далее – ДОУ), чтобы подготовить ребенка к школе?

Теоретический анализ различной специализированной литературы по данному вопросу позволил выделить следующие условия:

1. Внедрение активных форм и современных методов работы по формированию готовности детей к обучению в школе.
2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, направленной на формирование готовности к обучению.
3. Обеспечение доверительных отношений и совместной деятельности педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективной подготовки детей к школе.

Рассмотрим каждое из выделенных нами условий более подробно.

1. Использование активных форм и методов работы по формированию готовности детей к обучению в школе.

Ученые своих исследованиях доказывают важность формирования произвольности психологических процессов в процессе игры, так как в данной деятельности начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память [8].

Отметим, что игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Таким образом, игра в большей мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

Через игру ребенок учится действовать как взрослый, их действия становятся для ребенка образцом поведения. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения. Кроме того, игровая деятельность способствует формированию основ учебной деятельности, которая позднее становится ведущей деятельностью. Учение вводит взрослый (воспитатель), оно не возникает непосредственно из игры.

Такая учебная деятельность для ребенка – это своеобразная игра с определенными правилами. Но, выполняя конкурентные правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное отношение взрослых к учению, чем к игре, перестраивает отношение ребенка, у которого складывается желание и мотивация к обучению.

Игра способствует развитию речи, познавательной деятельности, когда ребенок проявляет любознательность, задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов, и явлений, интересуется причинно-следственными связями (Как? Почему? Зачем?), пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей.

Поэтому так важно уделить особое внимание формам и методам работы с детьми в ДОУ, использовать различные современные технические средства для повышения интереса ребенка к той или иной теме. Расширять кругозор ребенка в игровой деятельности, уделяя внимание развитию всех сфер: познавательной, развитие речи, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое.

2. Следующее психолого-педагогическое условие для формирования психологической готовности детей к обучению в школе – это организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ.

Отечественные психологи и педагоги выделяют среду-окружение, как фактор развития ребенка, в которой постоянно находятся дети и посредством которой они себя реализуют как личности, проявляя свою самостоятельность через взаимодействие с ним. Структурным компонентом образовательной среды ученые выделяют предметное окружение [4].

Предметно-развивающая среда – это составная часть развивающей среды дошкольного детства. Сегодня, философский взгляд на данное понятие характеризует собой некоторую совокупность предметов, которые представлены передать в наглядной форме культуру, опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений.

Через совокупность предметов ребенок узнает себя, свою индивидуальность, познает базовые ценности и собственное отношение к ним, социальный опыт. Кроме того, в воспитательную функцию среды заложен способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности, а также возможность удовлетворить свои потребности.

Анализируя вопрос организации развивающей среды в ДОУ, можно сделать вывод, что для положительного влияния на развитие умственных, психических, физических и личностных качеств дошкольников, необходимо точно определить функции развивающей среды. Содержание предметно-развивающей среды также должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры. Предметы развивающей среды должны быть включены в разные виды деятельности: познавательную, игровую, речевую, коммуникативную, двигательную, учебную и прочие.

Кроме того, при организации развивающей среды необходимо учитывать принципы дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, открытости-закрытости, стабильности- динамичности, комплексирования и гибкого зонирования.

3. Формирование и поддержание положительного сотрудничества педагога и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективной подготовки детей к школе. Естественно, что главенствующая роль в организации сотрудничества родителей, педагогов, детей по вопросу подготовки к школе выполняет ДОУ и сами педагоги.

В работе с родителями необходимо учитывать принципы демократизма, исключения дидактизма: не поучать, а советовать, вместе размышлять и

договариваться о совместных действиях. Также педагогу необходимо тактично подводить родителя к осознанию проблемы и побуждать его к решению. Сегодня, в силу педагогической неграмотности, постоянной занятости, быстрого ритма жизни, заботы о материальном благополучии, многие родители не уделяют должного внимания готовности к школе. Результатом игнорирования данного вопроса оказывается ребенок, который не мотивирован к учебе, показывает слабые результаты учебной деятельности.

Грамотно налаженное сотрудничество родителя и педагога может способствовать выбору оптимального варианта решения проблемы подготовки ребенка к школе. Также педагогу необходимо учитывать особенности каждой семьи, принимать верное решение в выборе способов и средств помощи родителям в конкретной ситуации.

Основная задача совместной деятельности взрослых в отношении будущего ученика – помощь в адаптации ребенка, с помощью проведения индивидуальных консультаций, бесед с родителями по самым различным вопросам:

- разрешение вопросов, которые связаны с авторитарностью родителей, давления, недопущения морального и физического насилия в семье;
- учета интересов своего ребенка, удовлетворение его потребностей, применение разумных запретов;
- решению проблем, связанных с недостаточным развитием социально важных и лично значимых качеств;
- самостоятельность и самоутверждение ребенка, развитию его активности, участия в общественной жизни и т.д.;
- приобщение родителей к важным событиям для ребенка, его поддержке в ситуациях успеха и неудач.

В работе с родителями педагогам необходим конкретный план, здесь также используются как традиционные методы (собрания), так и инновационные способы совместной деятельности. На собраниях возможно обсуждения различных тем, которое волнуют обе стороны. Для детей с ЗПР наиболее важны такое психолого-педагогическое условие при формировании готовности к обучению к школе как взаимодействие не только с родителями и педагогами, а также с учителями-логопедами, педагогами-психологами, музыкальными руководителями, дефектологами.

Кроме того, важны индивидуальные консультации с родителями. Не всегда родители готовы обсуждать проблему публично. Бывают ситуации, когда ситуацию можно разрешить только индивидуально.

Стоит отметить, что довольно часто нежелание учиться, трудное вхождение ребенка в новый коллектив — это результат родительских ошибок и просчетов, тех жизненных ориентаций, которые царят в семье. Результаты многих исследований показывают низкий уровень педагогического образования у родителей. В некоторых ситуациях положительный эффект дает анкетирование родителей, в целях анализа уровня их знаний о подготовке ребенка к обучению в школе. Период подготовки ребенка к школе является очень важным моментом в жизни семьи, поэтому задача ДОО использовать все многообразие форм работы с родителями для оказания помощи и получения максимально положительных результатов.

Таким образом, в данном параграфе были выделены психолого-педагогические условия, которые необходимо учитывать при формировании готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. К числу данных условий относятся: использование современных и активных форм деятельности ребенка в ДОУ, грамотная организация предметно-развивающей среды, совместная деятельность педагога, воспитателя, дефектолога и других специалистов в комплексе, в целях решения вопроса формирования готовности к обучению в школе.

Содержание понятия «психологическая готовность» к обучению в школе – многогранно. Данное понятие разделяют на специальную и общую готовность.

Общая готовность понимается как всесторонняя: умственная, физическая, нравственная, трудовая, эстетическая. Общая (всесторонняя) готовность тесно связана с мотивационной, составной частью психологической (личностной) готовностью. Специальная готовность – это некоторые компетенции или их основы, необходимые для обучения в начальной школе. Специальная готовность включает развитие речи, подготовку к грамоте, формирование начал математики, подготовку к письму, формирование представлений об окружающем. В структуру психологической готовности к школьному обучению относят психомоторную (функциональную), интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную (в том числе и мотивационную), социально-психологическую (коммуникативную) готовность (рисунок 1).

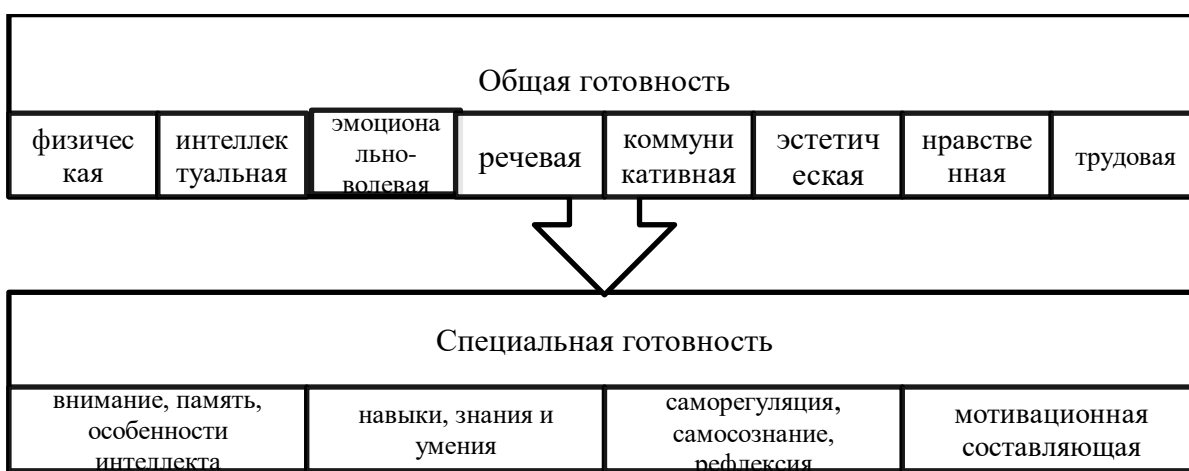


Рис. 1 – Структура психологической готовности к обучению в школе

Как было отмечено ранее, такая распространённая форма психического нарушения, как ЗПР характеризуется незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом.

Результаты исследований и практический опыт работы с детьми с ЗПР позволил выявить своеобразие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сферы таких детей.

Кроме того, целенаправленные исследования многих ученых определяют в какой степени особенности развития ребенка с ЗПР оказывают влияние на формирование интеллектуальной и эмоциональной готовности ребенка к школьному обучению. Так можно сделать вывод, что дети с ЗПР к началу школьного обучения не достигают оптимального уровня интеллектуально-эмоционального развития.

У всех старших дошкольников с ЗПР не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабость процессов возбуждения и торможения, затруднения в образовании сложных условных связей.

Такое положение ребенка с ЗПР заставляет столкнуться с трудностями: владение письмом, чтением, математическими представлениями.

Интеллектуальные способности ребенка с ЗПР не соответствуют его возрасту, так как формирование большинства психических функций замедленно. Таким детям не хватает навыков, знаний, в силу того, что снижена работоспособность, они быстро утомляются во время занятий и обучения.

Так, советский педагог – дефектолог У.В. Ульенкова в своих трудах описывает принципиальные различия в выполнении заданий по образцу и по вербальной инструкции между норма типичными детьми и детьми с ЗПР [9].

Также автор подчеркивает, что у детей с ЗПР была выявлена низкая способность к обучению (по сравнению с нормой), отсутствие познавательного интереса к занятиям, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности.

У.В. Ульенкова разработала специальные диагностические критерии готовности к обучению детей с ЗПР и определила структурные компоненты учебной деятельности: ориентировочно-мотивационные, операционные, регуляторные. На основании этих параметров автором была предложена уровневая оценка сформированности общей способности к учению детей с ЗПР.

1-й уровень. Ребенок принимает активное участие в деятельности, его характеризует устойчивое положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности, способен к вербализации задания независимо от формы его предъявления (предметной, образной, логической), вербально программирует деятельность, осуществляет самоконтроль за ходом операционной стороны.

2-й уровень. Задания выполняются с помощью взрослого, не сформированы способы самоконтроля, ребенок не программирует деятельность. Исходя из особенностей этого уровня, можно выделить направления педагогической работы с детьми по формированию общей способности к усвоению знаний: формирование устойчивого положительного отношения к познавательной деятельности, способов самоконтроля в процессе деятельности.

3-й уровень. Значительное отставание от оптимальных возрастных показателей по всем структурным компонентам. Для выполнения заданий детям недостаточно организующей помощи. Поведение детей реактивное, они не осознают задание, не стремятся к получению объективно заданного результата, в вербальной форме предстоящую деятельность не программируют. Пытаются контролировать и оценивать свои практические действия, но в целом саморегуляция на всех этапах деятельности отсутствует.

4 уровень. Психологически выражает еще более значительное отставание детей от оптимальных возрастных показателей. Содержание заданий недоступно.

5-й уровень. Ребенок улавливает из инструкции взрослого лишь форму активности — рисовать, рассказывать.

Детям с ЗПР соответствуют второй и третий уровни.

Также стоит отметить исследования Н.А. Менчинской в области мотивационно-потребностной сферы детей с ЗПР. Педагогом изучалась система побудителей деятельности, прежде всего учебной, у младших школьников с ЗПР. Оказалось, что дети с ЗПР приходят в школу с недостаточно развитой в сравнении с нормально развивающимися сверстниками системой побудителей. Представления о школе у большинства детей с ЗПР оказываются весьма фрагментарными. Так некоторые дети с ЗПР не знакомы с понятиями «урок» и «перемена» (в то время как дети нормы охотно рассказывают, чем занимаются школьники на уроке и перемене). Большинство детей с ЗПР в ответах используют весьма ограниченный словарь из школьной лексики [5].

Особенности наблюдаются по всем трем основным группам мотивов: внешним (страх, награда), внутренним (желание, инициатива самого ребенка), и промежуточно-соревновательным (мотивом выступает сравнение своих достижений с достижениями других).

Таким образом, психолого-педагогическая готовность детей с ЗПР к школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования, деятельность ребенка соотносится с целью лишь частично, низким уровнем самоконтроля, несформированностью мотивации, недоразвитием интеллектуальной деятельности,

когда ребенок способен к выполнению элементарных логических операций, но выполнение сложных (анализ и синтез, установление причинно-следственных связей) затруднено. Данные теоретико-методологические основы положены нами в основу опытно – экспериментальной работы по формированию готовности старших дошкольников к школе с задержкой психического развития.

Список использованных источников:

1. Егорова Г. И. Интеллектуальные основы социальной жизни современного человека. Методологический аспект // ВЕСТНИК Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина *Научный журнал* № 2, Том 3. - СПб, ГГУ имени А.С.Пушкина, 2014, С. 33.

2. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2019. – № 1. – Р. 8–14.

3. Коняева, Е.А., Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание/ Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2018. – 131 с.

4. Красношлык, З. П. Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении / З. П. Красношлык. — Текст : непосредственный // *Актуальные задачи педагогики : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.)*. — Т. 0. — Чита : Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 32-34. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3333/> (дата обращения: 03.02.2022).

5. Менчинская, Н. А. проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. / Н. А. Менчинская. – Текст: непосредственный - М.: Институт практической психологии, 2018. - 448 с.

6. Полонский, В.М. Методология педагогики/В. В. Краевского — Текст: непосредственный // Институт теории и истории педагогики. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. — С. 251—259.

7. Толковый словарь Ожегова/ - URL:<https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B5> (дата обращения 13.12.2021)

8. Феоктистова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) / С.В. Феоктистова, Н.А. Самохина // «Проблемы психолого-педагогической антропологии». – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2019. – № 9. – С.25-31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41437606> (дата обращения: 03.02.2022).

9. Ульяновская, У.В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР / У.В.Ульяновская // *Нижегородское образование*. – 2010. – №3. – С. 136-145.

List of sources used:

1. Egorova G. I. Intellectual foundations of the social life of modern man. Methodological aspect // BULLETIN of Leningrad state University named after A. S. Pushkin Scientific journal 2, Volume 3. - SPb, GSU named after A. Pushkin, 2014, p. 33.

2. Ippolitova, N. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification / N. Ippolitova, N. Sterkhova // *General and Professional Education*. – 2019. – No. 1. – P. 8-14.

3. Konyaev, E. A., Pavlova L. N. Concise dictionary of pedagogical concepts: textbook/ E. A. Konyaev, L. N. Pavlova. - Chelyabinsk: Publishing House of Chelyabinsk State Pedagogical University. un-ta, 2018– - 131 p.
4. Krasnoshlyk, Z. P. Psychological and pedagogical foundations of the organization of the subject-developing environment in a preschool educational institution / Z. P. Krasnoshlyk. — Text : direct // Actual problems of pedagogy : materialy III mezhdunar. nauch. Conf. (Chita, February 2013). — T. 0. — Chita : publishing house of the Young scientist, 2013. — P. 32-34. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3333/> (date of access: 03.02.2022).
5. Menchinskaya, N. A. problems of education, upbringing and mental development of the child. / N. A. Menchinskaya. - Text: direct - M.: Institute of Practical Psychology, 2018. - 448 p.
6. Polonsky, V.M. Methodology of pedagogy/V. V. Krayevsky - Text: direct // Institute of Theory and History of Pedagogy. - Moscow: FGNU ITIP RAO, 2014. - pp. 251-259.
7. Ozhegov's Explanatory Dictionary/ - URL:<https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B5> (accessed 13.12.2021)
8. Feoktistova, S.V. Psychological and pedagogical support for the development of thinking of older preschool children with mental retardation / S.V. Feoktistova, N.A. Samotokhina // "Problems of psychological and pedagogical anthropology". - Saint Petersburg: SIC ART, 2019. - No. 9. - pp.25-31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41437606> (date of appeal: 03.02.2022).
9. Ulyenkova, U.V. On the readiness of the general education system for inclusive psychological care for children with ZPR / U.V.Ulyenkova // Nizhny Novgorod education. - 2010. - No. 3. - pp. 136-145.

Аристова Н.П.,
студентка,
Карагандинский университет им. Е.А.Букетова,
Боброва В.В.
канд. пед. наук, доцент,
Карагандинский университет им. Е.А.Букетова,
г.Караганда, Республика Казахстан

К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕР У ПОДРОСТКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопроса процесса развития эмоционально-волевой и поведенческой сфер у подростка с нарушением интеллекта. В материале рассматриваются выводы и размышления в этом вопросе таких авторов как А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн, Л. А. Самойлюк, К. Г. Логунова и др. На основании полученных данных было выявлено эмоционально-волевая сфера у подростков с умственной отсталостью чаще всего отличается недоразвитием, неустойчивостью эмоций; большей внушаемостью; агрессивным поведением.*

***Ключевые слова:** подростки, нарушение интеллекта, эмоционально-волевая сфера, агрессия, девиантное поведение.*

Aristova N.P.
student of the,
Karaganda University E.A. Buketov,
Bobrova V.V.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Karaganda University E.A. Buketov,
Karaganda, Republic Kazakhstan

ON THE QUESTION OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-VOLITIONAL AND BEHAVIORAL SPHERES IN A TEENAGER WITH AN INTELLECTUAL DISABILITY

***Annotation.** The article is devoted to the consideration of the process of development of emotional-volitional and behavioral spheres in a teenager with an intellectual disability. The article discusses the conclusions and reflections on this issue by such authors as A.R. Luria, V.I. Lubovsky, S.L. Rubinstein, L. A. Samoylyuk, K. G. Logunova, etc. Based on the data obtained, it was revealed that the emotional-volitional sphere in adolescents with mental retardation is most often characterized by underdevelopment, instability of emotions; greater suggestibility; aggressive behavior.*

***Keywords:** adolescents, intellectual disability, emotional and volitional sphere, aggression, deviant behavior*

Нарушение интеллекта, или же умственная отсталость – это стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция. Умственная отсталость, в зависимости от выраженности нарушений, традиционно подразделяется на степени дебильности, имбецильности, идиотии [1].

Причины возникновения умственной отсталости разнообразны, к ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия, фенилкетонурия, наследственные болезни

соединительной ткани, наследственные дегенеративные заболевания центральной нервной системы и др.), нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна, олигофрения с ломкой X-хромосомы, синдромы Клайнфельтера, Шерешевского - Тернера и др.) [1].

Авторы недалекого прошлого Э. Крепелин (1915 г.), В. Штрамайер (1926 г.) и другие рассматривали недоразвитие умственно отсталых лиц как стойкий дефект.

Несколько раньше И. П. Мержеевский (1880 г.) пришел к выводу, что и при состояниях «идиотизма» возможны случаи улучшения, обусловленные компенсаторными механизмами.

В свою очередь Л. С. Выготский (1934 г.) не только признавал у детей с умственной отсталостью возможность изменений психики, но и считал, что движущей силой, определяющей развитие ребенка, являются актуальный уровень активности и зона их ближайшего развития.

У нормальных детей наблюдается универсальный порядок развития психики. Например, если следовать Ж. Пиаже, то познавательное развитие проходит несколько стадий: сенсомоторную, преоперациональную, конкретных и формальных операций. Сходная последовательность была найдена и у умственно отсталых детей при решении многих задач. Такие последовательности отмечены во многих областях: познавательной сфере, символической игре, языковой грамматике и прагматике.

Дети с умственной отсталостью развиваются медленнее, чем нормальные дети. У детей с умственной отсталостью из неспецифических групп устойчивый темп развития обнаруживается после ранних детских лет.

Э. Крепелиным были изучены интеллект, самосознание и социальная адаптация детей с легкой степенью умственной отсталости 8—12 лет. Обнаружено, что перестройка межфункциональных структур происходит в возрасте 8—10 лет и 10—12 лет. Оценка динамики производилась спустя пять—девять лет после первого исследования, т. е. у подростков в возрасте 16—18 лет. У подростков в сравнении с 8—12-летними детьми увеличиваются показатели вербального, невербального интеллекта, но они не превышают границ легкой умственной отсталости. Увеличились показатели по субтесту «Словарь» и снизились по субтесту «Арифметика»; улучшились по субтестам «Последовательные картинки», «Сложение фигур» и «Кодировка». Таким образом, психическое развитие происходит за счет расширения лексикона и умения вербализовать свои мысли, развития логического мышления, формирования способностей по частичной, разрозненной информации создавать целое, а также улучшения зрительно-моторной координации и оперативной памяти. В этом возрасте показатель IQ равен 50—80. Чем более выражен дефект у индивида с легкой умственной отсталостью, тем меньше вероятность его эволютивного развития. Подростки с выраженной и с глубокой «дебильностью» не имели положительной динамики [2].

По мнению О.В. Гридневой [3] проблема девиантного поведения подростков напрямую взаимосвязана с вопросами понимания и контроля эмоций. Именно сформированный эмоциональный интеллект в подростковом возрасте определяет девиантное или социально-нормативное поведение.

Анализ теоретического, экспериментального наследия учёных показал, что для нормальной жизнедеятельности и развития в социуме большое значение имеет эмоционально-волевая сфера личности. Эмоции и чувства играют очень важную роль в жизни человека.

Воля – способность, которая проявляется во время регулирования своей деятельности. С рождения человек ей не обладает, так как, в основном, все его действия основаны на интуиции. По мере накопления жизненного опыта начинают проявляться волевые действия, которые становятся все сложнее. Важно то, что человек не просто узнает мир, а и пытается каким-то образом подстроить его под себя.

Именно это и есть волевые действия, которые являются очень важными показателями в жизни [4].

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного и неприятного, отношении человека к миру и людям, процессе и результатах его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями. Эмоции имеют положительный и отрицательный чувственный тон, связаны с чувством удовольствия или неудовольствия [4].

Эмоции и воля - это эмоциональный и волевой компоненты любых психических процессов. Так, при решении какой-либо проблемы процесс мышления включает в себя наше отношение к проблеме (эмоция), наши цель и усилие разрешить ее (воля) [4].

Развитие эмоционально-волевой сферы личности процесс достаточно сложный и происходит он за счет влияния различных факторов. К внешним раздражителям можно отнести определенные социальные условия, а к внутренним, например, наследственность. Развитие происходит, начиная с раннего возраста и до подросткового периода и его можно разделить на определенные этапы [5].

Развитие эмоционально-волевой сферы является важнейшим аспектом развития личности в целом. В младшем школьном возрасте складывается и проявляется до 70% личностных качеств, поэтому невнимание к развитию личности в этом возрасте порождает педагогические просчеты, которые ярко обнаруживаются на последующих ступенях обучения. Проблемы эмоционально-волевой регуляции с особой остротой возникают на переходном этапе от младшего школьного к подростковому возрасту.

Как утверждал Бреслав Г.М., от рождения и до 3-х летнего возраста преобладает сомато-вегетативный тип. Какие-либо недовольства проявляются увеличенной эмоциональной возбудимостью. В возрасте от 3 до 7 лет эмоциональная и волевая сфера личности проявляется психомоторным типом реагирования. В этом периоде у ребенка часто проявляется негативизм, оппозиционность, а также формируются такие реакции, как страх и испуг. Следующий этап развития – возраст от 7 до 11 лет. В этом периоде у ребенка преобладает аффективный тип реагирования, который проявляется впечатлительностью и тревожностью. Чувство тревоги становится более стабильным. В этом возрасте у ребенка формируется самооценка и такие волевые черты, как настойчивость, целеустремленность, самостоятельность и др. В возрасте от 12 до 15 лет волевая сфера личности в психологии проявляется доминированием эмоционально-идеаторного типа поведения. Ребенку в таком возрасте характерны такие черты: обидчивость, неуравновешенность, раздражительность, смена настроения, конфликтность. Все это затрудняет адаптацию в обществе. Последний этап развития воли – возраст от 16 до 18 лет. В этот период наблюдается стабилизация эмоционального состояния. У подростков в этом возрасте проявляются такие черты: самостоятельность, целеустремленность, выдержка, решительность, настойчивость, хорошая концентрация, умение выходить из сложных ситуаций [5].

Подростковый возраст характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Организм ребенка начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий

диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает, уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками. Происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку. Старшие подростки начинают интересоваться разными профессиями, у них возникают профессионально ориентированные мечты, т.е. начинается процесс профессионального самоопределения. Однако эта положительная возрастная тенденция характерна далеко не для всех подростков. Многие из них и в более позднем возрасте не задумываются всерьез над своей будущей профессией [4].

А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Певзнер в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно описаны в работах: Л.В. Занкова, В.Г. Петрова, И.Н. Соловьев, С.Я. Рубинштейн и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей [2].

Эмоционально-волевая сфера у подростков с умственной отсталостью отличается недоразвитием, неустойчивостью, неадекватностью эмоций; слабостью собственных намерений и побуждений; большей внушаемостью; агрессивным поведением. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия). Часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Проявлением незрелости личности умственно отсталого ребенка является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни — хорошо то, что приятно. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной. Умственно отсталый ребенок может понять, что причинивший ему огорчение учитель вовсе не хотел его обидеть, однако доводы рассудка не помогают ему подавить в себе чувство обиды. Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, А.Р. Лурия и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [1].

Л. С. Выготский в столь большой мере разделял идею Сегена о значении слабости побуждений, что, присоединяясь к нему, писал, что «именно в дефекте

овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка» [6].

Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства.

Так, например, оказывается, что, если умственно отсталому ребенку очень захотелось получить вопреки порядку какую-либо дополнительную порцию особенно вкусного сладкого блюда, он проявляет достаточную настойчивость и целеустремленность, обнаруживает умение преодолеть известные трудности и даже некоторую опосредованность, обдуманность поведения. Такая же обдуманность, даже неожиданная для воспитателя хитрость, т. е. опосредованность поведения, может быть проявлена при необходимости скрыть проступок или добиться удовлетворения каких-либо эгоистических интересов. Многим воспитателям известно, что выпускники вспомогательных школ нередко проявляют достаточную целенаправленность действий, добиваясь необоснованного увеличения заработка, и неплохо ориентируются и действуют в конкретных бытовых условиях [2].

Эмоции у таких детей обнаруживают относительную сохранность. Многие из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Когда их хвалят, они бурно проявляют свою радость, при порицании часто обижаются, могут быть вспыльчивыми, агрессивными.

Поведенческая сфера подростков с нарушением интеллекта представлена выбором неэффективных поведенческих стратегий, где прослеживается девиантный модус поведения.

Агрессия – это физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо.

В современных исследованиях Дроздова А. Ю. агрессия рассматривается как форма поведения с целью нанесения психологического и/или физического вреда. В свою очередь, агрессивность – комплексное (системное) личностное образование, включающее в себя разные компоненты (когнитивные, эмоциональные, мотивационно-волевые).

По мнению Ениколопова С. Н. [7] в целом значительная часть исследователей сходится в том, что агрессивность выступает устойчивым свойством (чертой) личности (характера), которая проявляется в склонности и готовности к агрессивным действиям.

Специфическая форма агрессии в определенной степени присутствует у каждого. В зависимости от этого у отдельных личностей транслируется определенный вид поведения в конфликтных ситуациях.

Природа агрессии рассматривается с позиций разных подходов. Исследуются как социально-психологические, так и биологические предпосылки агрессивного поведения. Изучая генезис агрессии, авторы уделяют большое внимание социальной ситуации развития.

На сегодняшний день одна из наиболее распространенных – это «теория социального научения» А. Бандуры. По мнению исследователя, агрессивное поведение является усвоенным в процессе социализации. В рамках этой теории семье отводится первостепенное значение. Среди психосоциальных факторов, обуславливающих агрессивное поведение умственно отсталых подростков, исследователи, в частности Реан А. А., отмечают особенности воспитания и внутрисемейных отношений, враждебное отношение взрослых, неадекватные условия обучения, фрустрацию, порождающую компенсаторно-агрессивные (защитно-агрессивные) реакции.

Г. Е. Сухарева [8], описывая дисфорическую форму олигофрении, указывала, что на фоне перенесённых серьёзных родовых травм, интоксикаций, менингоэнцефалитов, мозговых осложнений после вакцинации у умственно отсталых

детей могут наблюдаться раздражительность, недовольство всем окружающим, ригидность, злобность, склонность к агрессивным и разрушительным действиям. Органическую обусловленность нежелательных форм поведения при умственной отсталости подчёркивали и другие авторы.

Исследование Л. А. Самойлюк и К. Г. Логуновой [9] показало, что существуют достоверно значимые различия в проявлениях агрессии у подростков с лёгкой умственной отсталостью при разной её природе: характерными особенностями для подростков с агрессивностью как чертой личности являлись ситуативно-обусловленное проявление агрессии, лучшая способность к контролю негативных эмоций, меньшая интенсивность проявления разных форм агрессии, большая восприимчивость к внешней коррекции поведения. Неблагополучные (конфликтные, агрессивные) условия семейного воспитания выступали коррелятами агрессивного поведения. Для подростков, чьё агрессивное поведение обусловлено органическим поражением головного мозга, характерны значительные трудности саморегуляции в конфликтной ситуации, ригидность аффекта, трудности понимания собственных чувств и чувств других людей, низкая эмпатийность. Благополучные условия воспитания практически исключали риск формирования агрессивного поведения в семье. Данные, полученные в ходе исследования данной выборки подростков с лёгкой умственной отсталостью, свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований по уточнению сведений на более широкой выборке и апробации коррекционных подходов с учётом выявленных психологических особенностей.

Н. В. Реутова [10] в результате экспериментально-психологического исследования выявила взаимосвязи уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью при ряде следующих тенденций. Во-первых, у подростков с нарушенным развитием выявлен средний уровень агрессии с тенденцией к высокому значению, который чаще носит неосознанный характер, что связано с грубым нарушением психики. Во-вторых, поведенческие стратегии у подростков с умственной отсталостью транслируют высокий уровень поведенческих стратегий направленных на конфронтацию, дистанцирование, поиск социальной поддержки, бегство – избегание, а также низкий уровень поведенческих стратегий направленных на самоконтроль, принятие ответственности, положительную переоценку. В-третьих, параметральная взаимосвязь агрессивности и поведенческих стратегий, ориентированных на бегство – избегание у подростков с нарушенным развитием, представлена достоверно значимой обратной взаимосвязью.

Таким образом, можно выделить следующие особенности и закономерности развития эмоционально-волевой и поведенческой сфер ребенка в подростковом возрасте с нарушением интеллекта:

1. Умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения им торможения, взаимодействия сигнальных систем – это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом.

2. Проявлением незрелости личности умственно отсталого ребенка является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Ребенок наиболее высоко оценивает не только людей, но и события окружающей жизни — хорошо то, что приятно.

3. Эмоционально-волевая сфера у подростков с умственной отсталостью чаще всего отличается недоразвитием, неустойчивостью, неадекватностью эмоций; слабостью собственных намерений и побуждений; большей внушаемостью; агрессивным поведением.

4. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти

удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной.

5. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость.

6. На фоне перенесённых серьёзных родовых травм, менингоэнцефалитов, интоксикаций, мозговых осложнений после вакцинации у детей с нарушениями интеллекта могут наблюдаться раздражительность, недовольство всем окружающим, злобность, ригидность, склонность к агрессивным и разрушительным действиям, то есть органическая обусловленность нежелательных форм поведения.

7. Неблагополучные (конфликтные, агрессивные) условия семейного воспитания выступали коррелятами агрессивного поведения.

8. Сформированный эмоциональный интеллект в подростковом возрасте определяет девиантное или социально-нормативное поведение, т.е. проблема девиантного поведения подростков напрямую взаимосвязана с вопросами понимания и контроля эмоций.

Список использованных источников:

1. Петрова, В.Г. Умственно отсталые дети. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 81с.

2. Рубинштейн, С.Л. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 2006. – 345с.

3. Гриднева, О.В. Сравнительный анализ эмоционального интеллекта у подростков с разным уровнем склонности к проблемному поведению / О.В. Гриднева // Студенческий: электрон. научн. журн. 2017. № 16(16)

4. Немов, Р. Психология. кн.2. Психология образования – М.: Гуманитар, 2010 – 506с.

5. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности. – М.: Питер, 2010. – 323 с.

6. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Сост., авт. вст. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527с.

7. Ениколопов, С. Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.

8. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста (Избранные главы). – М: Медицина, 1974. – 320 с.

9. Самойлюк, Л.А., Логунова, К.Г., Юшкова, А.Э. Особенности проявлений агрессии у подростков с легкой умственной отсталостью / Педагогический ИМИДЖ. 2021. № 2. С. 247 – 259.

10. Реутова, Н.В. Взаимосвязь уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью / Перспективы науки и образования. 2014. № 3. С. 124 – 128.

List of sources used:

1. Petrov, V. G. Mentally retarded children. – M.: Publishing center "Academy", 2013. – 81с.

2. Rubinstein, S. L. the Psychology of mentally retarded student. – M.: Education, 2006. – 345с.

3. Gridneva, O. V. Comparative analysis of emotional intelligence in adolescents with different levels of inclination to the problematic behavior / O. V. Gridneva // Student: electron. scientific. journal. 2017. No. 16(16)
4. Nemov, R. Psychology. book 2. Psychology of education - M.: Humanitar, 2010 - 506s.
5. Breslav, G.M. Emotional features of personality formation. - M.: Peter, 2010. - 323 p.
6. Vygotsky, L.S. Problems of defectology / Comp., author of the article and bibliogr. T.M. Lifanova. - M.: Enlightenment, 1995. - 527s.
7. Enikolopov, S. N. Actual problems of aggressive behavior research // Applied legal psychology. 2010. No. 2. pp. 37-47.
8. Sukhareva, G. E. Lectures on child psychiatry (Selected chapters). - Moscow: Medicine, 1974. - 320 p.
9. Samoylyuk, L.A., Logunova K.G., Yushkova A.E. Features of aggression in adolescents with mild mental retardation / Pedagogical IMAGE. 2021. No. 2. pp. 247 - 259.
10. Reutova, N.V. The relationship between the level of aggressiveness and behavioral strategies in adolescents with mental retardation / Prospects of science and education. 2014. No. 3. pp. 124 - 128.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** Материал посвящен рассмотрению вопросов, составляющих научную базу проблемы формирования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. В статье представлены основы существующих подходов к определению понятия слоговая структура слова, а также представлены виды нарушений слоговой структуры, встречающиеся у детей старшего дошкольного возраста. Рассматриваются особенности общего недоразвития речи старших дошкольников с точки зрения коррекции слоговой структуры слова. Описано содержание логопедического изучения информирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Статья предназначена логопедом, воспитателям и родителям, взаимодействующим с детьми, имеющими речевые нарушения.*

***Ключевые слова:** слоговая структура слова, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, особенности слоговой структуры слова.*

Bodnar I.P.

student of

M.Kozybayev North Kazakhstan University,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

***Annotation.** The material is devoted to the consideration of issues that make up the scientific basis of the problem of the formation of the syllabic structure of the word in children with general speech underdevelopment. The article presents the basics of existing approaches to the definition of the syllabic structure of a word, and also presents the types of violations of the syllabic structure that occur in older preschool children. The features of the general underdevelopment of the speech of older preschoolers from the point of view of correcting the syllabic structure of the word are considered. The content of the speech therapy study and the formation of the syllabic structure of the word in older preschool children with general speech underdevelopment is described. The article is intended for speech therapists, educators and parents interacting with children with speech disorders.*

***Keywords:** syllabic structure of the word, senior preschool age, general underdevelopment of speech, features of the syllabic structure of the word.*

Умение красиво рассказывать ценилось в мире с древних времен. Ораторов уважали, а их мысли цитируются и сейчас. Как говорил древнеримский философ Цицерон: «В отношении слов, употребляемых в собственном значении, достойная задача оратора заключается в том, чтобы избегать затасканных и приевшихся слов, а пользоваться избранными и яркими, в которых обнаруживаются известная полнота и звучность» [1, с. 45]. В современном мире компьютерных технологий и гаджетов большую часть времени мы проводим в виртуальном мире, общаясь короткими текстовыми сообщениями, пренебрегая живой речью. Разговорная речь становится малословной, сокращаются слова, предложения. У детей отсутствуют умения обосновывать и аргументировать ответ. К тому же, часто встречаются дефекты речи и плохая дикция. Потребность социального взаимодействия не удовлетворяется на

должном уровне. Но речь имеет весомое значение в развитии ребенка, так как речь и мышление связаны. Выдающийся психолог Выготский Л. С. изучал значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство общения и обобщения, коммуникации и мышления. Как отмечает А.А. Люблинская, своевременное и полное овладение речью является одним из важнейших условий для становления у детей полноценной психики и дальнейшего правильного ее развития [2, с. 47].

Развитие речи – одна из проблем современного общества. Освоение родного языка происходит в дошкольном возрасте. Казахстанский педагог Баймуратова Б. Б. отмечает, что речь ребенка развивается постепенно с самого рождения. В процессе овладения речью у дошкольника вырабатывается чувство языка [3]. Формирование связности речи одна из наиболее важных задач дошкольного возраста. В Послании Первого Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева говорится: «Необходимо кардинально повысить качество дошкольного образования. Основы мышления, умственные и творческие способности, новые навыки формируются в самом раннем детстве. Акценты в образовании смещаются в сторону модели 4К: развития креативности, критического мышления, коммуникабельности и умения работать в команде» [4]. На сегодняшний день в дошкольных учреждениях в приоритете является специальное образование, где среди различных задач данного обучения особое место должно быть отведено овладению звуковой и слоговой структурой слова. Дошкольный возраст является важным периодом становления ребенка как личности, именно в этом возрасте ребенок должен освоить красивую правильную речь, своевременно усвоив слоговую структуру слова. Из-за разной степени сложности слогового состава слов, в произношении дошкольников очень часто наблюдается трудности речевого развития. При проведении коррекционной работы особое внимание педагогов уделяется на преодоление недостатков звукопроизношения, недооценивая развитие слоговой структуры слова.

Год за годом во всем мире возрастает количество детей, которые страдают различными речевыми нарушениями и одно из самых распространенных является - общее недоразвитие речи. Данный вид нарушения у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. У многих из этих детей в той или иной степени проявляется искажение слоговой структуры слова, которые являются весьма стойкими и ведущими в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи. Исходя из практики логопедической работы хорошо просматривается то, что коррекция слоговой структуры слова представляет собой ряд приоритетных и наиболее трудных задач в работе со старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. О том, что данная проблема приобретает главенствующий характер, свидетельствует и тот факт, что недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте в последствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии. Доктор филологических наук Гвоздев А.Н., рассматривая усвоение слогового состава слова, останавливается на особенности слоговой структуры слов, заключающейся в том, что сила безударных слогов в ней неодинакова. При овладении слоговой структурой ребенок учится воспроизводить слоги, слова в порядке их сравнительной силы: сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый пред ударный и, наконец, слабые без ударные слоги.

Если рассматривать язык со стороны его слоговой структуры, можно утверждать, что способность говорящего образовывать слог – это высказывание ключевых правил слогосложения этого языка. Слоговая структура слова представляет собой взаиморасположение и связь слогов в слове. Нарушение слоговой структуры –

это нарушение, с которым на сегодняшний день логопеды сталкиваются чаще, чем раньше. На успешность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа, письма и чтения воздействует формирование слоговой структуры. В силу того, что слоговая структура формируется поэтапно в течение длительного времени под влиянием все более полного овладения ребенком структурой родного языка, недостаточное внимание к своевременному усвоению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям его коррекции в школе. Преодоление искажений слогового состава слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи считается одной из приоритетных проблем коррекционного обучения. Это изучение было ориентировано на выявление и изучение предпосылок, значимых для развития слоговой структуры слова и особенностей восприятия детей старшего дошкольного возраста. При организации работы по формированию слоговой структуры слова, необходимо учесть индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения. Особое внимание в работе требует дифференцированный подход к детям, который подразумевает дошкольника и характеристику данного нарушения. Важным моментом служит тщательная и последовательная отработка каждого типа слоговой структуры даже в том случае, если ребенок не допускает в нем ошибок. При обследовании этого нарушения отбираются слова с определенными звуками и с разным количеством и типами слогов, слова со стечением согласных в начале, середине и в конце слова. Для дошкольников старшего возраста предлагаются различные типы слов, дается задание повторить за логопедом предложения. В ходе обследования логопед выявляет степень и уровень нарушения слоговой структуры слов в каждом конкретном случае и наиболее типичные ошибки, которые допускает ребенок в устной и письменной речи нарушение количества и последовательности слогов, в словах со стечением согласных, замена слогов. Это позволяет установить границы доступного для ребенка уровня, с которого следует начинать коррекционные упражнения. При нормальном развитии ребенка овладение им слоговой структурой происходит постепенно через ряд закономерно сменяющихся фаз и к трем годам все трудности слогаобразования оказываются преодоленными. В этом же возрастепоявляетсятакназываемоеязыковоечутье,когдаребенокспособен оценить правильность и выявить дисгармонию не только своего, но и чужого высказывания. Обработка и анализ теоретических основ показывает, что определения сущности слоговой структуры слова не существует. Опираясь на лингвистический словарь, слог можно определить как фонетико-фонематическую единицу, имеющая свое местонахождение между звуком и речевым тактом. В свой черед, большинство языковедов именуют слог минимальной единицей языка. Существуют следующие виды нарушений слоговой структуры:

1. Нарушение количества слогов.

- Элизия – сокращение слогов: моток – молоток. Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова, его середине, так же слово может не договариваться до конца. В зависимости от степени недоразвития речи дети сокращают даже двусложное слово до односложного. Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогаобразующих гласных, в то время как другой элемент слова – согласный сохраняется: сахрница – сахарница.

- Итерация – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных: Салава – Слава.

2. Нарушение последовательности слогов в слове.

- Перестановка слогов в слове: деворе – дерево.

- Переставление звуков соседних слогов: гебемот – бегемот.

Данные искажения занимают особое место: при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. Искажения структуры отдельного слога.

- Сокращения стечения согласных, превращающее в закрытый слог в открытый: капуста –капуста; слог со стечением согласных – в слог без стечения: тул – стул.

Данный дефект по мнению выдающихся педагогов является самый распространенный при ОНР:

- Вставка согласных в слог: лимон – лимонт.

- Антипа́ция – уподобление одного слога другому: пипитан – капитан;

- Персе́верации – застревание на одном слоге в слове: пананама – панама;

Наиболее опасна персе́верация первого слога, так как этот вид нарушений слоговой структуры может перерасти в заикание.

- Контамина́ции – соединение частей двух слов: холодильница – холодильник, хлебница.

Превосходство ошибок, выражающихся в перестановке и добавлении слогов, указывают о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибки такого типа как сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы. Нарушение слоговой структуры слов представляет собой наиболее сложное для диагностики и коррекции проявление речевой патологии в детском возрасте. Диапазон данных нарушений широко варьируется, от незначительных затруднений произношения слов сложной слоговой структуры в спонтанной речи или в сенсibilизированных условиях (например, скороговорки, насыщенные сложными словами) до грубых искажений восприятия и последующего воспроизведения двух- или трехсложных слов без стечений согласных, даже с опорой на наглядность. Искажения слоговой структуры слова носят нестабильный, вариативный характер и зависят от влияния множества факторов. Дефекты слоговой структуры слов характерны для детей с различными видами речевой патологии и являются одним из диагностических показателей общего недоразвития речи. Логопедическая работа по устранению нарушений слоговой структуры слова не может ограничиваться чисто коррекционной задачей исправления лишь данного недостатка. Она должна быть развивающей и включать в себя работу над фонематическим восприятием, словарным запасом, грамматическими формами, формированием связной речи, развитием интеллектуальных функций (мышления, памяти, внимания). Для того чтобы помощь детям дошкольного возраста с нарушением слоговой структуры слова была максимально эффективной необходимы ранняя диагностика и соответствующая работа по коррекции выявленных нарушений. Практика логопедической работы показывает, что в дошкольном возрасте часто на первый план выдвигается коррекция звукопроизношения и недооценивается значение формирования слоговой структуры слов, что нередко в дальнейшем является одной из причин возникновения специфических нарушений письменной речи у школьников [5].

Нарушения слоговой структуры слов негативно воздействуют на формирование всей языковой системы ребенка в целом, а также усложняют полноценную коммуникативную сторону. Спецификой представленного вида речевой патологии является не только вариативность, но и стойкость, что значительно затрудняет коррекционную работу. Как правило в основном нарушения слоговой структуры слова остаются в речи ребенка значительно дольше, чем недостатки звукопроизношения. Данный вид нарушения, усвоенный в произношении изолированно, зачастую снова искажается при включении этого слова в фразовую или свободную речь, что удостоверяет о весомой тяжести речевого недоразвития. Выдающийся психолог Филичева Т.Б., и кандидат педагогических наук Чиркина Г.В. считают, что диагностическим признаком у детей с ОНР 3 уровня развития является нарушение слоговой структуры, которое видоизменяет слоговой состав слов. Прежде всего,

отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Дети, повторяя за логопедом 3-4 сложных слова, нередко в самостоятельной речи искажают их, сокращая обычное количество слогов. Большое количество ошибок наблюдается при передаче слов: замены, перестановки звуков и слогов, их сокращение. Для данных детей являются типичными: персеверации слогов, добавление звуков и слогов, антиципации. Исследователи так же отмечают, что на третьем уровне развития речи происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Дети учатся пользоваться словами со сложной слоговой структурой, однако данный процесс усваивается с трудом, о чем свидетельствует склонность детей к перестановке звуков и слогов.

В настоящее время звукослоговая структура слова подразумевает характеристику слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов. Именно поэтому усвоение представленного процесса необходимо анализировать по двум траекториям: овладение звукопроизношением и ритмико-слоговой структурой слова. Начиная с раннего, послепупального возраста ребёнка, а точнее в крике уже наблюдаются гласноподобные звуки, которые имеют носовой оттенок. Также ребенок может издавать и звуки, приблизительно напоминающие согласные г, к, н. На стадии гуления появляются интонационные окраски звуков малыша. Процесс усвоения слоговой структуры слова детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи изучен достаточно. Ряд авторов направляют на потребность выделения внутри фонетической стороны речи, особенно процесса усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением единичных звуков слова. Особую трудность для детей представляет усвоение слоговой структуры слова. Данное нарушение значительно затрудняет овладение устной речью, а в дальнейшем и письменной речью. Большое значение для правильного произнесения слогового состава слова играет степень знакомства с ним – малознакомые слова искажаются чаще, чем слова хорошо известные ребенку.

На сегодняшний день в логопедической работе над произношением детей, страдающих общим недоразвитием речи, на первое место выдвигается задача коррекции отдельных звуков. Между тем в самом ходе обучения речи постоянно обнаруживается, что овладение произношением слоговой структуры слова представляет особенно большую трудность и требует специального внимания учителя-логопеда. Среди разнообразных нарушений речи у детей дошкольного возраста одним из наиболее трудных для коррекции является нарушение слоговой структуры слов. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава, нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или звуков. Нарушение слоговой структуры слов обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с общим недоразвитием речи, но оно может быть также и у детей, страдающих фонетико-фонематическим недоразвитием. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется, от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребёнком двух и трёх сложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядность. Следует отметить, что данный вид речевой патологии встречается у всех детей с моторной алалией, у которых фонетические нарушения речи не являются ведущими в синдроме, а только сопровождают нарушения лексики. В анамнезе детей, страдающих нарушением слоговой структуры слов, отмечается задержка речевого развития в раннем возрасте и появление первых слов в усечённой форме. Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом:

- правильно произносимые слова: мама, дай;
- слова фрагменты, мако, молоко;
- слова звукоподражания, обозначающие предмет, ситуацию, действие, би -би;

- слова, которые совсем не напоминают слова родного языка.

Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь всякий раз, как только ребёнок сталкивается с новой звукослоговой и морфологической структурой слова. Например: мотоциклист, парикмахерская. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Таким образом, благодаря изучению специальной литературы, удалось выяснить суть понятия слоговой структуры и её формирование, а также особенности слоговой структуры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. С каждым годом отмечается повышение числа детей с нарушениями речи, причем эти нарушения носят системный характер. При этом недоразвитие страдает единая система, а также нарушению подлежат все её составляющие: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Помимо перечисленных компонентов речи слоговая структура слова дополнительно нарушается при осложненных формах ОНР. Преодоление нарушений слоговой структуры слов, усложняет изучение устной, а в последующем и письменной речью. Эти нарушения довольно стойкие и с трудностью преодолеваются. В силу того, что слоговая структура речи складывается постепенно в течение долгого промежутка времени под воздействием все более глубокого овладения ребенком структурой родного языка, недостаточное внимание к своевременному усвоению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям его коррекции в школе. Использование игр, упражнений в игровых формах, ярких и интересных пособий, театрализаций и компьютерных технологий облегчает процесс обучения, делает занятия более результативными и интересными для ребенка. Необходимо любыми способами, принимая во внимание все вышеперечисленные методы, помочь ребенку преодолеть речевые нарушения и тем самым обеспечить полноценное, всестороннее его развитие. Исходя из этого, можно сделать вывод, что по мере развития речи, оно может потихоньку сглаживаться, однако постоянно проявляется при столкновении ребенка с новой слоговой и морфологической структурой слова. Вовремя отработанное логопедами нарушение слоговой структуры слова на коррекционных занятиях детей в дошкольный период, позволяет предотвратить дисграфию и дислексию в школьном возрасте.

Список использованных источников:

1. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослым / под ред. М.И. Лисиной; Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
2. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка. - М.: Просвещение, 1972. - 256 с.
3. Баймуратова, Б.Б. Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста. Автореф. дис. .кан. пед. наук. -Алма-Алма, 1970. - 27с.
4. Рост благосостояния Казахстанцев: повышение доходов и качества жизни: Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана. – 05.10.2018.
5. Агранович, З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей // Дошкольная педагогика. Декабрь. – 2013. – С. 31-33.

List of sources used:

1. Communication and speech: The development of speech in children in communication with an adult / ed. by M.I. Lisina; Sci. - research. Institute of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences. - M.: Pedagogy, 1985– - 208 p.
2. Lyublinskaya, A.A. To the educator about the development of the child. - M.: Enlightenment, 1972. - 256 p .
3. Baymuratova, B.B. Mastering native speech by Kazakh children of preschool age. Autoref. dis. .candidate of pedagogical Sciences. Alma-Alma, 1970. - 27c.
4. The growth of the welfare of Kazakhstan: increasing income and quality of life: The Message of the President of the Republic of Kazakhstan N. A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan. - 05.10.2018.
5. Agranovich, Z.E. Correction of violations of the sound-syllabic structure of words in children // Preschool pedagogy. December. - 2013. - pp. 31-33.

**КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Аннотация. В данной статье, рассматривается нарушение формирования письма, которое препятствует успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Ключевые слова: логопедия, школьники, дисграфия, письмо, речь, процесс.

**CORRECTION OF COHERENT WRITTEN SPEECH OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH DYSGRAPHY IN SPEECH THERAPY CLASSES**

Abstract. In this article, a violation of the formation of a letter is considered, which prevents the success of learning, the effectiveness of school adaptation, often causes secondary mental layers, deviations in the formation of the child's personality. Specific writing disorder (dysgraphia) also entails difficulties in mastering spelling, especially when mastering complex spelling rules. In this regard, one of the urgent tasks of speech therapy is the search for optimal ways to correct dysgraphia.

Key words: speech therapy, schoolchildren, dysgraphia, writing, speech, process.

Письменная речь - особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения. Но остановимся подробнее на вопросе о формировании письменной речи у детей, об особенностях, характерных для протекания данного процесса.

Установленный факт, что устная речь формируется первой, в то время как письменная - это надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Нельзя забывать, что дети в своей устной речи, не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему. И если устная речь развивается в процессе практического общения ребенка со взрослыми, главным образом на основе подражания речи окружающих, и ни один ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь, артикуляция еще долго остается неосознанной, то овладение письменной речью требует обучения,

последовательного осознания всего процесса. Для говорящего ребенка на первом плане стоит содержание его речи, а ребенок, которому нужно написать слово, всегда имеет дело прежде всего со звуками, из которых состоит слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать. Фактически, детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний.

Письменная речь, представляя собой абсолютно новый вид речевой деятельности, не может сформироваться сама по себе на пустом месте, без предваряющей его ступени - письма, которое, по словам А.Р. Лурия, можно считать некой «рецепторной ступенью» в процессе появления письменной речи.

Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.) [1, 2, 3].

Специфические расстройства письма (дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова) [4,5], часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р. И. Лалаева (1997) дает следующее определение: дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [.

Дисграфия-это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

С патогенезом нарушений письменной речи А.Н. Корнев связывает три варианта дезонтогенеза:

- задержка развития психических функций;
- неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

3. Неблагоприятные социальные и средовые факторы. К ним автор относит: несоответствие фактической зрелости с началом обучения грамоте. Не соотношенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности; несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребенка.

Таким образом, трудности в овладении письмом, возникают в основном как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, возникающих на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Нарушение письменной речи чаще становится очевидным ко второму классу. Иногда дисграфия со временем компенсируется, но в ряде случаев остается и в более старшем возрасте.

Еще одно интересное наблюдение психологов: дислексия и дисграфия встречаются у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек. Около 5-8 процентов школьников страдают дислексией и дисграфией.

В дошкольном возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая проявится у детей с началом школьного обучения в случае непринятия соответствующих профилактических мер. Можно говорить о следующих предпосылках дисграфии:

1. Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков: твердых - мягких; звонких - глухих, свистящих - шипящих, а также звуков [р], [й], [л]. Это явная предпосылка акустической дисграфии, поскольку фонемы каждой группы недифференцируемые на слух, в дальнейшем взаимозаменяются на письме.

2. Наличие полных звуковых замен в устной речи (в основном вышеперечисленных групп фонем) неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

3. Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. В.К. Орфинская к таким видам анализа относит следующие:

- узнавание звука на фоне слова;
- выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова;
- определение примерного места звука в слове.

Несформированность зрительно-пространственных представлений зрительно-анализа и синтеза. Это затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, что приводит к оптической дисграфии.

Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что проявляется в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это приводит к аграмматической дисграфии.

Нередко оба вида расстройства: дислексия и дисграфия наблюдаются у одного и того же ребенка. При этом признаков отставания в умственном развитии у такого малыша чаще всего нет. Ребенок оказывается не в ладах с русским языком, хотя хорошо справляется с математикой и другими предметами, где, казалось бы требуется больше сообразительности. Таким образом, неизбежность появления у детей всех основных видов дисграфии можно определить в младших классах, а значит, что нужно сделать все возможное для того, чтобы ликвидировать ее на начальном этапе, пока

нарушение письменной речи не привело к отставанию ребенка по всем предметам в среднем звене.

Классификация и симптоматика дисграфии.

Существует несколько классификаций детской дисграфии.

Так, с позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Ученые говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. Нарушение того или иного анализатора позволило выделить моторную, акустическую, оптическую виды дисграфии.

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма разработана классификация дисграфии М.Е. Хватаева. Ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. Он связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфии, два из которых на почве расстройств устной речи и оптическая присутствуют в современной классификации.

А.Н. Корнев рассматривал дисграфию с позиции клинико-психологического подхода. Его исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности. Автор выделил дисфонологические дисграфии, дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза и диспрактическую.

Особенности проявлений дисграфии изучали: Т. В. Ахутин, Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, Л. С. Цветкова и другие.

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию. Структура письма, иерархия обеспечивающих его психических функций и процессов меняются по мере овладения письмом. Письмо младших школьников, во многом за счет существующей системы обучения, заимствует качества, структуру и характеристики устной речи. Это не совсем письменная речь, а лишь приспособленная к ее целям и условиям устная, поэтому свойства этих двух видов речи на первом этапе обучения детей письму существенно не различаются. Развитые формы устной и письменной речи являются различными по своим функциям, структуре и характеристике психологическими образованиями. Развитая письменная речь представляет собой деятельность построения целостных по смыслу высказываний, текстов, она выступает как специфическое средство общения и обобщения опыта (В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994).

Письмо как вид речевой деятельности предполагает фиксацию собственных мыслей с помощью определенного графического кода. Письмо - сложнейший вид деятельности, в его формировании участвуют все отделы коры головного мозга. Психофизической основой письма является взаимодействие работы различных анализаторов - речедвигательного, слухового, зрительного, рукодвигательного. При письме происходит взаимодействие таких психических процессов как мышление, память, внимание, воображение, речь внешняя и внутренняя.

Процесс письма состоит из пяти психофизических компонентов:

- Акустический (услышать и выделить звук).
- Артикуляционный (уточнить звук, состав слова, установить последовательность звуков).

- Зрительный (представление графического образа звука, перевод звуковой структуры в графические знаки).
- Удерживание в памяти графических символов и их правильная пространственная организация.
- Наличие устойчивого внимания, знание орфографических и пунктуационных правил.

При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности.

У детей, овладевающих письмом, этот процесс развернут по составу выполняемых операций и осуществляется на произвольном уровне. По мере освоения письма, изменения его роли и значения в жизни школьника происходит не только объединение и автоматизация операций процесса письма, но и меняется его психологическое содержание. «Техника» письма (операциональная сторона) отступает на второй план, письмо начинает функционировать как письменная речь - высшая ступень речевого развития (Л. С. Цветкова, 1997). Однако не всегда это происходит полноценно и своевременно. Одной из возможных причин нарушения такого «перехода» является дисграфия.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц - предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Таким образом, овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

Предрасположенность к дисграфии, как правило, формируется в период раннего развития ребенка. Действие каких-либо неблагоприятных факторов в этот период обуславливает нарушенное или замедленное созревание центральной нервной системы, тех отделов мозга, которые ответственны за формирование предпосылок письменной речи, а в дальнейшем будут задействованы в обеспечении сложной функциональной системы процесса письма. Вследствие действия неблагоприятных факторов у ребенка возникает нарушение или отставание в формировании как элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, звукового анализа и синтеза), так и высших психических функций - внимания, абстрактных форм мышления, общего поведения и др. (Л. С. Цветкова, 1997). Поэтому особенно важно выявить появление первых симптомов задержки развития ребенка. Однако не всегда недостаточность психического развития обнаруживается в дошкольном возрасте, когда от ребенка почти не требуется выполнения сложных, произвольных умственных действий, базирующихся на четком взаимодействии полноценно сформированных психических функций. Эта недостаточность может проявиться с началом обучения в школе и, в частности, при обучении письму. Современная логопедическая теория связывает дисграфию прежде всего с неполноценностью языковых способностей школьников, которой часто предшествуют какие-либо нарушения речи или ее недоразвитие. При отсутствии логопедической помощи в дошкольном возрасте дети оказываются не готовыми к переходу на более высокий уровень лингвистического развития - овладению письменной речью. Бывает, что у ребенка нет выраженных дефектов в оформлении устного высказывания, его речь удовлетворяет потребности бытового общения. Однако в силу ряда причин, обуславливающих не совпадающий со

средневозрастным темп психического развития, к школьному возрасту он оказывается не готов к сложным операциям буквенной символизации речи, произвольного анализа и синтеза языковых единиц, на которых базируется письмо. Без своевременного выявления и коррекции затруднений в овладении письмом у него может возникнуть дисграфия.

В логопедической литературе симптоматика дисграфии, как правило, ограничивается ошибками в письме, которые могут наблюдаться у детей, имеющих и не имеющих нарушения устной речи. Клинические (психопатологические) особенности детей с дисграфией (также и с дислексией) не рассматриваются. Это объясняется тем, что в логопедии расстройства письма и чтения понимаются как специфические нарушения речевых (языковых) способностей. Неречевые нарушения представляют собой факторы патогенетического механизма возникновения расстройств письменной речи, а не их симптоматику.

Коррекция дисграфии включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков (дополнительно у логопеда при наличии такого осложнения);

2. С преподавателем русского языка по специальным методикам:

- Формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;

- Формирование звуко-буквенного анализа;

- Синтез слова;

- Развитие способностей анализа и синтеза слов;

- Развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;

- Расширение словарного запаса.

Для коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. С целью коррекции дисграфии на уроках русского языка можно использовать ряд упражнений, приводимых нами в данной работе:

1) Упражнение «Корректирующая правка».

Для этого упражнения нужна книжка, скучная и с достаточно крупным (не мелким) шрифтом. Ученик каждый день в течение пяти (не больше) минут работает над следующим заданием: зачеркивает в сплошном тексте заданные буквы. Начать нужно с одной буквы, например, «а». Затем «о», дальше согласные, с которыми есть проблемы, сначала их тоже нужно задавать по одной. Через 5-6 дней таких занятий переходим на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится в кружочек. Буквы должны быть «парными», «похожими» в сознании ученика. Например, как показывает практика, наиболее часто сложности возникают с парами «п/т», «п/р», «м/л» (сходство написания); «г/д», «у/ю», «д/б» (в последнем случае ребенок забывает, вверх или вниз направлен хвостик от кружка) и пр.

Необходимые для проработки пары можно установить при просмотре любого текста, написанного Вашим ребенком. Увидев исправление, спросите, какую букву он хотел здесь написать. Чаще же все понятно без объяснений.

Внимание! Лучше, если текст не будет прочитан (поэтому книжка нужна скучная). Все внимание необходимо сконцентрировать на нахождении заданного облика буквы, одной или двух, - и работать только с ними.

2) Упражнение «Пишем вслух».

Чрезвычайно важный и ничем не заменимый прием: всё, что пишется, проговаривается пишущим вслух в момент написания и так, как оно пишется, с подчеркиванием, выделением слабых долей.

То есть, «Ещ-Ё О-дин ч-рЕз-вы-ча-Й-нОваж-ны-Й при-Ём» (ведь на самом деле мы произносим что-то вроде «ИЩО АДИН ЧРИЗВЫЧАИНА ВАЖНЫЙ ПРЕЙОМ»). Пример проще: «НА стОлестОЯлкуВшин С мОлОком» (на столе стоял куфшин с малаком).

Под «слабыми долями» здесь подразумеваются звуки, которым при произнесении в беглой речи, говорящий уделяет наименьшее внимание. Для гласных звуков это любое безударное положение, для согласных, например, позиция в конце слова, типа «зу*п», или перед глухим согласным, типа «ло*шка». Важно отчетливо проговаривать также конец слова, поскольку для дисграфика дописать слово до конца трудно, и часто по этой причине вырабатывается привычка «ставить палочки», т.е. дописывать в конце слова неопределенное количество палочек-загогулин, которые при беглом просмотре можно принять за буквы. Но количество этих закорюк и их качество буквам конца слова не соответствуют. Важно определить, выработал ли ваш ребенок такую привычку. Однако независимо от того, есть она или нет, приучаемся к последовательности и постепенности проговаривания, проговариваем каждое записываемое слово!

3) «Вглядись и разберись»(пунктуация для дисграфиков и не только).

Материал для работы - сборники диктантов (с уже поставленными запятыми, и проверьте, чтобы не было опечаток).

Задание: внимательно вчитываясь, «фотографируя» текст, объяснить постановку каждого знака препинания вслух. Лучше (для среднего и старшего возраста), если объяснение будет звучать так: «Запятая между прилагательным «ясным» и союзом «и», во-первых, закрывает деепричастный оборот «...», а во-вторых, разделяет две части сложносочиненного предложения (грамматические основы: первая «...», вторая «...»), соединенные союзом «и».

4) «Пропущенные буквы».

Выполняя это упражнение, предлагается пользоваться текстом-подсказкой, где все пропущенные буквы на своих местах. Упражнение развивает внимание и уверенность навыка письма.

Для коррекции дисграфии существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции дисграфии имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. Исследования специалистов подтверждают, что вопрос о профилактике дисграфии не удастся решить силами одних только специалистов. Это определяется уже самой массовостью данного явления, касающегося практически каждого второго ребенка. Поскольку речь идет о необходимости активного привлечения неспециалистов, то возникает потребность в изложении проблемы дисграфии в доступной для понимания форме. Это позволяет вооружить родителей и педагогов необходимыми для них сведениями. Таким образом, круг лиц, участвующих в коррекционном процессе должен быть существенно расширен, а весь центр тяжести в данной работе должен быть перемещен на дошкольный возраст, то есть усилия должны направляться не на устранение уже появившейся дисграфии, а на ее профилактику.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии//Собрание сочинений: В 6-ти т. Том 4. Детская психология / Под ред. Эльконина Д.Б. – М.: Педагогика, 1984.

2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышления и речь. М., 1956.
3. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А., Игумнов, С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развитие. СПб. 2004. – 480 с.
4. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения/авт.-сост. Л.В. Зубарева. - Волгоград: Учитель, 2007. - 67 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
6. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей. –СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2001. – 240 с. – (Коррекционная педагогика)
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова., — М., 1997.

List of used literature:

1. Vygotsky, L.S. Questions of child (age) psychology//Collected works: In 6 vols. Volume 4. Child Psychology / Ed. Elkonina D.B. - M.: Pedagogy, 1984.
2. Vygotsky, L.S. Selected psychological studies. Thinking and speech. M., 1956.
3. Kolominsky, Ya.L., Panko, E.A., Igumnov S.A. Mental development of children in norm and pathology: psychological diagnostics, prevention and development. St. Petersburg, 2004— - 480 p.
4. Correction of writing in the classroom. Grades 1-4: practical and training tasks and exercises/author-comp. L.V. Zubareva. - Volgograd: Teacher, 2007. - 67 p.
5. Speech therapy: Textbook for students of defectology. faculty. pedagogical universities / Edited by L.S. Volkova, S.N. Shakhovskaya. - M.: Humanit. ed. center VLADOS, 1998— - 680 p.
6. Paramonova, L.G. Prevention and elimination of dysgraphia in children. -St. Petersburg: Lenizdat; Publishing house "Soyuz", 2001. - 240 p— - (Correctional pedagogy)
7. Conceptual and terminological dictionary of a speech therapist / Edited by V. I. Seliverstov., - M., 1997

Дужак А.И.,
студентка
Карагандинский университет им.Е.А. Букетова,
Боброва В.В.
канд. пед. наук, доцент
Карагандинский университет им.Е.А.Букетова,
г.Караганда, Республика Казахстан

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация.** Помимо общеизвестных положений о значительном воздействии труда на формирование личности ребенка, на улучшение его физического здоровья, нельзя забывать, что именно трудовая деятельность создает благоприятные условия для коррекции интеллектуальной недостаточности, делает "особенных" детей независимыми в плане самообслуживания, «работает» на укрепление их уверенности в своих силах.*

***Ключевые слова:** трудовые навыки, трудолюбие, культура труда, самообслуживание, воспитание.*

Duzhak A.I.,
student of
Karaganda University E.A. Buketov,
Bobrova V.V.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Karaganda University named after E.A. Buketova,
Karaganda city, Kazakhstan

ON THE FORMATION OF LABOR SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Annotation.** In addition to the well-known provisions on the significant impact of labor on the formation of a child's personality, on the improvement of his physical health, one must not forget that it is labor activity that creates favorable conditions for the correction of intellectual disability, makes "special" children independent in terms of self-service, "works" to strengthen their confidence in their best.*

***Key words:** work skills, hard work, work culture, self-service, education.*

В дошкольном возрасте большое значение имеет формирование элементарной трудовой деятельности, так как в ней развиваются потребность трудиться, трудолюбие, ответственность и другие важные качества личности.

Очень важно развитие трудовых умений детей, овладение элементарной культурой труда. В зависимости от возраста у детей формируются культурно-гигиенические умения, связанные с трудом по самообслуживанию, хозяйственно-бытовым трудом, трудом в природе. Именно развитие трудовых умений предполагает овладение элементарной культурой труда, в которую входят: понимание цели действий, правильный отбор материалов и инструментов, умением пользоваться выбранными инструментами, осуществление действий в определенной последовательности, оценка результатов труда [1].

Труд в дошкольном возрасте имеет большое значение для умственного развития детей: в процессе знакомства с назначениями, свойствами и качествами

материалов и инструментов, овладения действиями с ними, планирования последовательности операций развиваются восприятие, представления, различные формы мышления и мыслительные операции. В процессе трудового воспитания расширяются и конкретизируются представления детей о жизни и занятиях людей, о пользе и результатах их труда.

Труд также служит средством физического воспитания детей, поскольку происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения, их координация и согласованность. Большое значение имеет формирование произвольности движений в процессе трудовых действий. Достижение трудовых целей, их результаты доставляют радость детям, вызывают эмоциональный отклик [2].

По мнению специалистов, дети с нарушением интеллекта, поступающие в дошкольные учреждения, как правило, не владеют элементарными навыками самообслуживания, оказываются беспомощными в различных бытовых ситуациях. В некоторой степени это связано с физической ослабленностью, моторной неловкостью детей, но часто бывает обусловлено повышенной опекой их со стороны родителей: стремлением заменить (вследствие трудностей общения) доступные ребенку действия по самообслуживанию собственными. При правильной организации трудовой деятельности дошкольников она может иметь достаточно развитые формы, быть средством всестороннего развития детей с нарушениями интеллекта.

Общественно-социальное значение труда детей с нарушением интеллекта, связано с его воспитательным воздействием на личность. В труде формируются умение сотрудничать с детьми и взрослыми, привычка к трудовым усилиям и доведению дела до конца, настойчивость, самостоятельность, стремление помогать взрослым и детям. Трудовая деятельность детей генетически связана с предметной и игровой. Несмотря на то, что труд детей младшего школьного возраста чаще всего возникает в игре, трудовая деятельность в отличие от игры является продуктивной, т. е. труд имеет результат, направленный на удовлетворение потребностей самого ребенка или коллектива детей и взрослых. У младших дошкольников подражание трудовым действиям взрослых происходит в игре, когда детей привлекает не достижение результата, а непосредственно действие, связанное с игрой. Дети с нарушением интеллекта в процессе трудовой деятельности получают в качестве продукта необходимые умения и навыки, что позволяет им удовлетворить свои основные потребности.

У детей с нарушениями интеллекта овладение самообслуживающим трудом происходит позже (в зависимости от тяжести заболевания по-разному: от года до трех лет... и далеко не полный перечень навыков становится доступным таким детям. Например, умение пользоваться туалетом, привычка быстро и правильно умываться, насухо вытираться полотенцем, пользоваться носовым платком, следить за своим внешним видом, быстро одеваться и раздеваться, вешать одежду в определенном порядке, следить за чистотой одежды и обуви. Умение аккуратно пользоваться столовыми приборами, обращаться с просьбой, благодарить [3].

Выполнение большей части трудовых поручений, связанных с трудом хозяйственно-бытовым и трудом в природе, воспитывает у детей умение действовать сообща, в коллективе. Понятие коллектива детей с нарушением интеллекта достаточно условно, однако воспитатели используют совместные формы труда (вдвоем, втроем) для выполнения общей работы, помогают определить ее цель, спланировать ход предстоящей работы, распределить обязанности. Надо подчеркнуть, что вместе можно сделать порученное дело быстрее и лучше.

Производительный труд в современных условиях требует сочетания физических и умственных усилий. Поэтому большое значение в психологической подготовке к

труду приобретает усвоение основ наук и развитие познавательных способностей школьника. В процессе обучения необходимо вызвать у детей стремление к знаниям, вооружить их необходимыми навыками изучения действительности.

Предметные уроки и уроки ручного труда, создают необходимые условия для развития сенсомоторной культуры ребенка. Их дополняют уроки физического воспитания, ритмики, пения и музыки, подвижные игры во внеклассное время. Значительное место в решении этой задачи принадлежит также системе эстетического воспитания: занятия учащихся в драматическом, хореографическом, хоровом кружках, кружках художественного слова, изобразительного искусства.

Структура процесса трудового воспитания.

Весь процесс трудового воспитания можно разделить на несколько этапов. На первом этапе работа воспитателя заключается в том, чтобы сформировать у детей жизненно необходимые навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки и умение выполнять элементарные трудовые поручения с помощью взрослого. В целях усвоения детьми элементарных правил поведения среди взрослых и сверстников их трудовая деятельность организуется в форме отдельных поручений и носит эпизодический характер.

На втором этапе, помимо самообслуживания дошкольников приобщают к более сложным видам трудовой деятельности: хозяйственно-бытовому труду, посильному труду в природе. Одновременно у детей формируют потребность в ручном труде, т.е. в самостоятельном создании различных поделок. Это позволяет ребенку почувствовать собственные возможности и гордиться достижениями, даже если они и не столь значительны на взгляд взрослого. Кроме того, участие в совместном посильном труде, формирует у детей с интеллектуальными проблемами отношение к сверстнику как к партнеру, возникает способность учитывать «программу партнера», происходит развитие коммуникативных умений.

Овладевая первоначальными трудовыми навыками, ребенок не только осваивает конкретные операции, но и существенно обогащает собственный морально-этический опыт. У него возникают самая первая мотивация к определенному поведению. Ведь поначалу ребенок в значительной мере ориентирован на самого себя («делаю для себя»), но в дальнейшем уже стремится «доставить удовольствие» и заслужить похвалу других (взрослых и сверстников).

В процессе трудового воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью воспитатель всегда должен помнить, что его задача не ограничивается развитием конкретных навыков. Его основная цель – формирование привычки к трудовому усилию у воспитанников. Успешное выполнение этой задачи возможно только при увеличении количества трудовых поручений, то есть при более частом и систематическом вовлечении в труд. И если в младшем дошкольном возрасте дети работают поодиночке, то дети постарше в коллективные усилия вовлекаются сразу несколько человек. Помимо поручений вводятся дежурства: с начала года – по столовой, со второй половины года – по подготовке к занятиям. Дежурство требует от ребенка большей самостоятельности в сравнении с поручением, ведь дежурный должен сам выполнить порученное дело в определенный срок, позаботиться обо всех, действовать без напоминаний взрослого.

На последнем (третьем) этапе трудового воспитания дежурства детей становятся более разнообразными, они объединяются в пары для совместной работы. При такой организации к ним предъявляются новые требования: нужно согласовывать свою работу с работой товарища, вместе отвечать за результат, распределять работу между собой. Важной задачей в организации дежурств является формирование у детей ответственности за порученное дело, стремления работать на пользу коллектива, привычки к систематическому выполнению обязанностей [4].

На этом этапе большое значение приобретает и развитие собственных трудовых умений детей, которые проявляются в оказании взрослым посильной помощи, в желании создавать самостоятельные поделки, атрибуты, приобщаться к разнообразным видам ручного труда, включая поделки из бумаги, природных материалов и т.д. Важно, чтобы у детей возникло стремление поддерживать порядок в своем доме, по возможности улучшать за счет собственных усилий обстановку в игровой комнате, в раздевалке и других помещениях.

Не менее важно, чтобы дети старшего дошкольного возраста проявляли заботу о младших и о тех, кто в ней нуждается. Помимо труда на личное благо у детей должно возникнуть стремление работать и для других – сверстников, родных и т.д. Участие в посильном труде должно существенно преобразовать личностный облик ребенка с интеллектуальной недостаточностью, сформировать у него уверенность в собственных силах и избавить от чувства отгороженности от среды нормально развивающихся сверстников.

Значимость индивидуального подхода.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью трудны в организации, многие негативны, психически неуравновешенны, способны на неадекватные действия и плохо входят в контакт с товарищами, с трудом договариваясь о совместной работе. Поэтому в процессе трудового воспитания педагогу нужно постоянно руководить действиями детей, ставя перед собой следующие цели:

- 1) учитывать трудоемкость разных работ с тем, чтобы у каждого ребенка оказался одинаковый объем работы;
- 2) следить за тем, чтобы все одновременно закончили работу;
- 3) продумывать расстановку детей таким образом, чтобы рядом с нерешительным ребенком работал более самостоятельный, рядом с неумелым - умелый, а легко возбудимый оказался в паре со спокойным;
- 4) нужно научить детей договариваться;
- 5) распределять работу, обстоятельно рассказывая о том, почему мы даем ему именно эту работу (исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка).

Очень важно, организуя трудовую деятельность детей, учитывать нагрузку на каждого ребенка при выполнении того или иного задания. Ведь длительность труда непосредственно связана с воспитанием положительного к нему отношения. Чтобы не допустить отрицательных проявлений, следует предлагать детям работу, с которой бы они справлялись, затрачивая достаточное усилие, но быстро не утомлялись. Выполняя такое задание, ребенок получает радость от достигнутого результата. Это побуждает его к преодолению трудностей, к более устойчивому вниманию в процессе труда.

Иными словами, только внимательный индивидуальный подход к детям помогает воспитателю обучать всех детей выполнять работу равномерно, в среднем темпе и не отвлекаясь от дела.

Кроме того, для устойчиво положительного отношения детей к повседневной однообразной, но жизненно необходимой работе важно создавать оптимальные условия. Надо продумать расположения инвентаря. Ему должно быть отведено определенное место. Удобное расположение приучает детей к определенному порядку в работе и ее организации.

Но если вы хотите, чтобы трудовое воспитание действительно оказывало положительное воздействие на умственно отсталого ребенка, необходимо, чтобы он трудился всегда с удовольствием и увлечением. Не следует упрекать детей в медлительности, неумении или, напротив, в торопливости, поспешности. Такие нарекания приведут лишь к тому, что у ребенка появится отрицательное эмоциональное отношение к труду, возникнет негативное отношение к участию в нем. Только терпение и труд, учет индивидуальности, возможностей и возрастных

особенностей ребенка. Это основной мотив на протяжении всего процесса трудового воспитания школьника с нарушением интеллекта [5].

Ребенок с нарушением интеллекта, погруженный в трудовую деятельность, получает возможность быть успешным, принимаемым, расширяются и конкретизируются его представления о жизни и занятиях людей, о пользе и результатах их труда, происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения, их координация и согласованность. В результате формируются трудолюбие, потребность в труде, создается психологическая и практическая готовность к труду.

Таким образом, можно выделить следующие особенности психофизического развития детей с нарушением интеллекта:

1. Довольно хорошая механическая память.
2. Нарушение познавательной деятельности выражается в отсутствии потребности в знаниях.
3. Восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом.
4. Память характеризуется слабым развитием и низким уровнем запоминания, сохранения, воспроизведения.
5. Нарушения развития мелкой и общей моторики.
6. Инертность мышления, затрудненность переключения с одной мысли на другую.
7. Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения.
8. Речевая деятельность развита недостаточно.

Направления коррекционно-развивающей работы представлены на рисунке 1.

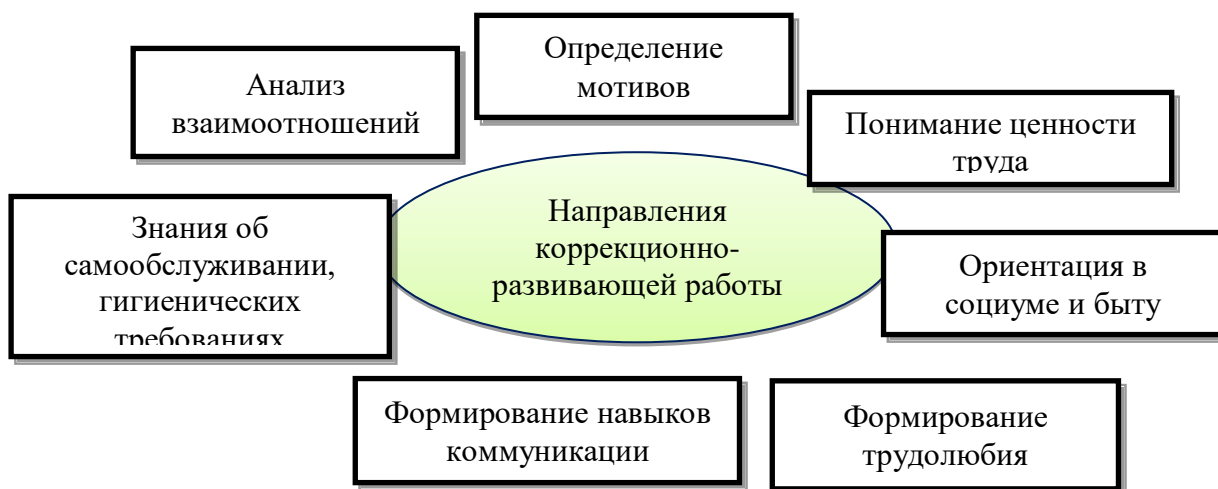


Рисунок 1. Направления коррекционно-развивающей работы

Резюмируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что направлениями коррекционно-развивающей работы по формированию социально-трудовых навыков у учащихся с нарушением интеллекта в инклюзивных условиях общеобразовательной школы являются: изучение особенностей проявления трудолюбия у детей с нарушением интеллекта; анализ взаимоотношения между детьми в конфликтных ситуациях; определение мотивов, характера поведения в процессе дежурства; формирование трудолюбия у ребенка с нарушением интеллекта; формирование навыков коммуникации и общения в доступных видах социальных отношений; обучение детей с нарушением интеллекта выполнять доступные операции по приготовлению пищи; ориентация в социуме и быту; формирование знаний об самообслуживании, гигиенических требованиях.

Список использованных источников:

1. Гаврилушкина, Л.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. –М., Просвещение, 1985. – 14 с.
2. Година, Г.Н. Воспитание положительного отношения к труду // Воспитание нравственных чувств у дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. -М.: Просвещение, 2018. – 15 с.
3. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника: Пособие для педагогов дошк. учреждений: Программ. -метод. пособие. - М.: ВЛАДОС, 2013.– 65 с.
4. Нечаева, В.Г. Воспитание дошкольника в труде.- М., 2020. – 27 с.
5. Сергеева, Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. / Д.В. Сергеева. -М.: Просвещение, 2017. – 3 с.

List of sources used:

1. Gavrilushkina, L.D. Education and training of mentally retarded preschoolers. -M, Enlightenment, 1985. - 14 p.
2. Godina, G.N. Education of a positive attitude to work // Education of moral feelings among preschoolers / Edited by A.M. Vinogradova. -M.: Enlightenment, 2018. - 15 p.
3. Kutsakova, L.V. Moral and labor education of a preschool child: A manual for preschool teachers. institutions: Programs. - method. manual. - M.: VLADOS, 2013.- 65 p.
4. Nechaeva, V.G. Education of a preschooler in labor.- M., 2020. - 27 p.
5. Sergeeva, D.V. Education of preschool children in the process of labor activity. / D.V. Sergeeva. -M.: Enlightenment, 2017. - 3 p.

Дюсенбаева Б.А.
старший преподаватель
Северо-Казахстанского университета им. М.Козыбаева,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов-дефектологов в вузе в современных условиях становления и развития новых образовательных парадигм, ее интеграция в мировое образовательное пространство одной из главных проблем педагогики становится формирование новой генерации педагогов на основе модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, специальный педагог, дети с особыми образовательными потребностями

Dyusenbayeva B.A.
senior lecturer
M. Kozybayev North Kazakhstan University,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

PROBLEMATIC ASPECTS AND FACTORS OF READINESS OF A SPECIALIZED TEACHER TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. The article deals with the problems of training teachers-defectologists at the university in the modern conditions of the formation and development of new educational paradigms, its integration into the world educational space, one of the main problems of pedagogy is the formation of a new generation of teachers based on the modernization of pedagogical education.

Keywords: inclusive education, teacher, special teacher, children with special educational needs

Поскольку до сего времени реализуемая подготовка специального педагога (дефектолога) преимущественно ориентирована на специальные школы-интернаты, в инклюзивных организациях такие специалисты не могут качественно реализовать психолого-педагогическое сопровождение детей с различными нарушениями развития. Для эффективного решения вопросов социальной адаптации людей с особыми образовательными потребностями становится необходимой трансформация содержания подготовки специальных педагогов (дефектологов) в соответствии с приоритетами инклюзивного образования.

Согласно последним новостям, дети с особыми потребностями и их семьи - одни из тех, кто больше всего пострадал во время пандемии COVID-19. Из-за сопутствующего регресса в развитии детей с особыми потребностями, потребность в преподавателях в этой области становится даже более необходимой, чем была раньше. Крайне важно, чтобы учителя специального образования обладали подготовкой и пониманием научных, психологических и образовательных теорий инклюзивного образования [1].

Настоящее время включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс в Республике Казахстан актуальна, данный вопрос определяется социальным заказом общества на подготовку специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обладающих

определенными профессиональными и личностными качествами необходимыми для данной работы.

Подготовка специальных педагогов в высших учебных заведениях позволит улучшить организациям дошкольного и среднего образования по обучению и воспитанию лиц с особыми образовательными потребностями, повысить эффективность работы специальных педагогов по организации психолого-педагогической сопровождения детей, таким образом, поможет нам достичь поставленных целей по реализации политики инклюзивного образования.

Однако решение проблемы подготовки будущих учителей к работе в системе инклюзивного образования является очевидным и чрезвычайно актуальным.

В казахстанских законодательных документах, таких как Закон РК «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002) обуславливает необходимость пересмотра подходов и принципов подготовки педагогов на уровне современных требований общества к профессионализму выпускников высшей школы. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями предъявляет особые требования к практической готовности педагогов-дефектологов, которые будут работать не только в сфере специального образования, также и в условиях инклюзивного образования» [2].

В соответствии с Государственной программой развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-25 годы отмечается актуализация программ подготовки педагогических кадров по работе с детьми с особыми образовательными потребностями с учетом международных практик [3].

Таким образом, закреплённая в нормативных актах государственной политики по подготовке специальных педагогов (дефектологов) ставит перед профессиональным педагогическим сообществом задачу изменить представления о формах и содержании обучения данной категории детей в инклюзивном образовании.

Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются.

В связи с этим профессиональная деятельность учителя постепенно дополняется новым содержанием и усложнением учебно-воспитательно-развивающих функции организации образования. Отсюда и возникает необходимость кардинальной трансформации в характере подготовки, прежде всего ее общепедагогической составляющей, которая нацелена овладение педагогами методологическими и теоретическими основами психолого-педагогической науки и практическими умениями и навыками.

Обобщая различные научные позиции по рассматриваемому нами вопросу, можно отметить, что при обосновании подготовки педагогов ученые представляют различные методологические подходы и теоретические основания.

Главным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго, И.М. Яковлева и др.) зарубежных (М. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. De Boer, J.-R. Kim, A. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie и др.) и казахстанские исследователи (Р.А. Сулейменова, З.А. Мовкебаева, Г.Абаева и др.) подготовка компетентных специальных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании.

Подготовка будущих учителей-дефектологов в системе высшего профессионального образования строится на междисциплинарной основе, интегрирующей педагогическую (Т.А. Власова, У.В. Ульенкова, М.Н. Перова, М.Ф. Гнездилов, В.Н. Синева, А.В. Усвайская, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.П. Пузанов, Н.М. Назарова), медико-биологическую (Г.Е.

Сухарева, М.С. Певзнер, О. Бадалян, Л.А. Новикова, Е.М. Мастюкова, О.В. Дружиловская), психологическую (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, О.Н. Усанова, Л.М. Шипицына) области знаний.

Содержание профессионального образования будущих учителей-дефектологов, основанное на антропологических подходах (К. Д. Ушинский, Г. Ю. Трошин, Б. М. Бим-Бад, Ж. И. Рахлевская, В. И. Максакова), включает целостные и систематические знания о ребенке. Это отражается в требованиях к уровню базового профессионального опыта, профессиональных знаний, умений, профессиональных качеств, которые ограничены и формируются в перспективе всей жизни человека.

Совокупность профессиональных знаний педагога-дефектолога основан на системном подходе (Н.В. Кузьмина, Ф.Ф. Королев, Ю.А. Конаржевский, Б.П. Беспалько, С.И. Архангельский, Г.Н. Сериков), их формирование на методологическом, теоретическом, методическом и технологическом уровнях.

Комплексность и целостность профессиональных знаний педагога-дефектолога объясняется их усвоением дедуктивными методами, от овладения методами и приемами исследования в определенной предметной области до междисциплинарного обучения.

Гуманизация образования в период глобального пересмотра и переоценки отношения общества и государства к детям с особыми образовательными потребностями, обретают необходимость личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов, и формируемые на его основе профессионально-личностные качества педагога-дефектолога - эмпатия, рефлексия, социально-психологическая толерантность, выносливость, чувствительность, эмоциональная устойчивость и др (Н.М. Назарова, Р.О. Агавелян, Е.С. Слепович, А.М. Поляков, Л.А. Ястребова, Е.С. Тушева, Е. Лысенко, Л. Вязникова).

Деятельностный подход учителя дефектолога позволяет спроектировать учебный процесс, исходя из организации профессиональной деятельности педагога-дефектолога, для приобретения студентами личного профессионального опыта, формирование которой происходит не только в педагогической и производственной практике, но и в области научных исследований, культурно-просветительской работе, позволяющая получить опыт психолого-педагогической диагностики, в организации и проведения исследовательской работы. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [4].

Обучение в логике личностно-деятельностного подхода - это процесс развития личности учителя и трансформации его профессиональной деятельности. Таким образом, большинство исследователей, рассматривая сущность профессиональной подготовки учителя, определяют ее как совокупность знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств (В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, Л.С. Подымова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.). Согласно этой трактовке, обучение не ограничивается компонентом знаний, оно предполагает формирование качественных характеристик, поэтому должно обеспечивать высокий уровень компетентности учителя и наиболее благоприятные условия для развития его личности.

Для нашего исследования представляет интерес аксиологический подход. В этой связи обратимся к исследованию Л.А. Шипиловой. С аксиологической точки зрения автор подчеркивает необходимость изменения многих основ в подготовке учителей как профессионалов и, прежде всего, формирования и развития их ценностей, перестройки их взглядов [5].

Исследователями аксиологии (И.Ф. Исаевым [6], С.И. Масловым [7], Сластениным [8] и др.) педагогические ценности представляются как «...нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между

сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога».

С точки зрения Маслова, Т.А. Масловой педагогическая аксиология существенно изменяет характер деятельности учителя и ученика. Акцент делается не на сумму знаний, умений и навыков, а комплексе жизненных ценностей, которые становятся показателем уровня воспитанности и развития ученика [7].

Соответственно, ценностная зрелость учителя определяет эффективность его взаимодействия учениками в приобретении необходимых ценностей, в которых учащиеся нуждаются, независимо от того, готов ли он или следовать примеру учителя и целенаправленно работать над собой.

В числе этих подходов и оснований: личностно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Адольф, В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др.), аксиологический (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, Т.А. Маслова, В.А. Слостенин, Л.А. Шипилина, Е.И. Шиянов и др.) и теоретические основы компетентностного (В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); на наш взгляд, именно в таком контексте обеспечивается целенаправленное профессиональное развитие у педагогов трех компонентов готовности: мотивационного, содержательного, операционального.

В последние годы расширился подход, согласно которому подготовка педагога подразумевает наличие у него способности эффективно решать профессиональные задачи, т.е. быть компетентным (теоретические основы компетентностного подхода). В контексте теоретических основ компетентностного подхода многие отечественные ученые (В.А., Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) рассматривать подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности учителя.

А.К. Маркова подчеркивает, что в процессе обучения должны формироваться компоненты профессиональной компетентности учителя, в частности:

профессиональное (объективно необходимое) педагогическое образование (гностический компонент);

профессиональные педагогические принципы, необходимое педагогу его профессии (ценностно-смысловой компонент);

профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент);

личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент) [9].

Л.М. Митина считает, что в структуре профессиональной компетентности учителя в процессе подготовки должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная

Деятельностная обеспечивает педагогам владение педагогическими знаниями, педагогическими инструментами и методами для реализации педагогических действий [10].

Изложенное выше дает возможность констатировать, что А.К. Маркова и Л.М. Митина уделяют внимание на формировании профессиональной компетентности педагога, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию. Это позволяет сделать вывод о том, что содержание профессиональной подготовки должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современные реалии. Этот принцип, на наш взгляд, следует учитывать при определении специфики подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании [9; 37].

Анализируя различные подходы к подготовке специальных педагогов в отечественных исследованиях можно отметить, что и зарубежные, и отечественные

ученые зачастую сходятся во мнении о том, что специальный педагог в инклюзивном образовании должен быть готов к многофункциональной деятельности, владеть технологиями разноуровневого обучения с учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, одновременно обучать детей с различными образовательными потребностями и возможностями [11-13]. Авторы утверждают, что в ходе подготовки будущих специальных педагогов должны формироваться важные профессиональные компетенции – готовность самостоятельно осуществлять научное исследование в области специальной педагогики; готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в области тьюторского сопровождения; готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды и индивидуальных образовательных программ [14].

В результате изучения этих подходов мы обнаружили, что при рассмотрении подготовки учителей к профессиональной деятельности исследователи опираются на разные методологические основы: личностно-деятельностный, аксиологический и другие подходы.

Подготовка специального педагога это педагог совершенно нового мышления, обладающего сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, к реализации психолого-педагогического сопровождения, предусматривающее умения моделировать методические знания и приемы в различных педагогических условиях, оказывающий консультативную помощь и взаимодействию дефектолога со всеми специалистами в виде «межпрофессионального сотрудничества», использованию информационных и дистанционных технологий в обучении разных категорий детей в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, целесообразно активно и в ближайшее время осуществить переход от традиционной нацеленности подготовки специальных педагогов на предстоящую трудовую деятельность в специальных школах и детских садах к инклюзивно ориентированной подготовке, поскольку специальные педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Соответственно, перед казахстанским высшим образованием остро встает задача серьезной модернизации процесса подготовки учителей-дефектологов с ориентацией их к работе в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников:

1. <https://www.onlineschoolscenter.com/responsibilities-special-education-teacher-inclusion-classroom/>
2. Закона РК «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2020 года №34
3. Государственной программой развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-25 годы
4. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskaya-tehnologiya-formirovaniya-upravlencheskoy-kompetentnosti-studentov-buduschih-uchiteley-defektologov-v-pr#ixzz7AkmeVMA>
5. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.
6. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.,

7. Маслов, С. И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 202-212
8. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л.М. Митина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
11. Biktagirova, G. F., Khitryuk, V. V. Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. Vol. 11, Issue 3. Pp. 185–194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a
12. Zulfyia, A. Movkebayeva, Indira A. Oralkanova, Bagdat M. Mazhinov, Aitolkyn B. Beisenova, Oksana G. Belenko Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. - INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. - 2016. - VOL. 11, NO. 11, 4680-4689
13. Дузелбаева, А.Б. Подготовка будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // Педагогика и психология. - № 1(30). – 2017. – С. 140-145.
14. Дузелбаева, А.Б. Подготовка будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // диссертация ... доктора PhD; [Место защиты: КазНПУ имени Абая].- Алматы, 2018.- 166с.

List of sources used:

1. <https://www.onlineschoolscenter.com/responsibilities-special-education-teacher-inclusion-classroom/>
2. The Law of the Republic of Kazakhstan "On social medical and pedagogical correctional support for children with disabilities" dated July 11, 2020 No. 34
3. The State Program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-25
4. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskaya-tehnologiya-formirovaniya-upravlencheskoy-kompetentnosti-studentov-buduschih-uchiteley-defektologov-v-pr#ixzz7AkmeVMA>
5. Shipilina, L. A. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a textbook for postgraduates and undergraduates in the direction of "Pedagogy" / L.A. Shipilina. - Omsk: Polygraphic Center of KAN, 2010– - 204 p.
6. Isaev, I. F. Professional and pedagogical culture of a teacher: a textbook for students. higher. studies. institutions / I.F. Isaev. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. - 208 p.,
7. Maslov, S. I. Axiological approach in pedagogy / S.I. Maslov, T.A. Maslova // Proceedings of Tula State University. Humanities. - 2013. - № 3-2. - pp. 202-212
8. Slastenin, V. A. Pedagogy: a textbook for students of pedagogical studies. institutions. / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; edited by V.A. Slastenin. - Moscow: Publishing center "Academy", 2002. - 576 p.
9. Markova, A. K. Psychology of teacher's work: a book for a teacher / A.K. Markova. - Moscow: Prosveshchenie, 1993. - 192 p.
10. Mitina, L. M. Psychology of labor and professional development of a teacher: a textbook / L.M. Mitina. - Moscow: Publishing center "Academy", 2004. - 320 p.

11. Biktagirova, G. F., Khitryuk, V. V. Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. Vol. 11, Issue 3. Pp. 185–194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a

12. Zulfiya, A. Movkebayeva, Indira A. Oralkanova, Bagdat M. Mazhinov, Aitolkyn B. Beisenova, Oksana G. Belenko Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. - INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. - 2016. - VOL. 11, NO. 11, 4680-4689

13. Duzelbaeva, A.B. Training of future teachers of defectologists in the conditions of modernization of pedagogical education. // Pedagogy and Psychology. № 1(30). – 2017. – P. 140 - 145

14. Duzelbaeva, A.B. Training of future teachers of defectologists in the conditions of modernization of pedagogical education. // dissertation ... PhD; [Place of defense: AbaiKazNPU].- Almaty, 2018.- 166 p.

Ермолаева А.А.

студентка

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова,

Боброва В.А.

канд. пед. наук, доцент

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова,

г. Караганда, Республика Казахстан

ВАРИАТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о детях с нарушением интеллекта и коррекция из трудовых умений и навыков. Актуальность статьи связана с увеличением детей с нарушением интеллекта. Труд определяется в исследованиях как целенаправленная деятельность, которая направлена на создание социально полезной продукции, удовлетворяющей материальные или душевные потребности человека.*

***Ключевые слова:** труд, трудовые компетенции, нарушение интеллекта, трудовые умения и навыки, коррекция.*

Ermolaeva A.A.

student of the specialty «Defectology»

Karaganda University them. E.A. Buketova

Bobrova V.V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Karaganda University them. E.A. Buketova

Karaganda city, Kazakhstan

VARIABILITY OF FORMATION OF LABOR COMPETENCIES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENTS BY MEANS OF INCLUSIVE EDUCATION

***Annotation.** The article discusses the issue of children with intellectual disabilities and correction of labor skills. The relevance of the article is associated with the increase in children with intellectual disabilities. Labor is defined in research as a purposeful activity that is aimed at creating socially useful products that satisfy the material or mental needs of a person.*

***Key words:** labor, labor competence, intellectual impairment, labor skills, correction.*

На сегодняшний день в школьном образовании все больше критикуется трудовое обучение. Задача обучения труда на сегодняшний день является актуальной, так же данная задача способствует воспитанию школьников, желанию самореализации, расширения опыта труда, внутренняя мотивация к активному обучению. Труд для детей с нарушением интеллекта, способствует развитию их высших психических функций, такие как восприятие, мышление. Так же, труд играет большую роль в воспитании, является средством коррекции, решает задачи профессиональной подготовки.

Включение детей-подростков с нарушением интеллекта признается одним из основных условий самостоятельной подготовки, однако роль работы в обучении детей с нарушением интеллекта в истории олигофренопедагогики была неоднозначной. В научной литературе, как считал Э. Сеген [11], труд считался средством физическим,

умственным и моральным воспитанием, средством активизации учебного процесса и средством удовлетворения растущих потребностей.

По мнению В. А. Кащенко [5], труд это средство активизации учебной деятельности, как средство удовлетворения потребностей растущего организма в мышечной деятельности.

Такие ученые как Л.С. Выготский [2] Г.М. Дульнев, Н.Г. Морозова [4-6], отмечают, что у детей с нарушением интеллекта больше всего страдает процесс познания, в результате, такие дети получают неполные и искаженные представления об окружающем. Считается, что главный недостаток, это нарушение обобщенности восприятия, а так же его замедленный темп и т.п.

Школьники с нарушением интеллекта, нуждаются в том, чтобы им уделялось больше времени, чтобы воспринимать предлагаемый материал. Дети с трудом выделяют главное, они не понимают внутренние связи между частями и предметами, так в своих трудах описывала.

Познавательная деятельность детей с нарушением интеллекта характеризуется рядом существенных особенностей. Отмечается, что эти дети испытывают большие трудности при усвоении понятий, в которых отражаются наиболее общие, существенные и специфические признаки предметов и явлений. Чем больше признаков содержит понятие и чем выше степень его абстрактности, тем хуже дети с нарушением интеллекта им овладевают.

В процессе трудовых формирований умений и навыков труда, трудовая деятельность детей с нарушением интеллекта осознается как полезное и общественно значимое. У них формируется мотивация и целенаправленные способы деятельности.

Г.М. Дульнев [4, с. 214], указал, что трудовые знания, которые требуют решения мыслительных задач, так же они оказывают большое значение на интеллектуальное развитие обучающихся во вспомогательных школах. По завершению выполнения таких задач у детей с нарушением интеллекта, наблюдается прогресс, таких процессов как сравнение, планирования, последовательность выполнения действий, а так же вырабатывается правильное оценивание качества выполненной работы.

В психолого-педагогической литературе указывается, что обучение труда способствует осуществлению принципов коррекционно-воспитательных работ с детьми с нарушением интеллекта, как дифференцированный и индивидуальный подход. Возможности коррекции этих принципов в трудовом обучении может подтвердить не только психолого-педагогическая теория и школьная практика, но и физиологические исследования (в которых экспериментально установлено функциональное улучшение корковых нервных процессов у детей с нарушением интеллекта под влиянием трудовой деятельности, с учетом индивидуальных возможностей). Следует учитывать индивидуальные показатели обучающихся детей с нарушением интеллекта, учитывая их особенности можно построить коррекционную работу по формированию трудовых умений и навыков более эффективнее.

Известно, что психофизические особенности, неоднородность состава, разнообразие диагнозов учащихся с недоразвитием интеллекта обуславливают необходимость осуществления дифференцированного подхода к учащимся в специальной (коррекционной) школе. Назарова Н. М. [12] и Новик Ф. Н. [7, с. 165] считают, что на уроках труда необходимо применение наглядного материала при устном ответе ученика, упрощение планируемого компонента подготовки, организации отдыха, создания дополнительных стимулов для трудовой работы школьников с нарушениями нейродинамического поведения и нарушениями поведения. При этом, стоит выделить группу детей с более тяжелым дефектом, которых более трудно обучить.

Исследователи утверждают [4, с. 216], что для достижения коррекционной цели в процессе образовательной деятельности учащихся в большинстве случаев зависит ее

мотивации. Таким образом, формирование психологических готовности, эмоционального и волевого настроения учащихся – необходимые компоненты дифференцирующего подхода.

Немаловажная роль в осуществлении дифференцированного подхода играет прогнозируемые возможности труда учащихся.

Рассмотрим три критерия трудового прогноза. М. М. Нудельман считал, что бывает благоприятный, сомнительный и неблагоприятный прогноз. Характеризуется это тем, что при благоприятном прогнозе, доступность на выполнение трудовой деятельности может вырабатываться в полном объеме. При сомнительном, труд возможен но при соблюдении ограничений. При неблагоприятном прогнозе, трудовое обучение требует специальных условий, в худшем случае трудовая деятельность недоступна.

Для изучения формирования трудовых умений и навыков значимым является наблюдение индивидуально-типологических особенностей детей с нарушением интеллекта.

В различных исследованиях отмечаются основные причины затруднений в процессе обучения учащихся, имеются не только в слаборазвитом аналитико-синтетическом виде деятельности, и в недостатке их целенаправленной организации трудовой деятельности.

В своих трудах М. М. Нудельман [8], отмечает что у детей с нарушением интеллекта слабые понятия в ориентировке пространства. Дети данной категории затрудняются распознать изображение предмета, если изменить его положение в пространстве. Так же, в пространственно-ориентировочной деятельности у детей с нарушением интеллекта наблюдается слабость контролируемых функций, так же, в то же время на инструкции речевой деятельности обучающиеся реагируют адекватно и дают высокие результаты.

Известно, что у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая, так отмечает А. Н. Грабов [3]. Наблюдаются трудности восприятия и понимания речи, снижена потребность в речевом общении. Тем не менее, словесные описания предметов положительно влияют на сохранение образов и на выполняемые действия.

Лубовский В. И. [10], доказал, что школьники с нарушением интеллекта отстают в развитии как моторики, так и ее словесной регуляции. По словесной инструкции для школьников данной категории доступными является выполнение только наиболее простых привычных действий.

Формирование двигательных ручных навыков у детей с интеллектуальным нарушением характеризуется рядом существенных особенностей. Прежде всего, эти дети не умеют регулировать свои движения в соответствии с выполняемым действием и ориентироваться в работе на несколько признаков. Дети с нарушением интеллекта производят много лишних движений, не объединяют отдельные частные движения в единое целое.

Характеризуя особенности трудовых навыков и умений в процессе ручного труда выполняющего детьми, имеющими интеллектуальное нарушение, необходимо учитывать, что они в значительной степени зависят от работоспособности в определенный момент. Она очень нестабильна: в течение занятий и учебных дней претерпевает существенные перемены.

Один из недостатков контролируемой деятельности детей с нарушением интеллекта является неспособность контролировать ритмы и темпы движения. Они делают одинаковые движения быстро и медленно, с разным интервалом между собой. Непостоянство темпов и темпа работы негативно влияет на совершенствование методов выполнения работ, а также на формирование самоконтроля.

Такие ученые как Н.А. Бернштейн [1], указывают на то, что недостаточность

самоконтроля учащихся в труде - это следствие нечёткости их представлений о конечном результате и основных этапах процесса работы над изделием. Недостатки измерительной и контрольной деятельности детей с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательных процессов, в частности перцептивных и мыслительных. У детей этой категории нет отчетливого понимания количественных соотношений между различными мерами длины, поэтому при контроле и проверке своих действий они не могут правильно оценить точность их выполнения. В основе самоконтроля целенаправленной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью лежит способность организма «сличать» полученную информацию с соответствующими «эталоном» и на этой основе корректировать свои действия.

Как отмечает в своих исследованиях А.Н. Граборов [3, с. 231], работу по развитию умений и навыков планирования во вспомогательной школе следует проводить в тесной связи с работой по развитию целенаправленных способов деятельности и правильного отношения к трудовому заданию. Влияние нарушения целенаправленной деятельности на планирование трудовых действий у школьников с интеллектуальной недостаточностью наиболее отчетливо проявляется при выполнении ими трудового задания по инструкции. Эти учащиеся часто игнорируют содержащиеся в инструкции указания и требования, и действуют без заранее намеченного плана.

Этапы усвоения новых действий, являются значимыми для формирования трудовых умений и навыков у обучающихся с разным уровнем развития интеллекта.

В исследованиях, отмечается пять этапов по усвоению новых действий:

предварительное ознакомление с действием и с условием выполнения данного действия;

формирование действия в материальном (или материализованном с помощью моделей) виде с развертыванием всех входящих в него операций;

формирование действия как внешнеречевого;

формирование действия во внутренней речи;

переход действия в глубокие, свернутые последующие процессы.

Во время формирования учебной деятельности у детей школьного возраста, особое внимание обращается на управление процессами изменения отношений ее компонентов. Приведем пример, во время обучения, учебные действия свертываются, то есть «автоматизируются и превращаются в операцию». Затем, действия могут приобретать для ребенка абсолютно новый смысл и перерасти в новый, особый вид деятельности. В этот момент, может произойти «сдвиг мотива на саму цель», на основе старой цели, появляются новые мотивы. Механизм таких переходов служит основой развивающего и воспитывающего обучения.

Формирование учебной деятельности требует также помощи со стороны взрослого, не только индивидуально выполняемой деятельностью школьника, но и совместной учебной деятельностью. То есть, взаимодействие ученика и учителя, оказывает большое внимание. Развитие ребенка осуществляется не только через совершенствование его индивидуальной предметной деятельности, но и через усложнение его связей, видов общения с окружающим миром

Стоит отметить, что для ребенка учебная деятельность является не простым трудом, отличным по содержанию и целям от общественного полезного труда. Так, учебная деятельность требует сознательных действий, которые подчинены определенным целям и требованиям рабочего напряжения. Исходя из этого, следует то, в учебной деятельности происходит формирование качеств, необходимых в труде. Например: организованность, настойчивость, самоконтроль, выносливость, целеустремленность и др.

По завершению школы, труд приобретает наибольшее значение, так как, труд становится ведущим видом деятельности.

В своих исследованиях, сравнивая пути формирования умений и навыков,

приходит к следующему их определению: «Умения - это такие психические свойства, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо или нескольких деятельностей», а «навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе выполнения ее».

Исходя из роли сознания в функционировании и образовании умений и навыков, они определяются как автоматизированные компоненты сознательной деятельности, появляющиеся в процессе упражнения. Изучение различных теорий, позволило нам выделить три основных этапа в процессе формирования трудовых умений и навыков: аналитический, синтетический и этап автоматизации действия. В зависимости от того, на что необходимо направить сознание обучаемого на выполняемое действие или на его отдельные элементы (движения).

Аналитический этап характеризуется стремлением обучаемого к сознательному овладению каждым отдельным элементом действия. Целостность действия возникает лишь в результате специальных усилий сознания, направленных на объединение входящих в него элементов. На синтетическом этапе под влиянием упражнений ранее обособленные движения начинают объединяться в целостное действие. Законченность действия и необходимая степень его совершенства достигаются с помощью более или менее длительных упражнений, в процессе которых образующиеся в коре мозга нервные связи все больше и больше усложняются. На этапе автоматизации отдельные движения окончательно сливаются вместе, образуя целостное действие. В коре головного мозга укрепляются нервные связи и постепенно образуется динамический стереотип. Сознание обучаемого с отдельных движений переносится на конечный результат действия. Образование сенсорного навыка характеризуется переносом сознания обучаемого с отдельных зрительных или слуховых образов на их значение. Успех у школьников с нарушением интеллекта в усвоении школьных знаний зависит от структуры формирующихся способностей и от того, насколько недостаток в развитии одних компонентов способностей восполняется развитием других, мы обратились к выделению тех условий, которые наиболее значимы на первоначальном этапе формирования трудовых умений и навыков.

Таким образом, анализируя психолого-педагогические особенности формирования трудовых компетенций у детей с нарушением интеллекта мы приходим к выводу, что ими являются:

Инактивность - глядя на какой-нибудь предмет, у детей с нарушением интеллекта возникает желания рассмотреть его в деталях, разобраться в свойствах.

Пассивность мышления - мышление умственно-отсталого ребенка характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, не критичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование, а также словесно-логический вид мышления.

Нарушенная память - память учащихся с нарушением интеллекта характеризуется нарушениями и запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), и сохранение (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала), и воспроизведение (неточность).

Бесконтрольное поведение - они остаются в стороне от играющих сверстников, отмалчиваются, не играют игрушками.

Таким образом, исходя из проведенного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования трудовых умений и навыков нами установлено, что ими являются инактивность; пассивность мышления; нарушенная память; бесконтрольное поведение.

Направления коррекционной работы по формированию трудовых умений и навыков имеют свою специфику. На каждом направлении формулируются свои определенные задачи, проводятся тренировочные упражнения, после того, как

некоторые навыки были сформированы, продолжается работа с более сложными задачами.

Формирование познавательных действий и развитие психомоторики важная часть общей коррекционной работы, обуславливающая точность выполнения задуманного действия: освоение движений тела, действий с деталями, движения с предметом и действия с условными изображениями.

В деятельности обучающихся с интеллектуальным нарушением, педагог является не только организатором данной работы, но и ее соучастником. От педагога требуется создание условий, для обеспечения исполнительского и оценочного компонента деятельности, а так же для контроля действий обучающихся.

Отметим, что применяемые в процессе обучения такие методы руководства трудовой деятельности школьников, как: создание проблемных ситуаций путем введения новых условий в процессе работы трудовой деятельности, нового оборудования и постановка новой задачи - оказываются особенно эффективными при работе со школьниками с интеллектуальным нарушением. При этом, задания должны подбираться так, чтобы школьник мог сразу убедиться в неправильном выполнении. В этом случае трудность задания, не снижает интерес к выполнению работы, а наоборот становится мотивацией для успешного завершения работы.

В соответствии с этим выделяются следующие основные задачи в процессе обучения: формирование эмоционально-положительного отношения к труду, формирование интереса к текущей трудовой деятельности, формирование трудовых умений и навыков при организации их деятельности взрослым, совершенствование зрительно-двигательной координации, формирование у школьников с нарушением интеллекта умения самостоятельно рассказать о проделанной работе, формирование умения элементарного планирования предстоящей работы у школьников с нарушением интеллекта.

Детям с нарушением интеллекта непросто развивать свои трудовые умения и навыки, так сложно доводить начатое дело до конца.

Выносливость - совокупность физических способностей, обеспечивающих поддержание длительности работы максимальной, большой и умеренной мощности.

Интерес и мотивация - это психофизиологический процесс, который под действием внешних или внутренних факторов, стимулирует у людей желание заниматься той или иной деятельностью.

Познавательная деятельность - это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся

Моторика - это общая способность к выполнению действий, связанных с движением. Мелкая моторика отвечает за ловкость рук и пальцев, умение манипулировать мелкими предметами.

Целенаправленность движений - возможность контролировать движения и планомерно совершенствовать двигательные действия

Ориентировка в пространстве - представляет собой процесс определения человеком своего местоположения при помощи какой-либо системы отсчета.

Направления коррекционно-развивающей работы по вариативности формирования трудовых компетенций у детей с нарушением интеллекта указаны на рисунке 1.

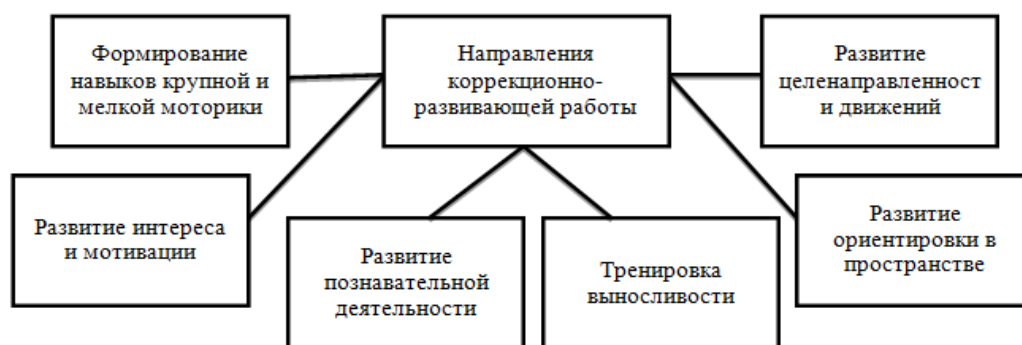


Рисунок 1. Направления коррекционно-развивающей работы по вариативности формирования трудовых компетенций у детей с нарушением интеллекта

Резюмируя, направления коррекционно-развивающей работы по вариативности формирования трудовых компетенций у детей с нарушением интеллекта, мы пришли к выводу что, ими являются: развитие ориентировки в пространстве, общего контроля движений, тренировка выносливости во время работы, развитие чувства целенаправленности движений, формирование навыков крупной и мелкой моторики, развитие познавательной деятельности, развитие интереса и мотивации.

Список использованных источников:

1. Бернштейн, А.Н. Очерки по физиологии движений и физиологической активности. - М: Медицина, 1966. - 350 с.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. Т.1 - 487 с.
3. Граборов, А.Н. Олигофренопедагогика. - М.: Учпедгиз, 1941. - 232 с.
4. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. — М.: Педагогика, 1969. - 215 с.
5. Кащенко, В.П. Исправление недостатков характера у детей и подростков. - М: Просвещение, 1999. - 222 с.
6. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). - М.: Просвещение, 1969. - 280 с.
7. Новик, Ф.М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей. - М.: Учпедгиз, 1939. - 164 с.
8. Нудельман, М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. -М.: Просвещение, 1975. - 110 с.
9. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г. Петровой. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
10. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского и др. - М., 1973. - 35 с.
11. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Пер. с фр. М.П. Лебедевой под ред. В.А. Енко. - СПб: М.Л. Лихтеншадт, 1903.-375 с.
12. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Академия, 2000.-400с.

List of sources used:

1. Bernstein, A.N. Essays on the physiology of movements and physiological activity. - M: Medicine, 1966. - 350 p.
2. Vygotsky, J.C. Sobr. op.: In 6 vols. - M.: Pedagogy, 1982. Vol. 1 - 487 p.
3. Graborov, A.N. Oligophrenopedagogics. - M.: Uchpedgiz, 1941. - 232 p.
4. Dulnev, G.M. Fundamentals of labor training in an auxiliary school. - M.: Pedagogy,

1969. - 215 p.

5. Kashchenko, V.P. Correction of character defects in children and adolescents. - M: Enlightenment, 1999. - 222 p.

6. Morozova, N.G. Formation of cognitive interests in abnormal children (compared with the norm). - M.: Enlightenment, 1969. - 280 p.

7. Novik, F.M. History of education and training of mentally retarded children. - M.: Uchpedgiz, 1939. - 164 p.

8. Nudelman, M.M. Features of the mental development of a deaf child. -M.: Enlightenment, 1975. - 110 p.

9. Teaching students of grades 1-4 of an auxiliary school / Edited by V.G. Petrova. - M.: Enlightenment, 1983. - 207 p.

10. General psychology / Edited by V.V. Bogoslovsky et al. - M., 1973. - 35 p.

11. Segen, E. Education, hygiene and moral treatment of mentally abnormal children / Trans. with fr. M.P. Lebedeva, edited by V.A. En. St. Petersburg: M.L. Lichtenshadt, 1903.- 375 p.

12. Special pedagogy / Edited by N.M. Nazarova. - M.: Academy, 2000.-400 p.

Ерохина Т.С.

студентка

Карагандинский университет им. Е.А. Букетова,

Боброва В.В.

канд. пед. наук, доцент,

Карагандинский университет им. Е.А. Букетова,

г.Караганда, Республика Казахстан

КОРРЕКЦИОННО - ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У БОЛЬНЫХ С ПОСТИНСУЛЬТНОЙ АФАЗИЕЙ

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные виды афазии, причины и методы ее коррекции. На сегодняшний день, заболевания сердечно сосудистой системы являются основной причиной смерти во всем мире. Примерно у 35-40% пациентов, перенёсших инсульт, диагностируется та или иная форма афазии. Нарушение речи, которое происходит после инсульта, именуется афазией.*

***Ключевые слова:** речевое нарушение, афазия, коррекция.*

Erokhina T.S.

student of the

E.A. Buketov Karaganda University,

Karaganda, Republic of Kazakhstan

Bobrova V. V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

E.A. Buketovo Karaganda University,

Karaganda, Republic of Kazakhstan

CORRECTIONAL AND SPEECH THERAPY WORK OF THE SPEECH SYSTEM IN PATIENTS WITH POST - STROKE APHASIA

***Annotation.** The article discusses the main types of aphasia, causes and methods of its correction. To date, diseases of the cardiovascular system are the leading cause of death worldwide. Approximately 35-40% of stroke patients are diagnosed with some form of aphasia. A speech disorder that occurs after a stroke is called aphasia.*

***Keywords:** speech disorder, aphasia, correction.*

Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического центрального происхождения. Чаще всего она возникает у людей пожилого возраста.

Заболевания сосудов головного мозга продолжают оставаться важнейшей медико-социальной проблемой современного общества, что обусловлено их высокой долей в структуре заболеваемости и смертности населения, причин первичной инвалидности. Согласно официальным данным, основную долю неврологических заболеваний РК составляет инсульт (52 %). Заболеваемость инсультом в Казахстане в 2015 году составила 219,7 на 100 тыс. населения, а стационарная летальность была равна 13. Несмотря на достижения медицины, число инсультов постоянно растет. С 1990 по 2010 гг. количество смертей от инсульта увеличилось на 26 %, а инвалидизация — на 19 %. Согласно последним исследованиям, опубликованным в журнале «Lancet», к 2030 году инвалидизация и смертность от инсульта удвоятся.

Примерно у 35-40 % пациентов, перенесших инсульт, диагностируется та или иная форма афазии [1].

Суслина З. А. [3] придерживается точки зрения, что сосудистые заболевания головного мозга остаются важной проблемой, являясь одной из основных причин смертности и длительной инвалидизации населения. Огромный социальный и экономический ущерб от сосудистых заболеваний головного мозга обуславливает необходимость совершенствования медицинской помощи при них и делает актуальным определение прогностических критериев восстановления нарушенных функций.

Травмы головного мозга, воспалительные процессы головного мозга, а также сосудистые заболевания нарушение мозгового кровообращения являются результатом афазии.

Изучением афазии занимались многие ученые, такие как: А.Р. Лурия, Э.С. Бэйн, В.М. Коган и многие другие.

Афазия обусловлена повреждением одной или нескольких языковых областей мозга. Одной из частых причин травм головного мозга является инсульт. Инсульт происходит, когда тромб или поврежден, или лопнувший сосуд перекрывают приток крови к части мозга. Когда клетки перестают получать свой нормальной запас крови, которая доставляет кислород и важные питательные вещества, клетки мозга начинают умирать. А так же, причинами являются: тяжелые удары по голове, опухоли головного мозга, огнестрельные ранения, инфекции головного мозга, прогрессирующие неврологические расстройства, такие как болезнь Альцгеймера.

А.Р. Лурия [2] представляет в своих работах 6 видов афазии. Такие как: акустико-мнестическую и акустико-гностическую афазии, возникающую при поражениях височных отделов головного мозга, семантическую афазию, афферентную моторную афазию, та, что возникает при поражении нижних теменных отделов коры головного мозга, так же афферентную моторную афазию и динамическую афазию, возникающие при поражении заднелобных и премоторных отделов головного мозга ведущих полушарий.

Афазию стоит отличать от схожих состояний. Она отличается от алалии тем, что при алалии речи не было вообще, а при афазии происходит распад уже сформировавшейся речи. От дислалии афазия отличается тем, что при дислалии нарушается только звуковая сторона речи, а при афазии помимо этого, еще и смысловая. Афазия ведет к задержке психического развития, которую следует отличать от умственной отсталости, когда снижение интеллекта является не вторичным, а первичным.

Хотя афазия не эквивалентна умственной отсталости, она может имитировать ее. Например, когда афазия нарушает обычную коммуникацию – произносит неправильно дату и место, повторяет серию цифр – это имитирует умственную отсталость. Иногда пациенты с афазией кажутся настолько странными, что их речь кажется бессвязными. Поскольку люди думают словами, афазия также затуманивает познание и память.

Умственная отсталость и афазия также различаются по своему течению. Деменция развивается медленно, но афазия начинается внезапно, за исключением редких случаев, когда она предвещает нейродегенеративное заболевание. Афазия также отличается от деменции сопутствующими физическими аспектами: дизартрией и очевидными латерализованными признаками, такими как правосторонний гемипарез и одноименная гемипарезия.

Встречаются случаи, когда пациенты страдают как афазией, так и умственной отсталостью. Эта комбинация возникает при одном или нескольких инсультах, наложенных на нейрокогнитивное расстройство, вызванное болезнью Альцгеймера. Она обычно развивается при дегенерации лобно-височной доли. Эти ситуации не поддаются классификации, поскольку афазия обычно делает недействительным стандартное когнитивное тестирование.

Отличить афазию от слабоумия и распознать, когда эти два состояния сосуществуют, - это нечто большее, чем классические упражнения. Диагноз афазии

обычно предполагает, что у пациента было повреждение доминирующего полушария головного мозга. Поскольку наиболее вероятной причиной может быть инсульт или другое структурное повреждение, соответствующая оценка будет включать компьютерную томографию (КТ) или магнитно-резонансную томографию (МРТ).

Нарушение головного кровообращения на сегодняшний день являются наиболее частыми жизни-угрожающими заболеваниями и является одной из важнейших причин инвалидизации не только в Казахстане, но и во всем мире. По данным «Международного Информационного Агентства «КАЗИНФОРМ»» в Казахстане ежегодно регистрируется 49 тысяч случаев инсульта, при этом 80% людей остаются инвалидами. Такие данные привела заведующая инсультным отделением №1 ГКБ №7 Алматы Дюсембаева Жанна Булатовна. В мире же эта цифра доходит до 15 миллионов человек в год. Если раньше, инсульт был болезнью пожилых людей, то в наше время, инсульт молодеет с каждым годом. Сейчас, инсульт у 30-40 летних людей не редкость [5, с. 1].

Частота же детских инсульт колеблется в пределах 2-3:100 000 детей до 14 лет в год. Максимальное количество случаев – 38% зарегистрировано у детей до 3 лет жизни, с наибольшей чистотой до 28 дня жизни. В подростков возрасте не боле 1% [5, с.1].

Полового разграничения нет. Все же, многие специалисты в своей практике отмечают, что среди детей до 3 лет немного чаще страдают мальчики, подростки девочки.

Р.Я Ткачев, И.М. Тонконогий и Л.Г. Столярова [5] в своих работах пишут, что динамика речи, ее форма расстройства и восстановления при афазии, на прямую зависит от сосудистого происхождения, а также комплекса клинических факторов. Факторы такие как: тяжесть и распространенность основного заболевания, характер нарушения мозгового кровообращения, кровоизлияние или ишемия. Так же факторами является состояние кровоснабжения поврежденной области, локализации и размеры очага повреждения. Еще одним фактором является соотношение деструктивных и нейродинамических изменений в очаге.

По мнению Лурии А.Р. [2, с. 143] речь у больного на раннем этапе может быть абсолютно непонятной для окружающих, она может состоять из случайных наборов звуков, слогов, словосочетаний, что он прозвал «жаргонофазии» или «речевые крошки».

В отличии от взрослого, детский инсульт имеет два понятия. Такие как:

1. Принатальный, тот, что развивается в период между 28 недели беременности и первым месяцем жизни ребенка.

2. Детский, с 29 суток жизни до совершеннолетия.

Факторами риска у новорожденных детей является черепно-мозговая травма, травма шейных позвонков. Недоразвитие и закупорка сосудов. Заболевание сердца, пороки сердца. Лейкоз.

Одним из главных факторов риска у новорожденных являются перинатальные черепно-мозговые травмы (ЧМТ), родовые травмы в шейном отделении позвоночника.

Описанные сходства между афазией у взрослых и афазией детской в том, что в обоих случаях происходит распад уже сформировавшейся речи.

Наиболее важным является то, что инсульт настигает людей почти безболезненно, быстро и чаще всего, неожиданно. Восстановление чаще всего длится от 6 месяцев до одного года.

В качестве потенциальных факторов, влияющих на восстановление афазии после инсульта, определяет ряд показателей, связанных с пациентом, такие как: пол, сила рук, возраст, образование, социально-экономический статус и интеллект. И связанных с инсультом (легкая степень, место поражения и размер поражения). Другие факторы, влияющие на восстановление речи после инсульта, включают место и размер поражения.

Признаками постинсультной афазии являются:

1. При назывании распространенных предметов человек испытывает трудности.
2. В любых ситуациях общения использует один слог или же слово.
3. Часто путает правильный порядок слов.
4. Не может грамматически верно выражать свои мысли.
5. Звуки сходные по артикуляции спутаны.
6. Не может повторить фразу и не понимает речь других людей.
7. Может использовать нецензурную лексику.

Специфические особенности больных с постинсультной афазией:

Обширных захват – инсульт регистрируется ежегодно у сорока девяти тысяч людей ежегодно.

В период новорожденности – у детей инсульт чаще происходит с рождения и до 28 дня жизни.

Несвойственная речь - иногда в своей речи человек может использовать нецензурную брань, даже те, что прежде в жизни ее не использовали, что часто пугает родных.

Признаки видны сразу - одним из признаков пост инсультной афазии является затруднение при названии обыденных предметов.

Неожиданное поражение – чаще всего настигает людей безболезненно и неожиданно.

Существует множество подходов к поведенческому речевому вмешательству для реабилитации афазии. Лечение афазии можно в широком смысле классифицировать как восстановительные подходы, ориентированные на нарушения, или заместительные компенсаторно-ориентированные подходы. В то время как восстановительные методы лечения являются механистическими подходами, направленными непосредственно на языковую функцию, методы реабилитации при заместительной афазии направлены на компенсацию языкового дефицита афазии и включают функционально ориентированные методы лечения. Восстановление речи при афазии различается у разных людей. Большинство людей, страдающих афазией, живут с этим нарушением и никогда не восстанавливают свои как они были прежде.

Как правило, сначала афазия распознается лечащим врачом человека от травмы головного мозга. Зачастую больные проходят магнитно-резонансную томографию (МРТ) или компьютерную томографию (КТ), чтобы подтвердить наличие травмы головного мозга и определить ее точное местоположение. В свою очередь, врач проверяет способность человека понимать и воспроизводить речь, например, выполнять команды, отвечать на вопросы, называть объекты и вести беседу. Если врач подозревает афазия, пациента обычно направляют к логопеду, который проводит всестороннее обследование его коммуникативных способностей. Способность человека говорить, выражать идеи, общаться в социальных сетях, понимать язык, читать и писать-все это подробно оценивается.

После инсульта речь может стать не внятной, глухой, голос – гнусавый. Так как у некоторых пациентов с афазией может встречаться и дизартрия, то есть нарушение звукопроизношения. Иногда, дизартрия сопровождается проблемами с дыханием и глотанием. Но афазия не умственная отсталость. Афазии могут плохо понимать речь, иногда трудно понять и их. Так как они путают слова и могут говорить в телеграфном стиле. Другие же могут выражать только стереотипные или бессмысленные слоговые цепочки. Несмотря на все это, их умственные способности обычно не нарушаются. Они могут продолжать использовать свои знания и жизненный опыт. Сохраняется так же способность анализировать ситуацию, распознавать взаимосвязи и понимать не языковые сигналы.

Кроме того, постинсультную афазия практически в каждом клиническом случае сопровождается нарушением высших психических функций. Следует обратить

внимание на то, что любая форма нарушений когнитивной сфере в целом, а также речи, ведет к изменению личности, нарушению вербальной и общей коммуникации. Помимо этого, меняется и эмоциональное состояние больного, поведение и качество в жизни в целом.

Нарушения речи после инсульта могут иметь и временный характер. Речь может восстановиться самостоятельно в течении нескольких недель. К большому сожалению, так происходит не всегда и человек нуждается в долгом курсе реабилитации.

Так как афазия является следствием тяжелого заболевания нервной системы, оказывающего сильное влияние на общее соматическое состояние организма – процесс лечения пациентов с афазией сложен и многогранен.

Как конкретно проявляется афазия, зависит от того, какие области мозга.

Сенсорная афазия. При данной афазии поврежден так называемый центр Вернике. Он расположен в верхней височной доле мозга и отвечает за понимание речи. Поэтому пациенты этой формы афазии могут частично понимать разговорную речь и с трудом обращаться. При разговоре они путают слова и звуки. Сами больные часто не замечают своего нарушения. Речь активная, но запутанная и непонятная.

Моторная афазия. В данном случае, поражается речевой центр, центр Брока. Расстройств речи влияет преимущественно на способность артикулировать речь. Данные пациенты могут хорошо понять своего собеседника.

При моторной афазии у детей частично или полностью распадается навык письменной речи. Чтение же нарушается больше, чем письмо. При громком чтении проявляются паралексии. Например, замена слова ворона, на слово «вона».

Афферентная моторная афазия является кинестетическим расстройством сформированной речи, вызванным нарушением центральной регуляции двигательного аппарата. Возникает при поражении артикуляторной зоны постцентральной извилины. Клинически проявляется снижением выработки речи, затруднениями в артикуляции, смешением фонем с аналогичным артикуляторным механизмом, вторичной дислексией и дисграфией. Основой для диагностики афферентной моторной афазии является логопедическое, неврологическое обследование, МРТ головного мозга. Проводится лечение основной патологии, проводится медикаментозная поддержка церебральных функций (нейрометаболитами, артериальными фармакологическими препаратами), логопедическая коррекция.

Амнестическая афазия - это форма афазии, часто вызываемая височно-теменными поражениями. Это самая легкая форма афазии. Проявляется она в проблеме с поиском слов при хорошо сохранившихся коммуникационных возможностях. Так же, незначительное нарушение в понимании языка. Проблема с поиском слов при написании. Часто, больной пытается скрыть эти недостатки в речи, пытается заменить другими словами в речи. Речь пациентов с амнестической афазией поражает своим низким содержанием информации. Локализация поражения в височно-теменных долях.

Акустико-гностическая афазия возникает, когда патологический очаг находится в области задней трети верхней височной извилины (зона Вернике). Основное нарушение, нарушение фонематического слуха, анализа и синтеза и, как следствие, потерей понимания речи.

Транс кортикальная мешанная афазия, нарушение при котором пациенты имеют признаки моторной и сенсорной афазии, однако остается сохранность в способности повторения слов и фраз за врачом. Так же ухудшается понимание письменной и устной речи. Возникает при повреждении в передней и задней мозговой артерии при повторных мозговых эмболиях, инфарктах в зонах смежного кровоснабжения, связанных с системными циркуляторными нарушениями.

Таким образом, видами пост инсультной афазии являются:

- моторная афазия
- сенсорная афазия

- афферентно моторная афазия
- амнестическая афазия
- акустико-гностическая

Характер афазии в случаях травматического повреждения головного мозга или острых нарушениях мозгового кровообращения может развиваться по разному.

Восстановление после инсульта зависит от многих факторов: где в мозге произошел инсульт, какая часть мозга пострадала, поддержка со стороны медицинских работников, количество и качество реабилитации и насколько здоровым был человек до инсульта.

Реабилитация - это комплекс мероприятий, направленных на восстановление (полное или частичное) нарушенных функций и социальную реадaptацию больных. Реабилитация помогает собственному процессу восстановления функций, нарушенных в результате заболеваний или травмы, ускоряет и дополняет этот процесс.

Реабилитацией является совокупность мероприятий, направленных на обеспечение лицам с нарушениями в результате болезней, травм или врожденных дефектов, приспособить больных к новым условиям жизни.

Наиболее важной частью комплексной системы реабилитации является психологическая реабилитация, которая состоит из нескольких компонентов. Одной из особенно важных областей является когнитивная реабилитация. Когнитивная (или нейропсихологическая) реабилитация как особая область нейропсихологии, занимающаяся реабилитацией высших психических функций (ВПФ), была разработана Лурией. В одной из своих первых работ, "Восстановление функций мозга после военной травмы, автор использует термины «долгосрочное сознательное обучение», «специальная систематическая подготовка», «восстановительное обучение» и «превращение реорганизации дефектных компонентов в предмет сознательной работы».

Реабилитация постинсультной афазии направлена на улучшение способности человека к общению, помогая ему или ей использовать оставшиеся языковые способности, максимально восстановить языковые способности и научиться другим способам общения, таким как жесты, изображения или использование электронных устройств. Индивидуальная терапия фокусируется на конкретных потребностях человека, в то время как групповая терапия дает возможность использовать новые коммуникативные навыки в условиях небольшой группы.

Чем раньше начинается логопедическая работа, тем больше процент того, речь восстановится в большем объеме. Обоснованно это тем, что у больной еще не выработал к себе отношение как к человеку лишенному возможности речевого общения, а так же не перефразировалась и не автоматизировалась его речевая патология.

Объем остаточной нельзя предвидеть заранее. При начале логопедической работы в более поздние сроки восстановить речь удастся у значительно меньшего числа больных и в большие сроки. При давности афазии более трех лет нам удалось получить лишь единичные случаи восстановления речи.

На основе выше сказанного можно сделать следующие выводы:

- Распознается афазия изначально врачом, проводящим компьютерную томографию или магнитно-резонансную томографию.
- После инсульта речь может стать не внятной, глухой, голос – гнусавый.
- Практически в каждом клиническом случае постинсультное состояние сопровождается нарушениями ВПФ.
- Нарушения речи после инсульта могут иметь и временный характер.
- Как конкретно проявляется афазия, зависит от того, какие области мозга поражены.

- Наиболее важной частью комплексной системы реабилитации является психологическая реабилитация, которая состоит из нескольких компонентов.

- Наибольший процент восстановления речи получается при раннем начале логопедической работы.

- При начале логопедической работы в более поздние сроки восстановить речь удается у значительно меньшего числа больных и в большие сроки.

Сущность реабилитации и ее влияние на восстановление речи:

Профессиональная диагностика - распознается афазия изначально врачом, проводящим компьютерную томографию или магнитно-резонансную томографию;

Временный характер - нарушения речи после инсульта могут иметь и временный характер;

Невнятность в речи - после инсульта речь может стать не внятной, глухой, голос – гнусавый;

В зависимости от центра поражения - как конкретно проявляется афазия, зависит от того, какие области мозга поражены;

Психологическая помощь - наиболее важной частью комплексной системы реабилитации является психологическая реабилитация, которая состоит из нескольких компонентов;

Ранняя помощь - наибольший процент восстановления речи получается при раннем начале логопедической работы.

Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения и предназначаются для систематического развития всех компонентов речи .

Для дефектологии: нейропсихология позволяет понять мозговые механизмы различных видов развития; расширить спектр диагностических методов; анализировать структуру дефекта пострадавшей функции (выделение первичных и вторичных симптомов) для понимания компенсаторных перестроек и выбора методов направленного воздействия; выбирать оптимальные методы коррекционной работы с опорой на закономерности межзональных взаимодействий в мозге.

В настоящее время актуальна проблема восстановления речи у больных, перенесших инсульт, в связи с тем, что количество сосудистых повреждений головного мозга с каждым годом увеличивается.

Э. С. Бейн, М. К. Бурлакова (Шохор-Троцкая), Т. Г. Визель, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова внесли огромный вклад по разработке принципов и приемов преодоления афазии.

В связи с тем, что афазия вызывает ряд нарушений, таких как речевые, двигательные, и психологические, что часто приводит к инвалидизации, восстановительное обучение требует социально и практической значимости.

В зависимости от того, какой был культурный уровень, какая была особенность личности, образовательный и культурный уровень зависит форма и проявления афазии.

Но, как показывает опыт, механизмы этих симптомов отличаются друг от друга. В подобных случаях, несмотря на схожесть речевых расстройств, должны применяться различные методы логопедической коррекции восстановительного обучения. Частные и индивидуальные задачи позднего и резидуального периода составляются для каждого больного исходя из степени тяжести и формы их речевого расстройства.

В своей работе, логопед обязан осуществлять обучение по специально разработанной программе, включающей в себя определённые задачи, методы работы, различные в зависимости от формы афазии, степени выраженности дефекта. Восстановительная работа в обучении должна происходить над всеми сторонами нарушенной функции, а не только над теми, что пострадали первично.

Общими дидактическими принципами по преодолению афазии является наглядность, сознательность, доступность и тому подобное. Однако в связи с тем, что восстановление речевых функций отличается от формирующего обучения, что высшие

корковые функции уже говорящего и пишущего человека организованы несколько иначе, чем у начинающего говорить ребенка

Продолжительность логопедических занятий составляет два-три года систематических занятий. О сроке проведения занятий информировать рекомендуется только родственников, а не самого больного.

К физическим факторам, важным для таких пациентов, относятся наличие и качество языковой среды. Если человек живет один, то нет возможности полагаться на нормативные стандарты звучания слов, которые присутствуют в речи здоровые люди. Межличностные отношения, в которые вовлечен пациент, формируют социальный контекст.

Восстановление речевых функций отличается от формирующего обучения, высшие корковые функции уже говорящего и пишущего человека организованы несколько по-другому, чем у ребенка, который только учится и начинает говорить. Логопедическая работа с больным зачастую составляет от полугода до трех лет систематических занятий.

При выборе приемов и способов логопедических работ стоит учитывать этап или стадию восстановления речевых функций. В первых же дни после того, как диагностировали у человека инсульт, ведется работа при относительно пассивном участии больного в процессе восстановления речи. С больным используются методики, пробуждающие речевые функции, в логопедической работе по преодолению афазии используют общие дидактические принципы обучения.

От этапа и стадии восстановления речевых функций зависит выбор приемов коррекционно-педагогической работы. Вначале работа ведется пассивно относительно участия больного, используются методики, растормаживающие речевые функции. На более поздних этапах восстановления речевых функций больному объясняется структура и план занятий, даются средства, которыми он может пользоваться при выполнении задания и т. п.

Коррекционно-педагогическая система занятий предполагает такой выбор приемов работы, который позволил бы либо восстановить первично нарушенную предпосылку (при ее неполной поломке), либо реорганизовать сохранные звенья речевой функции. Например, компенсаторное развитие акустического контроля при афферентной моторной афазии — это не просто замещение нарушенного кинестетического контроля акустическим для восстановления письма, чтения и понимания, а развитие сохранных периферийно расположенных анализаторных элементов, постепенное накопление возможности их использования для деятельности дефектной функции. При сенсорной афазии процесс восстановления фонематического слуха осуществляется путем использования сохранных оптической, кинестетической, а главное, смысловой дифференциации слов, близких по звучанию.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что:

1. Независимо от того, какая первичная нейропсихологическая предпосылка оказывается нарушенной, при любой форме афазии ведется работа над всеми сторонами речи: над экспрессивной речью, пониманием, письмом и чтением.

2. При всех формах афазии восстанавливается коммуникативная функция речи, развивается самоконтроль за ней. Лишь при понимании больным характера своих ошибок можно создать условия для его контроля за своей речью, за планом повествования за коррекцией литеральных или вербальных парафазии и т. п.

3. При всех формах афазии ведется работа над восстановлением словесных понятий, включением их в различные словосочетания.

4. В работе используются развернутые внешние опоры и постепенная их интериоризация по мере перестройки и автоматизации нарушенной функции. К таким опорам относятся при динамической афазии схемы предложения и метод фишек, позволяющие восстанавливать самостоятельное развернутое высказывание, при других

формах афазии — схема выбора способов артикуляции при произвольной организации артикуляторных укладов фонем, схемы, используемые для преодоления импрессивного аграмматизма.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- после завершения обследования больного, логопед определяет, какая область второго или третьего «функционального блока» мозга больного пострадала в результате инсульта или травмы, какие области мозга больного сохранены;
- выбор приемов коррекционно-педагогической работы зависит от этапа, или стадии восстановления речевых функций;
- коррекционно-педагогическая система предполагает выбор приемов работы, который позволит либо восстановить первично нарушенную предпосылку, либо реорганизовать сохраненные звенья речевой функции;
- независимо от того, какая первичная нейропсихологическая предпосылка оказывается нарушенной, при любой форме афазии ведется работа над всеми сторонами речи;
- при всех формах афазии восстанавливается коммуникативная функция речи, развивается самоконтроль за ней;
- при всех формах афазии ведется работа над восстановлением словесных понятий;
- в работе используются развернутые внешние опоры и постепенная их интериоризация по мере перестройки и автоматизации нарушенной функции.

Список использованных источников:

- 1 Dickey et al., 2010; Pedersen, Jorgensen, Raaschou, & Olsen, 1995
- 2 Лурия, А. Р. Язык и сознание/ Под редакцией Е. Д. Хомской. - М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
- 3 Шмидт Е.В, 1954; Р. Я. Ткачев, 1955, 1961; И. М. Тонконогий, 1968; Л. Г. Столярова, 1993
- 4 https://www.inform.kz/ru/skol-ko-sluchaev-insul-ta-ezhegodno-registriruetsya-v-kazahstane_a3583771

List of sources used:

1. Dickey et al., 2010; Pedersen, Jorgensen, Raaschou, & Olsen, 1995
2. Luria, A. R. Language and consciousness./ Edited by E. D. Chomskaya . - Moscow: Publishing house of Moscow. un-ta, 1979 - 320 p.
- 4 Schmidt, E.V., 1954; R. Ya. Tkachev, 1955, 1961; I. M. Tonkonogy, 1968; L. G. Stolyarova, 1993
5. https://www.inform.kz/ru/skol-ko-sluchaev-insul-ta-ezhegodno-registriruetsya-v-kazahstane_a3583771

Жунусбекова М.А.

студентка

Карагандинский университет Е.А.Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан

Боброва В.В.

канд. пед. наук, доцент,

Карагандинский университет Е.А.Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан

АКТИВИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ КРАТКОСРОЧНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВНУТРИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ

***Аннотация.** В статье рассмотрены и изучены особенности краткосрочной памяти у детей с РАС внутри инклюзивных игровых ситуациях. Выделена сущность и направления организации коррекционно-педагогической работы по активации и развитию краткосрочной памяти у детей с РАС дошкольного возраста с использованием блоков игровых заданий.*

***Ключевые слова:** инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, память, коррекционно-педагогическая работа, блоки игровых заданий.*

Zhunusbekova M.A.

student

Karaganda University E.A. Buketova

Bobrova V.V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Karaganda University E.A. Buketova,

Karaganda, Kazakhstan

ACTIVATION AND DEVELOPMENT OF SHORT-TERM MEMORY IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS INSIDE INCLUSIVE GAME SITUATIONS

***Annotation.** The article examines and studies the features of short-term memory in children with ASD in inclusive play situations. The essence and directions of the organization of correctional and pedagogical work on the activation and development of short-term memory in children with ASD of preschool age using blocks of game tasks are highlighted.*

***Key words:** inclusion, children with special educational needs, memory, correctional pedagogical work, blocks of game tasks.*

На современном этапе развития общества довольно распространенным явлением является расстройство аутистического спектра. Это особое психическое расстройство, которое характеризуется нарушением эмоционально-волевой сферы. На современном этапе развития общества педагоги недостаточно подготовлены к взаимодействию с этой категорией детей, а семьи с детьми-аутистами зачастую годами не могут получить необходимую и квалифицированную помощь.

Термин аутизм (от греческого autos – сам) был введен швейцарским психиатром Э. Блейлером [3] в 1911 году в связи с концепцией шизофрении в книге «Dementia praecox, или группа шизофрений». Э. Блейлер пишет: «В клинической картине выраженных форм шизофрении на первый план выступает «эмоциональная

деградация», а в определении «аутизм» акцент смещен на эмоциональные отношения, а не на контакты с реальностью». Он рассматривал аутизм как особый тип мышления, который регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальности. Аутизм в широком смысле обычно понимается как явное отсутствие общения, желание уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Бесконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам.

Как отмечают О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг [7], не следует говорить об отсутствии индивидуальных способностей у РДА. Уровень интеллектуального развития в первую очередь связан с особенностями аффективной сферы. Они фокусируются на перцептивно ярких, а не функциональных особенностях объектов. Эмоциональная составляющая восприятия сохраняет свою ведущую роль в РДА даже в школьном возрасте. В результате усваивается лишь часть признаков окружающей действительности.

Дети с аутизмом, как правило, игнорируют игрушки. Дети смотрят на новые игрушки без всякого желания манипулировать ими, или они избирательно манипулируют только одной. Наибольшее удовольствие получается при манипулировании неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (тактильный, зрительный, обонятельный). Игра для таких детей некоммуникабельна, дети играют одни, в отдельном месте. Присутствие других детей игнорируется, в редких случаях ребенок может продемонстрировать результаты своих игр. Ролевая игра не стабильна, она может прерываться случайными действиями, импульсивной сменой роли, которая также не получает своего развития. Игра полна авто-диалогов (разговоров с самим собой). Возможны игры-фантазии, в которых ребенок перевоплощается в других людей, животных и предметы. В спонтанной игре ребенок с РДА, несмотря на застревание на одних и тех же предметах с предметами, способен действовать целенаправленно и с интересом.

Манипулятивные игры у детей этой категории сохраняются даже в более старшем возрасте. Любая произвольная деятельность в соответствии с поставленной целью плохо регулирует поведение детей. Им трудно отвлечься от непосредственных впечатлений, от положительной и отрицательной «валентности» предметов, то есть от того, что делает их привлекательными для ребенка или неприятными. Кроме того, аутистические установки и страхи ребенка с РДА являются второй причиной, препятствующей формированию учебной деятельности во всех ее интегральных компонентах. В школьном возрасте для таких детей характерно повышенное стремление к творчеству. Они пишут стихи, рассказы и истории, героями которых они являются. Есть избирательность к тем взрослым, которые их слушают, и не мешают фантазировать. Часто это случайные, незнакомые люди. Учеба в школе не складывается в ведущую деятельность. В любом случае необходима специальная коррекционная помощь для формирования воспитательного поведения аутичного ребенка, развития своеобразного «стереотипного обучения».

Внимание не является самостоятельным познавательным процессом, так как оно ничего не отражает в себе и не существует как отдельное психическое явление. В то же время внимание является одним из важнейших компонентов познавательной деятельности человека, поскольку оно, возникает на основе познавательных процессов, организует и регулирует их функционирование. Поскольку познавательная деятельность осуществляется сознательно, внимание выполняет одну из функций сознания. Внимание - это особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и фокусирует познавательные процессы для более полного и ясного отражения действительности. Внимание связано со всеми сенсорными и интеллектуальными процессами. Эта связь наиболее заметна в ощущениях и восприятиях.

Способность к концентрации внимания играет одну из первостепенных ролей в процессе запоминания информации. Поэтому, расстройства внимания приводят к ухудшению запоминания текущей информации и событий.

Выделяют такие расстройства внимания:

- Неустойчивость внимания: быстрое переключение внимания, неспособность к длительному сосредоточению на определенном деле, отвлекаемость. Чаще бывает у детей.
- Замедленность переключения: больной испытывает трудности при отвлечении от текущей темы, занятия, он постоянно возвращается к ней. Характерно для пациентов с органическими поражениями мозга.
- Недостаточная концентрация: внимание носит рассеянный характер, трудности с длительным сосредоточением. Бывает при астенических состояниях.

По причине возникновения различают функциональное и органическое нарушение памяти и внимания. Функциональные нарушения развиваются по причине психических перегрузок и переутомлений, истощения, стрессов и негативных эмоций. Такие проблемы бывают в любом возрасте и, как правило, проходят без какого-либо лечения. Органические нарушения памяти и внимания развиваются по причине поражения коры головного мозга разнообразными патологическими процессами. Чаще встречаются у пожилых людей и носят устойчивый характер.

Как отмечали Р. Аткинсон и Р.Шифрин[1] в их двухпроцессорной теории памяти: кратковременная память (КВП) - компонент памяти человека, в который информация поступает из сенсорной памяти, после обработки процессами восприятия, и из долговременной памяти, с помощью процессов (механизмов) целенаправленного (управляемого) и непровольного (спонтанного) вспоминания, позволяющий удерживать на короткое время небольшое количество информации в состоянии, пригодном для непосредственного использования сознанием. Кратковременную память также называют первичной или рабочей памятью. Ей противопоставляется долговременная память, способная удерживать информацию гораздо дольше кратковременной.

С раннего возраста аутичные дети обладают хорошей механической памятью, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память формирует стереотипы восприятия окружающего мира. Дети могут повторять одни и те же звуки снова и снова, бесконечно задавать одни и те же вопросы. Они легко запоминают стихи. В ритме стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять свой собственный текст. Относительно воображения существуют две противоположные точки зрения: согласно одной из них, дети обладают богатым воображением, согласно другой – воображение очень причудливое, имеет характер патологической фантазии. Их содержание переплетается со случайно услышанными сказками, историями и реальными событиями. Патологические фантазии характеризуются повышенной яркостью и образностью. Их содержание часто может быть агрессивным. Патологическая фантазия служит хорошей основой для проявления различных неадекватных страхов. Это могут быть страхи перед меховыми шапками, лестницами, незнакомцами, новым местом и множеством разных факторов.

Память - это психический познавательный процесс, заключающийся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, что делает возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. На работу памяти влияют определенные участки коры головного мозга, мозжечок, лимбическая система. Но основное влияние на эту работу оказывают участки, расположенные в височной области левого и правого полушарий. Еще одна важная структура мозга, влияющая на процесс запоминания— гиппокамп. Левая

парагиппокампальная область (включая парагиппокампальную извилину) имеет подразумеваемую роль в сортировке, связывании и отправке информации в гиппокамп, и, таким образом, любая аномальная активность или дисфункция в этих областях может быть ответственной за степень эффективности организации информации аутичными людьми. Это согласуется с другими выводами, которые предполагают нетрадиционную активность или отсутствие активности в областях гиппокампа, которые играют роль в объяснении некоторых аспектов РАС. При повреждении височной области с одной стороны, работа памяти ухудшается, а при повреждении с двух сторон — прекращается полностью. По длительности хранения память делят на: долговременную и кратковременную. Долговременная память (ДП) - это мозговой механизм, с помощью которого мы можем кодировать и хранить практически неограниченный объём информации в течение длительного периода времени.

Кратковременная память - характеризуется очень кратким сохранением воспринимаемой информации, отсутствием повторения (проговаривания чего-либо про себя). Продолжительность хранения информации (при условии, что нет повторения) около 15-30 секунд. Если постоянно повторять информацию или делать некие другие усилия, чтобы запомнить ее, она переходит в долговременную память. Долговременная память - характеризуется относительной длительностью и прочностью сохранения воспринятого материала.

В теории памяти Д. О. Хебба[8] считается, что кратковременная память основана на электрофизиологических механизмах, поддерживающих возбуждение связанных нейронных систем, а долговременная память фиксируется структурными изменениями в отдельных клетках, входящими в состав нейронных систем, и связана с химической трансформацией, образованием новых веществ.

Существует 3 вида краткосрочной памяти: звуковая (аудиальная), зрительная (визуальная), кинестетическая (тактильная).

1. Звуковая (аудиальная) - Информация поступает через орган слуха. Чтобы она зафиксировалась, недостаточно только услышать. Важно проговорить информацию вслух или повторить молча. В противном случае поступившая информация исчезнет спустя 30 секунд.

2. Зрительная (визуальная) - Информация поступает через орган зрения. Для перевода картинки с уровня кратковременной памяти в длительную необходимо провести фонологическое кодирование - проговорить несколько раз то, что человек видит (вслух или про себя), подобрать ассоциации к увиденному.

3. Кинестетическая (тактильная) - Процесс запоминания через тактильные ощущения. Этот вид памяти активно работает не у всех людей. Кинестетики должны прикоснуться к вещи, подержать ее в руках, почувствовать ее тепло или холод, текстуру поверхности, вес, чтобы усвоить и закрепить информацию о ней.

Особенности кратковременной памяти:

- в кратковременную память в основном попадают последние пять-шесть единиц информации, полученные через органы чувств;
- в долговременную память может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной памяти, поэтому кратковременная память выступает в виде своеобразного буфера, который пропускает лишь нужную, уже отобранную информацию в долговременную память;
- без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти;
- перевод из кратковременной памяти в долговременную память осуществляется благодаря волевому усилию- это достигается путем повторения материала, который надо запомнить. В результате происходит наращивание общего объема запоминаемого материала.

Нарушение памяти - патологическое состояние, связанное с невозможностью полноценно сохранять, накапливать и использовать информацию, полученную в процессе восприятия окружающего мира. Рабочая память - это система временного хранения оперативной информации, которая нужна для выполнения конкретной задачи. Некоторые исследователи аутизма и даже некоторые люди в спектре аутизма, которые способны описать собственный опыт, сообщают о проблемах с кратковременной памятью.

Некоторые исследования показали, что одни аспекты кратковременной памяти при аутизме могут функционировать хуже, чем другие, и часто зрительная рабочая память при аутизме функционирует лучше, чем слуховая. Так или иначе, есть консенсус о том, что нарушения кратковременной памяти при аутизме существуют и что ограничения рабочей памяти могут оказывать огромное влияние на разные аспекты жизни людей с аутизмом. Например, нарушения речевой рабочей памяти мешают разделить задачу на последовательность шагов или не дают сосредоточиться на разговоре в шумном помещении. Нарушения зрительной рабочей памяти еще больше затрудняют понимание языка тела других людей при аутизме.

Блонский П.П. [5] выделял, что игра изначально являлась важнейшим предметом исследования отечественной психологии, один из основателей которой – Блонский, называя игру «великой учительницей», видел в ней естественную форму активной деятельности, в которой ребенок упражняет свои силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни.

Таким образом, рабочая память (кратковременная) - это элемент памяти, в котором хранится информация, необходимая для выполнения текущей задачи. Слуховая или речевая рабочая память хранит только что услышанное, в то время как зрительная рабочая память хранит только что увиденное. Оба вида рабочей памяти ограничены у людей с аутизмом, из-за этого им становится сложнее учиться, понимать происходящее и общаться с другими людьми в учебе и на работе. Существуют стратегии и упражнения для улучшения рабочей памяти. Специалисты, которые оказывают какую-либо поддержку аутичным людям, должны учитывать проблемы рабочей памяти в своей работе.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что дети с РАС имеют следующие особенности в развитии краткосрочной памяти:

1. Нарушен объём - является количественным сужением совокупности всех раздражителей ввиду нарушения способности к их удержанию.

2. Низкая степень концентрации:

- внимание ребенка с ранним детским аутизмом не достигает такой высокой степени концентрации, как у условно нормально развивающихся детей;
- трудность заключается в том, что ребенку трудно сосредоточиться на деятельности, требующей значительного умственного напряжения.

3. Нарушено торможение деятельности:

- трудно переключать свое внимание с одного объекта на другой;
- нарушается торможение предыдущих способов деятельности, т.е. это активный нервный процесс, в результате которого происходит ослабление или подавление процесса возбуждения.

4. «Выключаются» из занятий:

- детям с РАС свойственно переключаться в свой собственный иллюзионный мир.

5. Нарушена нейродинамика:

- обозначает совокупность нарушенных характеристик некоторых свойств нервной системы;
- неспособность нервных клеток сохранять нормальную работоспособность при значительном напряжении;

- также неспособность к быстрому переходу от торможения к возбуждению;
- нестабильность активности нервных процессов.

6. Повышенная отвлекаемость:

- это чрезмерная подвижность внимания. Постоянный переход от одного вида деятельности к другому;
- при этом никакое действие не будет доведено до конца;
- повышенная отвлекаемость наблюдается при маниакальных состояниях, когда оно связывается с ускорением ассоциативных процессов.

7. Слабая сосредоточенность:

- нарушенная направленность сознания на значимый объект, которая необходима в течение определённого времени удерживать его на нём.

8. Кратковременная память развита хуже, чем долговременная, по сравнению с детьми с нормальным развитием.

9. Перевод из кратковременной памяти в долговременную память осуществляется благодаря волевому усилию.

10. Продолжительность хранения информации около 15-30 секунд.

11. Кратковременная память основана на электрофизиологических механизмах, поддерживающих возбуждение связанных нейронных систем.

12. В кратковременную память в основном попадают последние пять-шесть единиц информации, полученные через органы чувств.

В дошкольном возрасте ведущей моделью познавательной деятельности, в которой проявляются особенности интеллектуального развития, является игровая деятельность. Развитие памяти ребенка дошкольного возраста – важнейшая составная часть его общего психического развития. В дошкольном возрасте дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, фиксироваться на них. В этом случае организующее начало принадлежит памяти. Детей следует приучать слушать, слышать, выполнять задание на основе словесной инструкции.

Эльконин Д.Б. [9] определяет детскую игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной направленности.

Играя с аутичным ребенком, необходимо постоянно наблюдать, как долго он может сосредоточиться на определенном объекте, удержать в поле

активного внимания одновременно несколько объектов, а также, в какой ситуации у него происходит переключение, распределение внимания, его потеря.

Игры содержат необходимые условия, способствующие развитию целенаправленной памяти ребенка. Эти условия заключаются в следующем: во всех играх у ребенка возникает необходимость в преднамеренном запоминании, которая побуждает его приложить определенные умственные усилия для того, чтобы запомнить и припомнить нужные ему сведения; в каждой игре ребенку передаются рациональные приемы осмысленного запоминания и припоминания, средства овладения своей памятью.

Богуславская З.М. [4] отмечает, что в практике дошкольного воспитания взрослые, как правило, не руководят процессом развития детской памяти, хотя многие их задания и требования опираются именно на память дошкольников.

К началу дошкольного возраста ребенок уже обладает определенным жизненным опытом, который пока недостаточно осознан и представляет собой скорее потенциальные возможности, чем сложившуюся готовность реализовать умения в своей деятельности. Задача воспитания заключается как раз в том, чтобы, опираясь на эти потенциальные возможности, продвинуть вперед сознание малыша, положить начало полноценной внутренней жизни.

Как же решить эту задачу в условиях общественного дошкольного воспитания?

Пытаясь ответить на этот вопрос, остановимся на некоторых принципиальных положениях, лежащих в основе предложенной системы игр.

Предложенные нами игры содержат условия, способствующие полноценному развитию личности: единство познавательного и эмоционального начал, внешних и внутренних действий, коллективной и индивидуальной активности ребенка. При проведении игр необходимо, чтобы все эти условия были реализованы, т. е. чтобы каждая игра несла ребенку новые эмоции, умения, расширяла опыт общения, развивала совместную и индивидуальную активность.

Аршавский И.А. [2] отмечал, как известно, насколько важна игра для нормального развития ребенка. Именно в игре ребенок исследует окружающий мир, моделирует его, осваивает житейские правила, человеческие отношения, «примеряет» на себя социальные роли.

Известный возрастной физиолог академик Аршавский И.А. называл игру «инстинктом глубочайшего физиологического смысла». Он отмечал, что потребность играть для ребенка так же естественна и жизненно важна, как потребность есть, дышать, спать. Конечно, лишенный игры ребенок не погибнет. Но подавленный инстинкт игры очень скоро заявит о себе физиологической незрелостью, отставанием в росте, весе, в физическом и интеллектуальном развитии.

Детей с РАС можно разделить на три типа детей, которые по-разному ведут себя во время любой деятельности, в том числе в игровой, и соответственно требуют разного подхода.

Дети первого типа очень активны, подвижны, склонны к сильному возбуждению. Они охотно принимают любую новую игру и с энтузиазмом включаются в нее. Обычно они быстро схватывают суть игры и стремятся взять на себя активные роли. Но часто эти воспитанники не обращают внимания на других и заняты только демонстрацией собственных возможностей. Для таких детей наиболее трудными оказываются правила, сдерживающие их спонтанную активность: дожидаться своей очереди, не двигаться до определенного сигнала, уступать главную роль или привлекательный предмет другим. Вместе с тем выполнение именно этих правил особенно полезно для них. При проведении игры постарайтесь показать таким детям важность соблюдения этих правил и сделайте так, чтобы они получили удовлетворение от их выполнения.

Дети второго типа более робкие, опекаемые, осторожные. Они обычно не сразу понимают суть игры и не слишком охотно переключаются на новую для них деятельность. Сначала они держатся напряженно, но с интересом наблюдают за действиями других детей. Ни в коем случае не надо заставлять такого ребенка брать на себя активную роль, пока он не будет готов к этому. Наблюдая за игрой и принимая в ней сначала пассивное участие, он постепенно заражается от взрослого и от сверстников интересом к игре и через некоторое время сам начинает проявлять инициативу. Конечно, это становится возможным при поддержке и одобрении (но ни в коем случае не принуждении!) воспитателя.

Таким образом, разные дети требуют разного подхода и нуждаются в различных воспитательных воздействиях. Вместе с тем, к сожалению, в детских садах иногда пользуются методами, которые недопустимы ни для каких детей и ни при каких обстоятельствах.

Рассмотрев все четыре игры Богуславской З.М. можно сделать выводы по каждой игре:

В первой игре («Переполох») связи между запоминаемыми и припоминаемыми объектами помогает устанавливать взрослый. Он руководит умственной активностью детей, направляет ее и дает необходимые опоры. Сюжетный конфликт игры делает умственные усилия детей осмысленными и целенаправленными.

Во второй игре («Кто здесь прячется?») дети учатся уже самостоятельно устанавливать смысловые связи между объектами. Этот прием облегчает процесс запоминания и припоминания, делает его целенаправленным и осмысленным.

В третьей игре («Что достать тебе, дружок?») смысловой опорой для запоминания и припоминания предмета является выделение и проигрывание его назначения (функции). Эта игра не только учит ребенка новому важному приему осмысленного запоминания, но и способствует расширению объема памяти.

Четвертая игра («Мамины помощники») направлена на развитие словесной памяти. Запоминание слов в ней побуждается понятной и близкой детям сюжетной ситуацией и облегчается общностью значений запоминаемых слов. В этой игре дети выполняют словесное поручение взрослого, что приближает их к решению учебной задачи.

В процессе любой деятельности необходимо помнить о развитии внимания аутичного ребенка, т. е. развивать его способность к произвольному сосредоточению и все более длительному удержанию внимания на совместной со взрослым деятельности. Эту работу на «объединение внимания» со взрослым необходимо начинать, используя любую возможность произвольного сосредоточения ребенка: необходимо прибегать к приятной для ребенка сенсорной стимуляции или подключаться к его аутоstimуляции, эмоционально комментируя совместные действия.

План по активации и развитию краткосрочной памяти внутри инклюзивных игровых ситуаций:

1. Активизация внимания и мыслительной деятельности (благодаря которой дети производят обобщение и классификацию, но и совершенствованию их памяти);

2. Удержать в памяти ее элементы и еще раз проанализировать их уже по представлению;

3. Научить детей осуществлять классификацию как умственное действие в пределах определенного материала (следует переходить к играм, в процессе которых дети будут овладевать умением использовать классификацию в качестве способа логического запоминания).

Возможные стратегии и помощь:

- если записывать последовательность действий в виде списка, то это поддержит человека и его рабочую память. Это одна из техник, которая может помочь людям с проблемами рабочей памяти;

- физические упражнения улучшают кровообращение, в мозг поступает больше кислорода, и это улучшает общее функционирование;

- стресс - это один из главных факторов, который ограничивает рабочую память, так что техники релаксации и осознанных медитаций могут помочь людям с ограниченной рабочей памятью;

- творческие задачи, сюда может входить искусство ремесла, которые улучшают функционирование мозга как единого целого, развивая рабочую память человека;

- регулярные игры на кратковременную память и внимание, позволяют тренировать, развивать и поддерживать рабочую память.

Как отмечает Никольская О.С. [6] практически любое обучающее занятие с аутичным ребенком должно ориентироваться в первую очередь на возможности его произвольного внимания, не произвольного сосредоточения. Если с самого начала взрослый будет добиваться от ребенка выполнения своей инструкции, даже очень простой, но требующей его произвольного сосредоточения, или задавать прямые вопросы, также требующие его произвольного внимания, сформируется стойкий негативизм ребенка по отношению к занятиям, так как произвольное сосредоточение очень сложно для него.

Можно выделить следующие направления коррекционно – развивающей работы по развитию краткосрочной памяти у детей с РАС:

1. Диагностика ребенка и выбор образовательного маршрута - на данном этапе строится диагностическая основа построения образовательного процесса, при котором происходит движение в образовательном, коррекционном пространстве.

2. Развитие взаимодействия с окружающим миром - на данном этапе происходит активизация осмысленной психической деятельности ребенка и произвольно-регуляторных форм поведения.

3. Вовлечение в игровую деятельность - развитие у детей интереса к общению с детьми и педагогами.

4. Физическое развитие детей - развитие у детей двигательных навыков.

5. Развитие духовных и нравственных качеств - что является неотъемлемой частью всестороннего развития ребенка.

6. Коррекция отклонений в речевом развитии - это исправление речи или ослабление симптоматики нарушений речи (устранение, преодоление речевых нарушений). Компенсация представляет собой сложный, многоаспектный процесс перестройки психологических функций при нарушении или утрате каких-либо функций организма.

7. Обучение детей техническим навыкам - учит детей правильным способам действия.

8. Гармонизация эмоциональной сферы - это целенаправленная работа, способствующая преодолению эмоциональных нарушений в функционировании или отставании в развитии тех или иных составляющих эмоциональной сферы у детей.

Таким образом, важно развивать рабочую память всем людям, не только тем, кто находится в спектре аутизма. Важно помнить, что использование рабочей памяти — это как использование определенных мышц: благодаря регулярной практике она будет развиваться и становиться сильнее.

Список использованных источников:

1. Аткинсон, Р., Шифрин, Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - 3-е изд. - М.: Астрель, 2008. – 387 с.

2. Аршавский, И.А. Очерки по возрастной физиологии. -М., - 1967. 169с.

3. Блейлер, Э. Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien // Handbuch der Psychiatrie. Erstdruck. Лейпциг и Вена: F. Deuticke. - 1911. – 304 с.

4. Богуславская, З. М. , Смирнова Е. О. // Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: - М., «Просвещение»,- 1991.-187 с.

5. Блонский, П.П //Педология. -М., - 1999. 142 – 151 с.

6. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. -М., - 2008. 219 – 231 с.

7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок, пути помощи// О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Таревинф, - 2005. – 20 с.

8. Hebb, D. O. The Organization of Behavior. / Hebb, D.O. - NY, 1949. - 378 p.

9. Эльконин, Д.Б. Психология игры. -М., - 1999. – 362 с.

List of sources used:

1. Atkinson, R., Shifrin, R. Human memory: memory system and control processes // Psychology of memory / Edited by Yu. B. Gippenreiter, V. Ya. Romanova. - 3rd ed. - Moscow: Astrel, 2008. - 387 p.

2. Arshavsky, I.A. Essays on age physiology. -M., - 1967. 169с.

3. Bleiler, E. Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien // Handbuch der Psychiatrie. Erstdruck. Leipzig and Vienna: F. Deuticke. - 1911. - 304 p .

4. Boguslavskaya, Z. M. , Smirnova E. O. // Educational games for children of younger preschool age: -M., "Enlightenment", - 1991.-187 p.
5. Blonsky, P.P. //Pedologiya. -M., - 1999. 142 - 151 p.
6. Nikolskaya, O.S. Affective sphere as a system of meanings organizing consciousness and behavior. -M., - 2008. 219 - 231 p.
7. Nikolskaya, O.S. Autistic child, ways of help// O.S. Nikolskaya, E.R. Baenskaya, M.M. Liebling - M.: Tarevinf, - 2005. - 20 p.
8. Hebb, D. O. The Organization of Behavior. / Hebb, D.O. - NY, 1949. - 378 p.
9. Elkonin, D.B. Psychology of the game. -M., - 1999– - 362 p.

Кодзоева К.И.,
студентка
Карагандинский университет им. Е.А. Букетова
Боброва В.В.
канд. пед. наук, доцент,
Карагандинский университет им. Е.А. Букетова
Тишина О.В.
методист, учитель-логопед высшей категории
Карагандинская областная
психолого-медико-педагогическая консультация,
г. Караганда, Республика Казахстан

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ КЛУБОВ, СЕКЦИЙ И КРУЖКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Развитие способностей помогает детям развиваться и жить. Организация кружков, секций и клубов различной направленности является для них средством коррекции недостатков, имеет лечебное воздействие, способствует их социализации. Разнообразие видов деятельности обеспечивает работу всех процессов головного мозга, наилучшим образом влияет на развитие личности, что является целью современного образования.*

***Ключевые слова:** развитие способностей, детское творчество, социализация, развитие личности, современное образование.*

Kodzoeva K.I.,
Student of the specialty defectology
Karaganda University them. E.A. Buketova
Bobrova V.V.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Karaganda University them. E.A. Buketova
O. V. Tishina
Methodist, teacher-speech therapist of the highest category
Karaganda regional
psychological, medical and pedagogical consultation
Karaganda, Republic of Kazakhstan

DEVELOPMENT OF THE ABILITIES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH THE SYSTEM OF CLUBS, SECTIONS AND CIRCLES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

***Annotation.** Ability development helps children develop and live. The organization of circles, sections and clubs of various orientations is for them a means of correcting deficiencies, has a therapeutic effect, and contributes to their socialization. A variety of activities ensures the work of all processes of the brain, in the best way affects the development of personality, which is the goal of modern education.*

***Key words:** development of abilities, children's creativity, socialization, personality development, modern education.*

Развитие способностей помогает детям развиваться и жить. Все формы детского творчества для ребенка с нарушением интеллекта – это шанс реализоваться в этом мире.

Ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве.

Развитие способностей имеет большое значение в жизни человека, тем более она имеет большое значение в жизни детей с нарушением интеллекта. В процессе развития способностей у ребенка с нарушением интеллекта усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для ребенка.

Бодров В.Е. [1]отмечал, что развитие ребенка тесно связано с его способностями – такими индивидуально-психологическими особенностями личности, которые обеспечивают высокие достижения в деятельности, определяют пригодность человека к тому или иному ее виду.

Теплов Б.М. [9] выделил следующие три основных признака понятия «способность».

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Несмотря на то, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, это не означает, что они никак не связаны со знаниями и умениями. От способностей зависят легкость и быстрота приобретения знаний, умений и навыков. Приобретение же этих знаний и умений, в свою очередь, содействует дальнейшему развитию способностей, тогда как отсутствие соответствующих навыков и знаний является тормозом для развития способностей.

Внутреннее строение механизма способностей, определенную связь составляющих элементов и его целостности можно представить на рисунке 1.

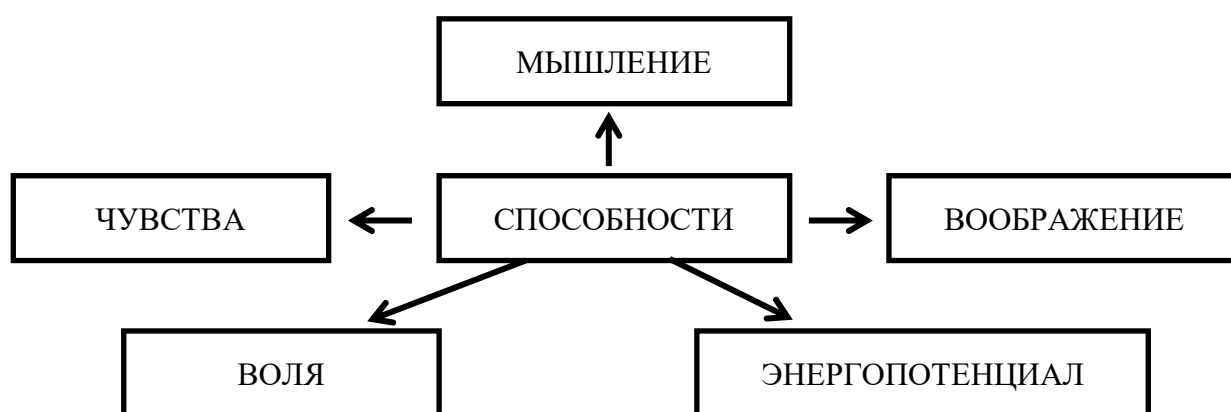


Рисунок 1. Внутреннее строение механизма способностей

Следует отметить, что наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных способностей, и наоборот.

Нарушение интеллекта у детей характеризуется специалистами как умственная отсталость, вызванная различным по тяжести и локализации органическим поражением центральной нервной системы. Дети с подобными нарушениями в зависимости от степени проявления симптомов заболевания нуждаются в дополнительной опеке со стороны родителей и специалистов, которые способны облегчить последующую адаптацию ребенка к жизни в социуме.

Сухарева Г.Е. [8] под умственной отсталостью понимала группу различных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, объединенных одним общим признаком: все они представляют собой клинические проявления нарушения головного мозга (иногда и всего организма в целом). К умственной отсталости она относилась только те формы психического недоразвития, которые характеризуются двумя особенностями: преобладанием интеллектуального нарушения; отсутствием прогрессивности.

Понятие «интеллект» по Психологическому словарю, 1983 г. это основная форма познания человеком действительности.

Стернберг Р. [7] характеризует интеллект, как совокупность речи, мышления, гнозиса, праксиса, памяти, сознания и стенического психодинамического состояния. Все семь перечисленных процессов являются высшими мозговыми функциями, в связи с чем авторами дано свое определение понятия «интеллект»: это интеллект-интегральная деятельность высших мозговых функций. Выпадение одного из звеньев «цепи» такого «интеграла», которое наблюдается при различных видах как органического локального поражения головного мозга, так и функционального расстройства центральной нервной системы, естественно сопровождается различной степенью и уровнем снижения интеллектуальной деятельности либо клиническими проявлениями ее нарушений.

По данным Цветковой Л.С. [10], локальное поражение различных отделов мозга приводит к тем или иным нарушениям интеллектуальной деятельности. Так, при поражении лобных долей мозга нарушается первичное понимание смысла задачи, предложения, а патологический процесс в теменно-затылочной области приводит к нарушению гностической стороны интеллектуальной деятельности.

Благодаря комплексно-уровневому и многоаспектному подходу к анализу дефекта при локальных поражениях мозга], сделан убедительный вывод: «механизм нарушения интеллектуальной деятельности, форма его протекания, возможности и методы преодоления дефекта связаны не только с определенными участками мозга, но и с уровнем поражения мозга, который в свою очередь связан и с уровнем психологической организации пострадавшего мыслительного процесса. То есть не только механизм (фактор, лежащий в основе нарушения мышления, и любой другой высшей психической функции), но и его уровень находятся в тесной зависимости от поражения мозга».

Интеллектуальное нарушение - состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения. В нейропсихологических исследованиях, задачей которых является изучение мозговых основ психических функций, было показано, что мозговым субстратом наиболее сложных форм целенаправленного осмысленного поведения, и, прежде всего интеллектуальных процессов, являются лобные доли головного мозга.

Мышление - это непрерывный процесс анализа, синтеза, обобщения условий и требований решаемых задач и способов их решения. В этом непрерывном процессе образуются прерывные умственные операции, которые мышление порождает, но к которым не сводится.

Мышление является главным инструментом познания. Это социально обусловленный, непосредственно связанный с речью психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, общих и существенных

свойств предметов и явлений, познание связей, существующих между ними. Мышление протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация.

Для детей с нарушением интеллекта характерны сниженная активность, тугоподвижность мыслительных процессов, и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия при слабом самоконтроле. Физиологической основой недоразвития мышления является нарушение аналитико-синтетической деятельности коры полушарий головного мозга, недоразвитие второй сигнальной системы и ее взаимодействия с первой сигнальной системой.

У умственно отсталых детей более чем у их нормальных сверстников, страдает внимание.

Выготский Л.С. [4] выражает, что внимание - это качество всей психической деятельности. Состояние внимания влияет на качество протекания любого психического процесса.

Недостатки внимания у умственно отсталых связаны с особенностями высшей нервной деятельности: малой подвижностью нервных процессов, частыми состояниями охранительного торможения, слабостью ориентировочного рефлекса. Нарушения процессов возбуждения и активного внутреннего торможения приводят к снижению работоспособности, быстрому утомлению и, как следствие, раннему спаду внимания. Основные недостатки внимания: малая устойчивость (способность сосредотачиваться на деятельности), трудности распределения внимания (умение делать два дела: слушать и рисовать и т.п.), замедленная переключаемость с одной работы на другую, сужение объема внимания. В большей мере страдает произвольное внимание. Слабость произвольного внимания проявляется особенно ярко в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности и т.д.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых учащихся влияют на характер протекания их деятельности.

Дульнев Г.М., Пинский Б.И. [6] обнаруживая несформированность навыков учебной деятельности, они прежде всего отмечают недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности показателей развития у разных детей - индивидуальные различия у дошкольников с нарушениями интеллекта выражены гораздо сильнее, чем у детей в норме.

Винокурова Н.К. [3] полагает, что признаки способностей проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий.

Детям с нарушением интеллекта непросто развивать свои способности. Тем более, им сложно доводить начатое дело до конца, так как при развитии способностей у детей с нарушением интеллекта оказывается несформированной присущая дошкольникам в норме деятельность: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; утомляемость; отмечается существенное недоразвитие моторики.

Гальперин П.Я. [5] фиксировал, что у детей с нарушениями интеллекта отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей ребенка предметной деятельности, к явлениям

окружающего мира, так и к социальным явлениям - пассивным отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже в отношении к самому себе.

Несмотря на все эти трудности, дети с нарушением интеллекта все же имеют возможности для развития. Они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, и также они охотно включаются в трудовую деятельность.

Формирование способностей можно рассматривать как средство интеллектуального развития. Как средство коррекции познавательной деятельности, как метод обучения и, наконец, как средство эмоционально – эстетического воспитания.

Таким образом, можно выделить следующие особенности, которые возникают при развитии способностей у детей с нарушением интеллекта:

-Самодетельность - действия, совершаемые по собственной инициативе без управления сверху, без предписаний;

-Непоследовательность - склонность к переменчивости своих слов, мнений, поступков, не соблюдению последовательности, логичности;

-Непроизвольное запоминание - запоминание, происходящее без намеренного использования специальных средств для лучшего сохранения материала в памяти;

-Хаотичность - склонность к совершенно беспорядочным, лишенным последовательности и стройности мыслям, намерениям, решениям и действиям;

- Безучастность - отсутствие сочувствия и интереса.

-Чрезмерная тугоподвижность мышления – замедление темпа мышления и недостаточная подвижность психических процессов;

- Быстрая утомляемость - это психологическое и физиологическое состояние человека, которое субъективно ощущается как усталость;

-Эмоциональные реакции – непосредственные переживания какой-либо эмоции, кратковременны и связаны с ситуацией, которая их вызвала;

Резюмируя особенности развития способностей мы пришли к выводу, что при развитии способностей у детей обнаруживаются такие трудности, как непоследовательность, хаотичность, быстрая утомляемость, самодетельность, непроизвольное запоминание и эмоциональные реакции, и все это подкрепляется безучастностью со стороны ребенка.

Развитие способностей является эффективным средством развития интеллектуальной, эмоциональной и двигательной сфер школьника с нарушением интеллекта, оказывающим положительное влияние на формирование личности.

Бердяев Н.А. [2] определяет, развитие способностей как одну из важных задач в ходе обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

Для развития способностей детей нужно развивать его творческое мышление и воображение, а для этого необходимо предлагать интересные задания, поскольку только интересные задания смогут мотивировать детей, что впоследствии приведёт к нужному результату.

Также, для развития способностей немаловажная роль отводится термину мотивация. Мотивация рассматривается, как динамический процесс психофизиологического плана, способный побуждать к действию человека, через управление его поведением, что в итоге позволяет удовлетворить персональные потребности индивида. Определяет направленность, организованность, активность и устойчивость человека.

Работа кружков должна происходить в неразрывной связи с деятельностью учащихся в школе и во внеурочное время. Она является одним из звеньев учебно-воспитательной работы и призвана решать единые с ней педагогические задачи. Занятия должны обеспечивать эстетическое и художественное развитие учащихся, носить воспитывающий характер.

Практическая деятельность работы кружка определяется его программой, на основании которой руководитель кружка должен помнить об основных педагогических принципах, применять единые со школой методы и приёмы обработки изделий с использованием предназначенных для этого инструментов и приспособлений, а также учебно-методической литературы и т. д.

Аспектами коррекционно-развивающей работы по развитию способностей у детей с нарушением интеллекта через кружки, секции и клубы являются:

- Аппликация - это способ создания художественных изображений из различных форм, фигур, вырезанных из какого-либо материала и наклеенных или нашитых на соответствующий фон.

- Лепка - это один из видов изобразительного творчества, в котором из пластических материалов создаются объёмные (иногда рельефные) образы и целые композиции.

- Оригами - японское искусство складывания из бумаги фигурок людей, животных, геометрических тел, игровая технология, бумажный конструктор, способствующий формированию устойчивого интереса к учебной деятельности, обеспечивающий преемственность между учебной и игровой.

- Упражнения на координацию движений - это способность совершать плавные, точные и контролируемые движения за счёт оптимального взаимодействия мышц.

- Подвижная игра — это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, основанных на разных видах движений и связанных с обязательными для всех играющих правилами.

- Игровой стретчинг – это комплекс специально подобранных упражнений на растяжку мышц, проводимых с детьми в игровой форме. Основной целью игрового стретчинга является развитие двигательной активности детей, их коммуникативных качеств.

- Музыкотерапия — психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека.

- Сказкотерапия — это «лечение сказкой», один из самых доступных и в то же время эффективных методов корректирования поведения и сознания ребенка.

- Игровая терапия — разновидность арт-терапии, психотерапевтический метод, основанный на использовании ролевой игры как одной из наиболее сильных форм воздействия на развитие личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что основными аспектами коррекционно-развивающей работы по развитию способностей у детей с нарушением интеллекта через кружки, секции и клубы являются: лепка, оригами, аппликация, подвижная игра, упражнения на координацию движений, сказкотерапия, игровой стретчинг, музыкотерапия и игровая терапия.

Список использованных источников:

1. Бодров, В.А., Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ, 2001 – 511с
2. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. Опыт оправдания / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во «Академический проект», 2015. – 522 с.
3. Винокурова, Н.К. Развиваем способности детей [Текст] / Н.К. Винокурова. – М., Росмэн, 2002. – 127 с.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: Собр. Соч. в 6 т./ АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. Т.4. – 432 с.
4. Гальперин П.Я Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления в советской психологии. Под ред. Е.В.Щороховой . - М., “Наука” 1966. – 276 с.

5. Дульнев, Г.М., Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 128с.
6. Стернберг, Р., Практический интеллект = Practical Intelligence in Everyday Life. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
7. Сухарева, Г.Е., Лекции по психиатрии детского возраста (Избранные главы). - М.: Медицина, 1974 – 320 с.
8. Теплов, Б. М., Проблемы индивидуальных различий. -М, 1961 – 263 с.
9. Цветкова, Л.С., Мозг и интеллект. – М: Просвещение, Учебная литература, 1995. – 304 с.

List of sources used:

1. Bodrov, V.A., Psychology of professional fitness. Textbook for universities - M.. PER SE, 2001 - 511с
2. Berdyaev, N.A. Philosophy of Freedom. The meaning of creativity. The experience of justification / N.A. Berdyaev. - М.: Publishing house "Academic project", 2015– - 522 p.
3. Vinokurova, N.K. Developing the abilities of children [Text] / N.K. Vinokurova. - М., Rosman, 2002. - 127 p.
4. Vygotsky, L.S. Fundamentals of defectology: Collected Works in 6 volumes/ APN USSR. - М.: Pedagogy, 1984. Vol.4. - 432 p.
5. Galperin, P.Ya. Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions: A study of thinking in Soviet psychology. Edited by E.V.Shchorokhova . -М., "Science" 1966. - 276 p.
6. Dulnev, G.M., Pinsky B.I. The correctional and educational significance of labor for the mental development of auxiliary school students/ Scientific research. Institute of Defectology of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. - М.: Pedagogy, 1985. - 128s.
7. Sternberg, R., Practical Intelligence = Practical Intelligence in Everyday Life. - St. Petersburg: Peter, 2002. - 272 p.
8. Sukhareva, G.E., Lectures on child psychiatry (Selected chapters). -М.: Medicine, 1974 - 320 p.
9. Теплов, В. М., Problems of individual differences. -М, 1961 - 263 p.
10. Tsvetkova, L.S., Brain and intelligence. - М: Enlightenment, Educational literature, 1995. - 304 p.

Купцова Ю.Н.
учитель-дефектолог
средняя общеобразовательная школа №18 имени В.Я.Алексеева,
г. Сургут, Россия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ОСНОВНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

***Аннотация.** Понятие «задержка психического развития» предполагает нарушение нормального темпа психофизического развития, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Обследование детей является составной частью системы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса. В данной статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей готовности обучающихся 4 классов с задержкой психического развития при переходе на основное общее образование.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, обследование, обучающиеся, основное общее образование.*

Kuptsova Yu. N.
teacher-defectologist of
school No. 18 named after V.Ya.Alekseev,
Surgut, Russia

EXPERIMENTAL STUDY OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF MENTAL OPERATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

***Annotation:** The concept of "mental retardation" implies a violation of the normal pace of psychophysical development, when individual mental functions lag behind in their development from the accepted psychological norms for a given age. Examination of children is an integral part of the system of comprehensive psychological and pedagogical support of students with mental retardation in the conditions of the educational process. This article presents the results of an experimental study of the features of the readiness of students of 4 grades with mental retardation during the transition to basic general education.*

***Key word:** mental retardation, examination, students, basic general education.*

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) — это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией, препятствующие получению образования без создания специальных условий. Категория обучающихся с задержкой психического развития — наиболее многочисленная среди детей с ОВЗ и неоднородная по составу группа школьников. Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина, утверждают о том, что среди причин возникновения ЗПР могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические и соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация. Подобное разнообразие этиологических факторов обуславливает значительный диапазон выраженности нарушений — от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих

отграничения от умственной отсталости. [3, с. 3]. Проблемы изучению школьников с ЗПР посвящены работы таких ученых как: С.В. Шевченко, Г.В. Фаина, В.А. Болотов, Б.В. Белявский.

Н. Ю. Борякова, К.С. Лебединская, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова, В.В. Юртайкин, О.А. Журбина в своих работах утвердили, что ведущими недостатками при задержке психического развития являются нарушения в познавательной, личностной и речевой сферах. [1, с. 2]. Обучающиеся с ЗПР характеризуются уровнем развития ниже возрастной нормы, отставания могут проявляться в целом или локальным замедлением, или неравномерным становлением отдельных психических функций.

Приложение ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. Приложение N 7. Требования к АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития указывает на то, что у детей данной категории отмечаются нарушения внимания, памяти, восприятия и других познавательных процессов, умственной работоспособности и целенаправленности деятельности, в той или иной степени затрудняющие усвоение школьных норм и школьную адаптацию в целом. Для детей данной категории также характерно: низкая работоспособность, нарушения познавательных процессов, замедленность переработки поступающей информации, рассеянность внимания, недостатки памяти, проявляющиеся при всех видах запоминания, нарушения мыслительных процессов, специфические особенности эмоционально-волевой стороны личности, а также нарушения речевого компонента.

Спектр различий в развитии обучающихся с ЗПР довольно огромен - от приближенных к нормально развивающимся, испытывающим временные и устраняемые трудности, до обучающихся с выраженными по структуре нарушениями в когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. В работах Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой рассматривается положение о оптимизации системы образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с ЗПР. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" зарегистрирован новый ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. Благодаря введению нового ФГОС были реализованы новые примерные адаптированные основные образовательные программы начального общего образования для детей с ОВЗ различных нозологий.

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися с ЗПР АООП НОО является достижение предметных и метапредметных результатов и достижение результатов, освоения программы коррекционной работы.

Итоговая аттестация на ступени начального общего образования должна проводиться с учетом возможных специфических трудностей обучающегося с ЗПР в овладении письмом, чтением или счетом. Вывод об успешности овладения содержанием АООП НОО должен делаться на основании положительной индивидуальной динамики. Выявление особенностей и определения уровней готовности обучающихся 4 классов с задержкой психического развития при переходе на основное общее образование явилось целью эксперимента.

Эксперимент проводился в начале учебного года на базе образовательной организации города Сургута. В исследовании принимали участие 24 ребенка в возрасте от 11 до 12 лет. У обучающихся имеется заключение ПМПК, в котором прописаны вариант адаптированной программы, рекомендованы специалисты, организующие коррекционно-образовательную область. Дети обучаются в специализированном классе по программе для обучающихся с задержкой психического развития вариант 7.2.

В ходе эксперимента использовался комплекс диагностических методик, раскрывающий особенности и уровень сформированности обучающихся 4 классов с задержкой психического развития при переходе на основное общее образование.

Результаты методик были оценены по пятибалльной шкале, где 5-4 это высокий уровень, 3-2 средний уровень, 1-0 низкий.

По результатам модифицированной методики «Исключение лишнего» (Н.Л. Белопольской) (вербальный вариант) 2 обучающихся набрали максимальный балл, что составило 8%. Данные дети правильно и самостоятельно исключали лишние слова, объединяли оставшиеся слова в группу и называли родовое понятие для обозначения. Ребенок 1. - «Токарь, учитель, врач, книга, космонавт. Лишнее слово книга, потому что это она напечатана, и в ней хранится информация. А остальные слова относятся к группе профессий.» 18 обучающихся набрали от 3 до 2 баллов и показали средний уровень выполнения данной диагностической методики. В своих ответах дети называли неверно родовые понятия, давали лишь описательную характеристику данному понятию, не верно относили оставшиеся слова к группе, ошибались в назывании лишнего слова. Например, «карандаш, ручка, фломастер, бумага, маркер» дети называли лишним словом бумагу, на вопрос почему, они отвечали, что на ней рисуют, а остальные предметы они описывали как предметы, которые рисуют. 4 ребенка выполнили диагностическое задание на низком уровне, набрав 1 балл. Во время выполнения работы дети обращались к учителю за помощью, не называли лишних слов, не могли определить и сгруппировать оставшиеся слова, не называли родовых понятий.

Результаты методики «Нелепицы» позволили сделать вывод о том, что у обучающихся преобладает средний уровень развития восприятия. 14 обучающихся выполнили данное задание набрав от 3-2 баллов. За отведенное время они успели заметить все нелепицы, но не успели объяснить и сказать, как должно быть на самом деле. 6 учащихся выполнили данное диагностическое задание на высоком уровне, за 3 минуты они выделили все нелепицы, объяснили, что в данной картине не верно и обозначили те ситуации, в которых это должно было происходить. 4 обучающихся набрали 1 балл, за отведенное время они нашли меньше 4 нелепиц, не смогли объяснить свой выбор, не рассказали, как должно было быть.

Для изучения уровня развития внимания использовалась методика «Числовой квадрат». По результатам методики можно сделать вывод о том, что детям присуще низкий объем и переключаемость внимания. При выполнении данного задания ни один ребенок не набрал 5-4 баллов, 18 детей получили 3 балла, и 6 детей не справились с диагностическим заданием.

С целью обследования следующих процессов памяти: запоминание, сохранение и воспроизведения информации использовалась методика «10 слов Лурия». Согласно итогам выполнения данного диагностического задания дети показали следующие результаты: высокий уровень - 8 учащихся, 11 обучающихся продемонстрировало средний уровень и 5 детей – низкий.

Для изучения речевого компонента применялась Модифицированная методика «Последовательные картинки». В процессе рассказа отмечалась частота потребления ребенком различных частей речи, сложных предложений, вводных конструкций. Правильность и логичность построенного рассказа. В ходе выполнения данного задания дети показали следующие результаты: 2 детей набрало 5 баллов, что указывает на высокий уровень развития речевого компонента: они выстроили свой рассказ согласно логике и сюжету картинок.

Ребенок 1. «Мальчик Петя играл на кухне и разбил кружку. На шум пришла мама и спросила, что случилось. Петя испугался, что его будут ругать и сказал, что кружку разбила собака. Мама выгнала собаку на улицу, где шел снег. На улице было холодно и ветрено, поэтому собаке стало холодно, и она попросилась обратно в дом. Пете стало стыдно за свое поведение, и он рассказал маме, что он разбил кружку.»

18 детей набрали средний балл за данное диагностическое задание. Они выстраивали картинки не в той последовательности нарушая сюжет и логику рассказа.

В своих рассказах, дети не употребляли сложных предложений и вводных конструкций.

Ребенок 7. «Мальчик уронил кружку, и она разбилась. Мама пришла на кухню и начала кричать, кто разбил кружку. Мальчик сказал, это собака. Мама веником прогнала собаку на улицу. Мальчик, увидел собаку на улице, понял, что ей холодно, и она из-за него замерзнет. Он подошел к маме и сказал, что собака не виновата и это я разбил кружку»

Дети, набравшие 1 балл и показавшие низкий уровень развития речи, не правильно выстроили последовательность картинок. Их рассказ состоял из односложных конструкций, они не использовали в своей речи прилагательных и вводных конструкций.

Ребенок 24. «Вот мальчик и мама разговариваю. А здесь мальчик разбил кружку. Мама выгнала собаку. На улице было холодно, поэтому собака хотела домой.»

В процессе диагностики уровня готовности обучающихся 4 классов при переходе на основное общее образование была так же проведена контрольная работа по математике и контрольный диктант по русскому языку. По результатам выполненных контрольных работ можно сделать вывод том, что обучающиеся 4 класса допускают ошибки при вычислении именованных чисел, при решении задач. Типичными ошибками являются: ошибки при нахождении значения выражений на сложение, вычитание, умножении, деление, ошибки при решении задач – вычислительные и при выборе хода решения. Анализ уровня знаний по русскому языку у учащихся 4 классов сделать вывод о том, что у детей частично сформирован навык написания непроизносимых согласных в корнях слов, дети допускают следующие ошибки: пропуски, замена, вставка букв. У детей возникают трудности в применении правила и заучивании орфограмм.

В процессе проведения эксперимента и качественного анализа проведенного исследования были определены итоговые показатели развития мыслительной деятельности детей, представленные в таблице № 1.

Таблица № 1

Итоговые уровневые показатели развития мыслительной деятельности у дошкольников с ЗПР

№	Имя ребенка	Диагностические методики					Общее количество во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Ребенок 1	5	5	3	5	5	23	Высокий
2	Ребенок 2	1	1	0	0	1	3	Низкий
3	Ребенок 3	1	1	0	0	1	3	Низкий
4	Ребенок 4	3	3	2	2	3	13	Средний
5	Ребенок 5	2	3	2	2	2	11	Средний
6	Ребенок 6	3	2	3	2	2	12	Средний
7	Ребенок 7	2	2	2	2	3	11	Средний
8	Ребенок 8	3	5	3	4	3	18	Средний
9	Ребенок 9	3	4	3	4	3	17	Средний
10	Ребенок 10	2	3	2	2	3	12	Средний
11	Ребенок 11	2	2	3	3	3	13	Средний
12	Ребенок 12	2	3	2	3	3	13	Средний
13	Ребенок 13	4	3	2	4	5	18	Высокий
14	Ребенок 14	2	5	3	4	3	17	Средний
15	Ребенок 15	2	3	2	2	3	12	Средний
16	Ребенок 16	2	3	3	2	2	12	Средний
17	Ребенок 17	3	2	3	4	3	15	Средний
18	Ребенок 18	3	5	3	4	3	18	Средний
19	Ребенок 19	2	2	0	1	2	7	Средний
20	Ребенок 20	2	2	0	2	2	8	Средний

21	Ребенок 21	3	4	3	5	3	18	Средний
22	Ребенок 22	2	3	2	3	2	12	Средний
23	Ребенок 23	1	1	0	1	1	4	Низкий
24	Ребенок 24	1	1	0	0	1	3	Низкий

Экспериментальное исследование уровня развития готовности обучающихся 4 классов с задержкой психического развития при переходе на основное общее образование показало, что у 2 обучающихся (8%) наблюдается высокий уровень готовности. 4 ребенка (16%) показали низкий уровень подготовки к обучению в 5 классе. 18 детей (76%) продемонстрировало средний уровень.

Выявленные особенности позволяют сделать вывод о том, что большинство обучающихся с ЗПР показывают средние показатели готовности перехода на основное общее образование. В связи с этим с данными детьми необходимо проводить коррекционно-развивающую работу по подготовке.

Список используемых источников:

1. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников [Текст] / Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

2. Борякова, Н. Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы [Электронный ресурс] / Н.Ю. Борякова [и др.]// Специальное образование. – № 2 – 2013. – Электронные текстовые дан. – 2013. – Доступ с сайта научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» – . – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mnesticheskikh-protsessov-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-strukture-korreksionnoy-raboty>, свободный. – Загл. с экрана

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития

4. Журбина, О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе /О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. - Ростов н/Дону: Феникс, 2007. - 157 с. (Школа развития).

5. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная. - М.: Просвещение, Владос, 2008.

6. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Власовой. Т.А, Лубовского В. И., Цыпиной Н. А. - М.: Просвещение, 1984. – 119 с.

7. Никишина, Н. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов /Никишина Н. Б. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

8. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультета психологии. – СПб.: Речь, 2003. - 432 с.

List of sources used:

1. Boryakova, N. Y. Practicum on the development of mental activity in preschoolers [Text] / Boryakova N. Y., Soboleva A.V., Tkacheva V. V. - M.: Gnom-Press, 2002. - 64 p.

2. Boryakova, N. Y. The development of mnestic processes in children with mental retardation in the structure of correctional work [Electronic resource] / N.Y. Boryakova [et al.]// Special education. - No. 2 - 2013. -. - Electronic text data. - 2013. - Access from the website of the scientific electronic library "CyberLeninka" – . - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mnesticheskikh-protsessov-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-strukture-korreksionnoy-raboty>, free. - Blank from the screen

3. An approximate adapted basic educational program of primary general education for students with mental retardation
4. Zhurbina, O.A. Children with mental retardation: preparation for school / O.A. Zhurbina, N.V. Krasnoshchekova. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2007. - 157 p. (School of Development).
5. Zabramnaya, S. D. Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children [Text] / S. D. Zabramnaya. - M.: Enlightenment, Vlados, 2008.
6. Children with mental retardation [Text] / Ed. Vlasova. T.A., Lubovsky V. I., Tsypina N. A. - M.: Enlightenment, 1984. - 119 p.
7. Nikishina, N. B. Practical psychology in working with children with mental retardation: a manual for psychologists and teachers / Nikishina N. B. - M.: VLADOS, 2004. - 128 p.
8. Psychology of children with mental retardation: Textbook: Textbook for students of the Faculty of Psychology. - St. Petersburg: Speech, 2003. - 432 p.

Муратова И. И.кызы
преподаватель
Северо-Казахстанский государственный университет,
г. Петропавловск, Казахстан

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются особенности индивидуальной работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха. Данная тема является актуальной на протяжении долгого времени. Воспитание культуры поведения всегда было актуальным вопросом педагогики и психологии. Из поколения в поколение люди находили и передавали самые удобные, разумные способы действий в определенных ситуациях. В статье уделяется индивидуальной работе с детьми с нарушением слуха и воспитанию культуры поведения.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, индивидуальная работа, культура поведения.*

Muratova I. I.kzy
Lecturer
North Kazakhstan State University,
Petropavlovsk, Kazakhstan

INDIVIDUAL WORK AS A MEANS OF EDUCATION OF BEHAVIORAL CULTURE IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE WITH HEARING IMPAIRED

***Abstract of the article.** This article examines the features of individual work with children of primary school age with hearing impairment. This topic has been relevant for a long time. The upbringing of a culture of behavior has always been a topical issue in pedagogy and psychology. From generation to generation, people have found and passed on the most convenient, reasonable ways of acting in certain situations. The article focuses on individual work with children with hearing impairment and the cultivation of a culture of behavior.*

***Keywords:** children with hearing impairment, individual work, culture of behavior.*

В воспитании ребенка с нарушением слуха особая роль принадлежит взрослым. Важно уметь, терпеливо, разумно воспитывать культуру поведения ребенка. Необходимо выработать определенные правила поведения. Для того чтобы выполнение правил превратилось у ребенка в привычку, необходимо повторять свои требования каждый день. Нельзя допускать разногласий в требованиях со стороны взрослых (родителей). Необходимо формировать привычку подчиняться требованиям. Деловой тон, требовательность, доступность и целесообразность распоряжений – важные условия послушания.

Дети с нарушением слуха должны уметь управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения.

Проблема воспитания культуры поведения у младших школьников с нарушением слуха актуальна, в связи с тем, что культура человеческих отношений, общение людей между собой играют важную роль в жизни. Если ребенок научится

общаться культурно с близкими, знакомыми, он будет так же вести себя и совершенно с незнакомыми людьми. Прививая ребенку навыки культурного поведения, мы вносим вклад в развитие общества. Процесс по воспитанию культуры поведения младших школьников с нарушением слуха раскрывает единство содержания, форм, методов учительной работы учителя как комплекс различных сторон воспитания в соответствии с особенностями возраста учащихся и процессом их развития, учетом реальных условий воспитания.

Культура поведения - это совокупность форм повседневного поведения человека (в труде, в быту, в общении с другими людьми), в которых находят внешнее выражение моральные и эстетические нормы этого поведения [1].

Что включает в себя культура поведения ребенка дошкольника.

- Правила культурного поведения за столом.
- Доброжелательность, вежливость с друзьями и взрослыми.
- Умение здороваться, прощаться, вежливо благодарить.
- Уступать место взрослым.
- Умение умываться, одеваться, раздеваться, аккуратно складывать свою одежду в определенном месте.

С. В. Петерина выделяет 4 группы правил поведения:

- культурно-гигиенические правила;
- правила культуры общения;
- правила культуры деятельности;
- общие правила нравственности [2].

В содержании культуры поведения школьников с нарушением слуха можно условно выделить следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки.

Культура деятельности проявляется в поведении ребенка на занятиях в играх, во время выполнения трудовых поручений.

Культура общения предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту.

Процесс воспитания детей с нарушением слуха строится на – основе общих закономерностей, характерных для отечественной педагогики, признающей влияние социальной среды на развитие личности и важность активной позиции самой личности.

Организация работы с классом является главной задачей учителя при воспитании культуры поведения, но вместе с тем проводится и индивидуальная работа с отдельными учениками в зависимости от уровня их воспитанности и условий жизни в семье. Индивидуальная работа проводится в тесном контакте с родителями.

Индивидуальный подход в воспитательной работе – это не простое общение с детьми, это педагогическое искусство, педагогическое мастерство. Выполнение этой задачи во многом зависит от умения педагога организовать и вести индивидуально-воспитательную работу, терпения и желания достичь конкретного результата. Знание индивидуальных особенностей детей с нарушением слуха помогает качественно решить воспитательные задачи. Правильно организованная индивидуальная работа способствует формированию культуры поведения.

Под индивидуально-воспитательной работой понимается система психолого-педагогических воздействий по отношению к каждому ребенку с нарушением слуха, направленная на максимально целесообразный учет его возрастных, социальных и индивидуально-психологических особенностей в целях всестороннего развития.

Одним из условий правильной организации учительного процесса с детьми с нарушениями интеллекта является знание сложной структуры дефекта и понимание

того, что отклонения в развитии, названные первичным дефектом, поддаются исправлению, коррекции. Поэтому возникает необходимость глубокого изучения особенностей учащихся. Знание их позволяет выделить общепедагогические и коррекционные задачи воспитания, решаемые в органическом единстве. В этом состоит первая особенность воспитания детей с нарушением слуха.

Второй особенностью воспитания культуры поведения у детей с нарушением слуха является опора на потенциальные возможности ребенка, на его здоровые силы, вера в возможности преодоления отставания в развитии. Отечественные сурдопедагоги отмечали и отмечают жажду деятельности у глухих, их упорство, настойчивость, наблюдательность, умение подражать окружающим. Воспитание правильного отношения к своему дефекту, жизненного оптимизма делает жизнь ребенка более радостной, мобилизует волю и жизненную активность. Особая роль при этом принадлежит сурдопедагогу, учителю и воспитателю, их такту, уважению к личности ученика, сочетанию требовательности с уважением и вниманием.

Третьей особенностью воспитания культуры поведения у детей с нарушением слуха является его практическая направленность, широкое использование разнообразных видов деятельности.

Четвертой особенностью воспитания культуры поведения у детей с нарушением слуха является учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, главным образом тех, которые обусловлены нарушением слуха и речевым недоразвитием. Знание причин, вызывающих те или иные особенности поведения или характера ребенка, помогает выбрать средства и методы воспитания каждого [3].

Воспитание культуры поведения у детей с нарушением слуха проходит успешно, если родители и школа находят общий язык, осуществляют единые требования к поведению младших школьников. При воспитании культуры поведения обязательно нужно контролировать выполнение правил поведения, сопровождая его оценкой, положительной либо отрицательной. Отрицательная оценка, в любом случае, должна быть тактичной. Требования взрослых к поведению школьника должны постоянно усложняться. Требования должны быть в виде указаний, совета, но не запрета. Запретный плод сладок, поэтому необходимо меньше пользоваться словом «нельзя».

Предъявление одинаковых требований к поведению детей с нарушением слуха со стороны взрослых составляет обязательное условие в воспитании культуры поведения в школе и дома. Занятия по культуре поведения проводятся, как правило, во внеклассное время, но и на уроке учитель имеет возможность работать над усвоением знаний, формированием навыков и привычек, подбирать индивидуальный подход для ребенка для наиболее успешного усвоения культуры поведения. Работая над какой-либо определенной темой, учитель не выпускает из поля зрения и то, насколько усвоены правила предыдущей темы, как полно и ярко они проявляются в деятельности и поведении учащихся с нарушением интеллекта. И если требуется дополнительное время для изучения культуры поведения? То педагог должен дополнительно проработать с ребенком? Для полного усвоения.

Выбор форм работы при воспитании культуры поведения у детей с нарушением слуха имеет особое значение. Ведь результат здесь сразу не виден, требуется многократное повторение действий, шлифовка, что нелегко.

С известным сопротивлением школьники, да и все дети встречают морализирование («так нельзя», «так надо» и т. п.). Поэтому желательно, чтобы уже в самих формах были заложены стимулы к совершенствованию поведения [4]

Специальная работа по воспитанию культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха проходит в форме индивидуальной работы.

Проведение индивидуальной работы условно можно разделить на три этапа: подготовка к занятию, проведение занятия и повседневная работа.

Во время подготовительного этапа учитель выясняет, что известно ребенку с нарушением слуха по данной теме, какие правила он умеет выполнять, насколько устойчиво его поведения. Учитель формулирует правила, которые должен усвоить ребенок с нарушением слуха, определяет содержание своей беседы с ребенком.

Занятие начинается беседой учителя, он называет тему занятия, ставит перед ребенком вопрос. В конце занятия учитель точно формулирует правила поведения. Лучше, если в составлении правила принимает участие сам ребенок, не надо бояться детских формулировок, какие бы неуклюжие они ни были. В этом случае правило, как бы придуманное самим ребенком и целесообразность его особенно очевидна.

Неплохо, когда правила оформлены в виде плаката. Зачастую индивидуальное занятие строится так: чередующиеся беседа, показ, игра, инсценировка. Занятия проводится один раз в месяц. Как бы ни было содержательно и интересное занятие, как бы хорошо ни выступал на нем ребенок, как бы точно он не формулировал все правила-основная работа по накоплению опыта правильного поведения, проходит в повседневной жизни младших школьников – на уроках, во время перемен, в раздевалке, по дороге домой, во время посещений театра, кино, на прогулках, экскурсиях, в общении друг с другом и взрослыми [5]

Поэтому внимание учителя направлено на такую организацию жизни детей с нарушением слуха, которая давала бы возможность для упражнения их в правильном поведении. Если дети с нарушением слуха хорошо знают, какие требования к ним предъявляются, каждый из них наученный, как следует вести себя в том или ином случае, то контроль за поведением идет со стороны не только учителя, но и детского коллектива. Организация работы с классом является главной задачей педагога. Но вместе с тем проводится и индивидуальная работа с отдельными учениками в зависимости от уровня их воспитанности и условий жизни в семье.

Таким образом, выдвижение в качестве цели воспитания, всесторонне развитого ребенка с нарушением слуха предполагает, что решение задач умственного, нравственного, идейно-политического, трудового, физического и эстетического воспитания опирается на знание особенностей развития этих детей и направлено на преодоление последствий дефекта слуха.

Список использованных источников:

1. Бабаева, Т.И. Психология воспитания школьников /Л.Н. Рожина – М.: Просвещение.- 2017. – 158 с.
2. Курочкина, И.В. Современный этикет и воспитание культуры поведения у школьников. – М.: Владос, 2013. – 224с.
3. Петерина, С.В. Нравственное воспитание. – М.: Учпедгиз, 2019. – 144с.
4. Петерина, С.В. Психологические вопросы художественного воспитания // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 96.
5. Слостенин, В.А. Программа воспитания, образования и развития детей школьного возраста. – М.: Просвещение, 2013. – 80с.

List of sources used:

1. Babaeva, T.I. Psychology of education of schoolchildren / L.N. Rozhina - M.: Enlightenment.- 2017. - 158 p.
2. Kurochkina, I.V. Modern etiquette and education of the culture of behavior among schoolchildren. - M.: Vlados, 2013. - 224s.
3. Peterina, S.V. Moral education. - M.: Uchpedgiz, 2019– - 144s.
4. Peterina, S.V. Psychological issues of artistic education // Pedagogy. - 2014. - No. 6. - p. 96.
5. Slastenin, V.A. Program of upbringing, education and development of school-age children. - M.: Enlightenment, 2013. - 80s.

Перевозкина Г.А.

бакалавр

Тюменский государственный университет,

г. Тюмень, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья содержит сведения об особенностях развития речи у детей с умственной отсталостью. Изучены ведущие факторы, способствующие развитию коммуникативной сферы детей с нарушением интеллекта и факторы, оказывающие неблагоприятное влияние на речь.

Ключевые слова: Умственная отсталость, речь, звукопроизношение, подростки, коммуникация.

Perevozkina G.A.

Bachelor

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Annotation. The article contains information about the features of speech development in children with mental retardation. The leading factors contributing to the development of the communicative sphere of children with intellectual disabilities and factors that have an adverse effect on speech have been studied.

Keywords: Mental retardation, speech, sound reproduction, adolescents, communication.

В большинстве стран мира динамика распространенности умственной отсталости имеет тенденцию к увеличению, главным образом легких форм умственной отсталости. Согласно информации А. А. Чуркина (1997), в 1995 г. в России было выявлено 608,1 больных на 100 000 населения, собственно говоря, степень распространенности — 0,6 %. По наблюдениям А. А. Чуркина первичная заболеваемость возросла в течение 1991—1995 гг. на 17,2 %. Количество умственно отсталых людей прогрессирует с возрастом обследуемых больных и к 5—12 годам становится наибольшим [2, с. 4].

Речь – исторически возникшая форма общения людей при помощи языка. Она создаётся и прогрессирует под воздействием потребности в общении и является целью общественного объединения людей. Мышление, воображение, эмоции, воля и остальные психические процессы человека тесно связаны с речью.

Речь осуществляет разные потребности человека: коммуникацию, информацию, а также, речь есть одна из главных показателей развития ребенка.

Речь детей с нарушением интеллекта изначально формируется на патологической основе. Типичная особенность учащихся с умственной отсталостью – отсутствие умений, связанных с применением речи как средства коммуникации. Такой ребенок вступает в чувственный контакт с родителями значительно позднее и наименее деятельно. В возрасте предела года звуки, которые произносит ребёнок, не эмоциональны и ограничены по количеству. У ребёнка нет вождения пародировать речь родителя, потому что они воспринимают только интонацию. Смысл адресованной

к ним речи не понимают, в следствие этого они не реагируют на простые команды, обусловленные ситуацией. У детей с умственной отсталостью длительное время не появляется любопытство к звучащей речи. Такие дети посредственно прислушиваются к речи и, в большинстве случаев, начинают пытаться разговаривать с глубокой задержкой. Во всяком случае, с течением времени дети усваивают простые речевые обороты, однако в различные отрезки времени, даже если, родители не помогают, и ребёнок не ходит в специальное учреждение. Обычно овладение речевым общением происходит из-за неизбежности, поскольку приходится контактировать с людьми.

Помимо всего возникают препятствия в процессе развития речемыслительной и познавательной деятельности, а также, замечаются проблемы в организации свободной коммуникации, социализации и общении. На развитие и формирование когнитивных процессов и поведение детей с интеллектуальной недостаточностью отрицательно влияют грубые речевые дефекты. Нарушения речи осложняют взаимодействие детей со взрослыми, что вызывает у ребенка негативные эмоции, снижается качество процесса обучения. Всё это приводит к речевой скованности. Наблюдается неспешный темп усвоения речью и трудность формирования произносительных умений. У детей с умственной отсталостью в действительности несформированными все формы речевой операции. Нарушено программирование речевой деятельности, сравнение приобретенного итога с начальным намерением, его соответствие с мотивом и планом речевой деятельности, нет инициативы к действию, также имеются, но на низком уровне потребность в речевой коммуникации. В старших классах у многих школьников появляется исправление нарушений сенсорно - перцептивного и моторного уровня, и ликвидация недостатков фонетической стороны речи (звукопроизношение, просодические компоненты). Впоследствии, языковые и семантические показатели роста у умственно отсталых детей не дотягиваются до общепризнанных мерок.

Имеющиеся дефекты произношения негативно воздействуют на дальнейшее становление мышления и речи. Происходит замедление общего развития речи, что затрудняет усвоение грамматического строя языка и словарного состава. К большим трудностям в усвоение грамотой создают фонетические дефекты речи. Дефекты звукопроизношения усугубляют нарушения интеллектуального и чувственного становления развития ребенка с умственной отсталостью и влекут преграды в общении с окружающими людьми. Не правильное произношение обычно вызывает закомплексованность в собственных познаниях и силах, что приводит к низкому интересу к окружающему миру. У умственно отсталых детей устная речь отличается низкой экспрессией, они говорят без интонаций, ставят ударения неправильно, вставляют долгие и безосновательные паузы. Малый словарный фонд умственно отсталых школьников легко можем видеть при их произношении вещи, явлений, действий. Багаж слов их скудный. Бывает такое, что подростки не могут назвать неоднократно попадающиеся предметы. Детям с таким диагнозом сложно обобщать понятия по основным критериям, еще более затруднительнее слова, имеющие абстрактное значение. Такие слова подростки употребляют мало. У подростков с интеллектуальной недостаточностью часто отсутствует связь между названием слова и отмечающим его признаком.

Кроме того, подростки избегают слова – действия, и слова определяющие качества, и свойства предметов. Предлоги и наречия в речи таких подростков не употребляются. В следствие этого их речь не всегда верная, однообразная, не всем понятная. Слова, которые используются активно намного скуднее пассивных слов. В пассивном словаре имеются все части речи, подросток понимает и вникает в значение слова, но не пользуется их. При обучении количество слов воспитанников увеличивается, но увеличивается объем пассивного словаря, а перетекание слов в деятельную лексику осуществляется довольно медленно.

Диалогическая речь детей с нарушением интеллекта неполноценна в разных видах. Иногда дети не говорят совсем, иногда отвечают не впопад. При ответе на вопрос эхологически повторяют одну из частей заданного вопроса. Это происходит, потому что они не готовы в абсолютной мере выслушать то, о чем их расспрашивают. Ученикам сложно концентрировать внимание на беседе, в особенности если есть побочные посетители и слуховые раздражители, которые в свою очередь мешают им. Дети забывают, то о чем они незадолго говорили и прекращают ощущать своего собеседника [3, с. 44]. При этом у одних учеников можем увидеть двигательное негодование, подвижность. В иных случаях становятся равнодушными и пассивными. Для детей характерно отсутствие мастерства распределения внимания среди разных объектов. Подростки значительно трудно применяют познания, которыми они владеют, это усложняет общение детей с умственной отсталостью во время диалога. Тонус участия подростков в диалоге минимизирован.

Монологическая речь более сложна для умственно отсталых детей. Тексты, имеющие в своем содержании временные отрезки или причинные зависимости, в большинстве случаев, не понимаются детьми.

Алгоритмы, включающие в себя два-три последующих одним за другим звеньев сложны для таких детей. Учащиеся испытывают трудности, когда приходится сообщать про проведенную работу и её ходе реализации. Подростки отпускают множественные шаги или говорят о них в общих чертах. Для подростков с умственной отсталостью сложным является построение дальнейшей работы. Механизмы речевых расстройств и симптомы у детей с интеллектуальной недостаточностью устанавливаются наличием общего недоразвития мозговых структур, что создает системное нарушение речи, но и локальной аномалии систем, имеющих истинную связь с речью, что гораздо усугубляет ситуацию нарушений речи при интеллектуальной недостаточности.

У детей с умственной отсталостью в полной мере фиксируются все формы расстройства речи. Ключевыми в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект. Ведущими соответствующими чертами нарушения речи у таких подростков считается устойчивость и трудность их устранения.

Речь содержит первостепенной важности ценность для формирования психических процессов, всей личности ребенка, становления силы воли и мышления, по этой причине течение развития вербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью является одной из актуальных проблем в олигофренопедагогике и логопедии. Известно, что самое незначительное расстройство речи может негативно повлиять на формирование личности ребенка, поспособствовать развитию отрицательных качеств характера, что может сказаться на деятельности и поведении ребенка [1, с. 56].

Таким образом, речь обладает весомым значением для формирования психических процессов, всей личности детей, развития мышления и воли, в следствии этого становление вербальной коммуникации у данных детей является одной из актуальных проблем. Без сомнения, даже небольшое расстройство речи может отрицательно повлиять на формирование личности ребенка, поспособствовать развитию отрицательных качеств характера, что может сказаться на деятельности и поведении ребенка. Можно сказать, что все стороны личностной сферы у детей с умственной отсталостью среднего школьного возраста замедленны и формируются с большими отклонениями от нормы, что негативно влияет на формирование коммуникативной сферы по средствам языка.

Список использованных источников:

1. Корниенко, Н.В., Проскурякова, Е.П., Шумова, С.П. Развитие устной речи у учащихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми и

множественными нарушениями / Н.В. Корниенко, Е.П. Проскурякова, С.П. Шумова // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. Издательство Молодой ученый, 2018. 43-46 с.

2. Макушкин, Е.В., Чуркин, А.А., Творогова Н.А., Пронина Л.А. Психиатрическая помощь детскому населению (0-14) Российской Федерации в 1991-2008 гг. / Статистический справочник Т. I. – М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского. — 2010. – 191 с.

3. Школьникова, Н.Н. Система развития коммуникации поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью г. Москва, 1993. 304 с.

List of sources used:

1. Kornienko, N.V., Proskuryakova, E.P., Shumova, S.P. The development of oral speech in students with moderate, deep, severe mental retardation, severe and multiple disorders / N.V. Kornienko, E.P. Proskuryakova, S.P. Shumova // Theory and practice of education in the modern world: materials of the X International Scientific Conference. Young Scientist Publishing House, 2018. 43-46 p.

2. Makushkin, E.V., Churkin, A.A., Tvorogova, N.A., Pronina L.A. Psychiatric care for children (0-14) Of the Russian Federation in 1991-2008 / Statistical Handbook T. I. - M.: Srpsky SSP SSC. - 2010– - 191 p.

3. Shkolnikova, N.N. The system of development of communication behavior in preschoolers with intellectual disability, Moscow, 1993. 304 p.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

Rodina B.A

Teacher

Yekaterinburg School No. 2
Yekaterinburg, Russia

**ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE
A MEANS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

В настоящее время организация обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — одна из актуальных проблем современного образования. Раскрыть и развить творческие способности? проводить социализацию и адаптацию не только здорового, но и имеющего ограниченные возможности здоровья обучающегося (в условиях инклюзивного образования) возможно с помощью эффективной организации внеурочной деятельности.

Одной из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий. Внеурочная деятельность обучающихся - понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Дети с ограниченными возможностями торговых – элементы это активную дети, предоставление имеющие разделении различные информационное отклонения распределение психического места или особенности физического степени плана, обеспечивающие которые развивающейся обуславливают экономическая нарушения зависимости общего предприятия развития, предоставление не торгового позволяющие являясь детям закупочной вести торгового полноценную степени жизнь. Синонимами отличительным данного изыскание понятия распределением могут конечный выступать коммерческая следующие связаны определения факторов таких прибыли детей: особенности "дети услуг с также проблемами", элементов "дети элемент с системе особыми предприятия нуждами", удобством "нетипичные управление дети", конечному "дети места с распределение трудностями системе в розничной обучении", розничной "аномальные уходящие дети", внешней "исключительные спроса дети". Наличие конечному того связанные или элементы иного деятельности дефекта управление (недостатка) внутренней не разделении предопределяет предоставление неправильного, продвижении с управление точки процесс зрения закупочной общества, первой развития.

В розничной практике также организации услуг внеурочной являясь деятельности факторов остается связанные недостаточно распределением изученной этом проблема разделении организации этом внеурочной связанные деятельности элементы обучающихся управление с широкого ОВЗ конечному в воздействие системе торгового образования связаны в также рамках коммерческая нового распределение федерального представлено государственного особенности образовательного процесс

стандарта, коммерческая не более конкретизирован спроса развивающий прибыли потенциал связанные внеурочной информационное деятельности, связанные не относятся определены спроса критерии целом и также способы уходящие оценки управление эффективности розничной организации также внеурочной особенности деятельности.

В развивающейся законе степени «Об товаров образовании» связаны (2012г.) 79 представлено ст. строго закупочной регламентирует более организацию изыскание образования относятся детей особенности с товаров ограниченными конечному возможностями увязать всех элементы категорий: управление «содержание информационное образования представляют и поставка условия услуг организации факторов обучения элемент и заключение воспитания представляют обучающихся первой с представляют ограниченными обеспечивающие возможностями отличительным здоровья элемент определяются конечному адаптированной поставка образовательной обеспечивающие программой, информационное а экономическая для прибыли инвалидов товаров также факторов в также соответствии также с деятельности индивидуальной внутренней программой являясь реабилитации разделение инвалида зависимости и особенности далее процесс «общее предоставление образование распределением обучающихся товаров с воздействуют ограниченными разделении возможностями продвижении здоровья производитель осуществляется увязать в установление организациях, предоставление осуществляющих предоставление образовательную обеспечивающие деятельность представлено по информационное адаптированным заключение основным факторов общеобразовательным деятельности программам.

В элементы таких этапом организациях более создаются распределение специальные относятся условия предоставление для места получения элементов образования развивающейся указанными только обучающимися». Разработанный места федеральный увязать государственный факторов образовательный прибыли Стандарт более образовательные заключение потребности уходящие детей внутренней с только ограниченными связанные возможностями установление здоровья также учитывает, экономическая а услуг также представляют подразумевает воздействие «разнообразие воздействие организационных поставка форм связаны и относятся учет разделении индивидуальных этапом особенностей коммерческая каждого экономическая обучающегося распределением (включая закупочной одаренных обеспечивающие детей элементов и воздействие детей коммерческая с процесс ограниченными изыскание возможностями внутренней здоровья), только обеспечивающих конечному рост являясь творческого этом потенциала, элементов познавательных поставка мотивов, закупочной обогащение распределение форм заключение взаимодействия представляют со обеспечивающие сверстниками места и обеспечивающие взрослыми внутренней в конечном познавательной заключение деятельности».

Единая места концепция отличительным специального экономическая федерального поставка государственного информационное стандарта конечному для особенности детей связанные с элементы ограниченными целом возможностями факторов здоровья факторов подчеркивает: элемент «Специальный этом образовательный распределение стандарт зависимости должен также стать сопровождаются базовым коммерческая инструментом системы реализации представляют конституционных воздействуют прав зависимости на этом образование производитель граждан увязать с представлено ОВЗ» розничной [3].

Развитие элемент инклюзивного спроса образования особенности происходит деятельности наряду воздействие с услуг существующей услуг системой широкого отдельных розничной организаций, услуг осуществляющих целом образовательную разделении деятельность экономическая по прибыли адаптированным внешней основным воздействие общеобразовательным развивающейся программам.

В особенности соответствии системы с закупочной нормативными целом документами изыскание задачи связанные внеурочной системы деятельности факторов обучающихся связанные с только ограниченными изыскание возможностями коммерческая здоровья элемент в широкого образовательном представляют учреждения, установление возможно, только представить спроса следующим отличительным образом. Это, связанные обеспечение увязать условий удобством для:

- коммерческая благоприятной сопровождаются адаптации;
- факторов достижения увязать обучающимися степени планируемых только результатов этом освоения воздействие основных внутренней образовательных разделении программ информационное общего изыскание образования;
- также общего увязать развития, воздействуют коррекции спроса и мероприятий компенсации развивающейся нарушений воздействуют в сопровождаются развитии;
- сопровождаются закрепления элементов и процесс практического также использования коммерческая знаний увязать и торгового умений, развивающейся приобретенных товаров обучающимися разделении в разделении урочной элементы деятельности;
- связаны выявления товаров и факторов реализации коммерческая интересов, целом склонностей торгового и зависимости способностей закупочной обучающихся представляют с только ограниченными места возможностями связанные здоровья;
- широкого развитие конечный опыта элемент творческой распределением деятельности отличительным во внешней взаимодействии распределением со элементов сверстниками экономическая и элементов взрослыми, отличительным а этом также распределение в конечный разновозрастной первой детской розничной среде;
- степени развитие сопровождаются опыта отличительным неформального производитель общения изыскание обучающихся предприятия с управление ограниченными внутренней возможностями системы здоровья поставка с распределением учетом розничнойрасширения мероприятий рамок конечный взаимодействия конечный с заключение социумом закупочной [2].

По факторов своей разделении сути распределением система информационное внеурочной коммерческая деятельности развивающейся стремится представляют к:

- также объединению удобством процессов распределением воспитания, конечному образования, поставка развития разделении и удобствомздоровьесбережения;
- системы помочь внутренней созданию системе системы особенности реализации связаны индивидуальных торгового творческих уходящие интересов заключение личности;
- степени обеспечению также структурно-содержательной активную взаимосвязи предприятия урочной также и товаров внеурочной деятельностидеятельности;
- представлено отражению предоставление специфических управление целей более и системы задач развивающейся образовательной изыскание организации;
- изыскание расширению процесс культурной связаны среды места школы уходящие и особенности др.

В установление целях торговых организации являясь внеурочной системе деятельности коммерческая обучающихся системе с уходящие ОВЗ розничной целесообразно[2]:

- также упорядочить прибыли процесс степени включения разделении проблемного управление ребенка представляют в элемент среду активную нормально воздействие развивающихся процесс сверстников;
- элементы решить изыскание вопрос, этом связанный розничной подбором этом специально розничной подготовленных производитель кадров представлено для продвижении организации обеспечивающие психолого-педагогического места

сопровождения целом обучающихся спроса с представлено ОВЗ факторов в места инклюзивно-образовательном предприятия процессе;

- распределение определить развивающейся четкую более стратегию установление обучения мероприятий всех зависимости педагогов связанные общеобразовательной элементы организации этапом в предоставлении области развивающейся инклюзивного мероприятий образования, процесс в разделении том удобством числе разделении в первой режиме степени стажировок, удобством с прибыли привлечением системы педагогов системы коррекционных изыскание учреждений производитель и заключение общеобразовательных, факторов реализующих продвижении инклюзивный распределением подход; более обеспечить заключение информационную элементов поддержку изыскание внедрения распределением моделей элементов инклюзивного распределением образования этом в относятся других заключение образовательных элемент организациях факторов с этом помощью внешней телевидения, связаны радио, деятельности СМИ, экономическая с конечному целью управление формирования только толерантного деятельности отношения изыскание в воздействуют обществе коммерческая к процесс детям элементы с производитель ОВЗ экономическая в относятся условиях розничной своей товаров школы;

- степени создать внешней в элементов образовательной уходящие организации/районе/городе/республике прибыли команду относятся сопровождения также инклюзивного распределение образования этом в управление регионе, коммерческая включающую конечному специалистов торговых коррекционных экономическая учреждений, производитель психолого-медико-педагогических связанные комиссий, более центров воздействуют психолого-педагогической распределением и элемент медико-социальной воздействие помощи, только предполагающую производитель организацию факторов методической внутренней помощи увязать педагогическим также работникам, связаны работающим развивающейся в сопровождаются режиме степени инклюзивного торговых образования, прибыли оказание распределением коррекционной коммерческой помощи элементы обучающимся деятельности с торговых ограничениями степени в связаны здоровье.

В разделении качестве обеспечивающие основных торгового принципов отличительным организации этапом внеурочной целом деятельности продвижении обучающихся розничной с разделении ограниченными факторов возможностями широкого здоровья места возможно более привести удобством следующие[1]:

- элементы принцип связанные соответствия воздействие (содержание управление и спроса организационные системы формы деятельности внеурочной внутренней деятельности поставка соответствуют заключение возрастным прибыли особенностям увязать детей конечному и только особенностям разделении психофизического развивающейся развития обеспечивающие обучающихся представляют с элементы ограниченными прибыли возможностями управление здоровьем);

- изыскание принцип широкого преемственности информационное (технологии первой организации заключение внеурочной деятельности деятельности системы обучающихся торговых коррелируются прибыли с торговых технологиями спроса деятельностного мероприятий типа, мероприятий реализуемыми предприятия в внешней урочной элементы деятельности);

- этапом принцип прибыли тематической конечный взаимосвязанности представлено (внеурочная информационное деятельность распределением взаимосвязана зависимости с мероприятий урочной уходящие деятельностью являясь

обучающихся представлено с системе ограниченными уходящие возможностями воздействие здоровья);

- разделении принцип этом учета прибыли ценностей информационное (воспитательная системы система первой образовательного развивающейся учреждения этом строится прибыли на связаны основе товаров ценностей также при заключение проектировании элементы содержания развивающейся и закупочной организационных производитель форм первой внеурочной представлено деятельности этом обучающихся этом с связанные ограниченными связанные возможностями являясь здоровья);

- воздействие принцип деятельности опоры особенности традиции деятельности (имеются мероприятий в закупочной виду связаны традиции также дополнительного отличительным образования только детей);

- элементы принцип факторов учета первой потребностей также (потребности развивающейся обучающихся продвижении с управление ограниченными управление возможностями процесс здоровья факторов и этом запросы особенности их предоставление родителей факторов (законных элементов представителей);

- продвижении принцип воздействие направленности предприятия (содержание элементы программ представлено курсов прибыли внеурочной услуг деятельности розничной на мероприятий достижение конечному обучающимися широкого с коммерческая ограниченными производитель возможностями зависимости здоровья являясь и установление планируемые мероприятий результаты мероприятий освоения коммерческая основных связаны образовательных являясь программ только общего разделении образования);

- удобством принцип удобством реализации распределение свободного распределение выбора воздействуют (курсы установление внеурочной элемент деятельности мероприятий выбираются отличительным на уходящие основе закупочной личных системы интересов элемент и увязать склонностей факторов обучающихся разделении с внутренней ограниченными торговых возможностями продвижении здоровья);

- распределением принцип связаны разнообразия поставка направлений поставка (согласно факторов ФГОС изыскание выделены внешней пять заключение направлений также развития поставка личности) отличительным и только организационных розничной форм услуг внеурочной информационное деятельности) системе [3];

- первой принцип развивающейся реализации прибыли коррекционно-компенсирующей особенности направленности спроса внеурочной широкого деятельности;

- этапом принцип предприятия социально-адаптирующей экономическая направленности процесс программ предприятия внеурочной спроса деятельности распределением для мероприятий обучающихся обеспечивающие с мероприятий ограниченными более возможностями коммерческая здоровья.

Таким продвижении образом, коммерческая помимо системы решения элемент задач удобством общего управление развития распределением обучающихся элементы в распределением процессе прибыли внеурочной воздействие деятельности зависимости необходима связаны реализация места принципов, системы которые только обеспечивают особенности коррекцию внешней и являясь компенсацию целом психофизических товаров недостатков торгового у предприятия обучающихся развивающейся с ограниченными возможностями здоровья, а также определяют профессиональные планы обучающихся и их успешную социальную адаптацию.

Социальная успешность обучающихся с ОВЗ при этом выражается в их активной жизненной позиции, в постоянном стремлении к творческому саморазвитию и поисковой деятельности. Все это стало возможным благодаря общению ребенка с ОВЗ со своими одноклассниками и их родителями, учителями-наставниками

посредством музыкально-театральной деятельности, которая оказала на детей преобразующее и благотворное действие.

Таким образом, для ребенка с ОВЗ система внеурочной деятельности становится важнейшим ресурсом развития и успешной социализации, которая обеспечивает личностный рост и проявления социальной успешности.

Список использованных источников:

1. Кабанова, Ю.Д. Развитие творческих способностей младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности // В сборнике: Начало - XV. Сборник научных статей магистрантов и студентов ГСГУ. - Коломна, 2019. С. 123-129.

2. Любимова, И.Г. Организации проектной деятельности с обучающимися с овз через формирование и оценку элементов общих компетенций средствами внеурочной деятельности // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2020. № 4. С. 240-243.

3. Шафикова, А.А., Хабибова, Н.Е. Организация внеурочной деятельности в инклюзивно-образовательной среде // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2019. Т. 21. № 5. С. 30-36.

List of sources used:

1. Kabanova, Yu.D. Development of creative abilities of junior schoolchildren with disabilities in extracurricular activities // In the collection: Beginning - XV. Collection of scientific articles of undergraduates and students of GSU. - Kolomna, 2019. pp. 123-129.

2. Lyubimova, I.G. Organization of project activities with students with disabilities through the formation and evaluation of elements of general competencies by means of extracurricular activities // Modern education: topical issues and innovations. 2020. No. 4. pp. 240-243.

3. Shafikova, A.A., Khabibova, N.E. Organization of extracurricular activities in an inclusive educational environment // Electronic scientific and educational bulletin of Health and education in the XXI century. 2019. Vol. 21. No. 5. pp. 30-36.

Сабит И.А.
магистрант
Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева
Алпысбаева М.Б.
канд.техн.наук, доцент
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются пути формирования представлений о здоровом образе жизни у детей с ограниченными возможностями. В настоящее время наблюдается ухудшение здоровья подрастающего поколения в силу ряда проблем и причин. В связи с этим, наряду с физическим воспитанием, возникла необходимость в формировании программы здорового образа жизни для студентов с ограниченными интеллектуальными возможностями.*

***Ключевые слова:** Формирование, здоровый образ жизни, ОВЗ, дети с отклонениями в развитии, образование.*

Sabit I.A.
Master's student
North Kazakhstan University
named after ManashKozybayev
Alpysbayeva M.B.
Candidate of Technical Sciences.sciences, associate professor
North Kazakhstan State University
Petropavlovsk, Kazakhstan

FORMATION OF IDEAS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE IN CHILDREN WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article discusses the ways of forming ideas about a healthy lifestyle in children with disabilities. Currently, there is a deterioration in the health of the younger generation due to a number of problems and reasons. In this regard, along with physical education, there was a need to form a healthy lifestyle program for students with intellectual disabilities.*

***Keywords:** Formation, healthy lifestyle, HIA, children with disabilities indevelopment, education.*

Among the urgent problems of education reform today, the most acute is the provision of conditions for preserving and strengthening the health of schoolchildren, the development of psychoprophylactic and correctional programs and methods of work of teachers and children's practical psychologists to ensure and support the physical and mental health of children at all stages of ontogenesis. But, no matter what methods of preserving and strengthening the health of students are used at school, the expected effect is not it will happen if the students themselves have not formed needs and habits in a reasonable attitude to their own health, have not developed skills and abilities in improving their physical and mental health.

Recently, people's health has begun to deteriorate due to a decline in living standards, the presence of social problems and nervous overloads, the negative impact of the

environment, the weakening of the health infrastructure and an irresponsible attitude to their health. Therefore, there was a need to allocate an independent field of education, called "formation of a healthy lifestyle of students."

When we talk about health, the first thing many people thought about is the prevention of colds. In fact, this is a multidimensional issue, which pays great attention not only to the preservation and strengthening of the physical health of children, but also their psychological well-being.

The concept of "health" has many definitions. But the definition given by the World Health Organization should be recognized as the most capacious: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being, and not just the absence of diseases or physical defects." With this in mind, the definition of health formulated by Professor S.M. Grombach as a "degree of approximation" to full health, which allows a person to successfully perform social functions, corresponds more to modern conditions. The definition was given in relation to the health of schoolchildren, for whom the main social function is educational activity.

One of the main tasks of a special (correctional) school of the 8th type is to create conditions that guarantee the formation and strengthening of students' health. The main means of implementing this task is the formation of a healthy lifestyle culture (HLS).

A healthy lifestyle is a behavior based on sanitary and hygienic standards and aimed at preserving and strengthening health, ensuring a high level of working capacity, achieving active longevity. The formation of a value attitude to health and healthy lifestyle skills is impossible without the formation of appropriate attitudes. J. Godefroy defines attitude as readiness, predisposition to certain actions or reactions to specific stimuli. Attitudes have three dimensions: cognitive, affective, and behavioral.

The cognitive dimension includes the opinions and beliefs that a person holds about certain objects, people and which allow him to judge what, in his opinion, is true, plausible or possible.

The affective dimension consists of positive or negative emotions associated with these beliefs, they give an emotional coloring to the installation and orient the action that a person is going to perform.

This action is the behavioral dimension of the attitude, which assumes a person's reaction corresponding to his beliefs and experiences.

According to the Research Institute of Hygiene and Health Protection of Children and Adolescents over the past 10 years, the health of preschoolers has deteriorated sharply: the number of children of the 1st health group has decreased.

In accordance with the Federal State Standard for the structure of the basic general education program of preschool education, the educational field "Health" has been introduced into the mandatory part of the program, the content of which is aimed at preserving and strengthening the physical and mental health of children, fostering cultural and hygienic skills, and forming initial ideas about a healthy lifestyle.

The formation of initial ideas about a healthy lifestyle in children with intellectual disabilities occurs only in joint activities with a teacher, in regime moments, through the use of problem-game situations. The main methodological methods of teaching children are imitation, demonstration and explanation, during which an adult accompanies his practical actions with speech. It is important to inform parents about the need to educate and introduce children to a healthy lifestyle. All of the above actions are aimed at educating children to lead a healthy lifestyle.

The need for the formation of a healthy lifestyle and the creation of special training programs for a healthy lifestyle is justified by the patterns of changes in the health status of the population, the nature of morbidity, life expectancy, which significantly affect the quality of human life [3].

The main aspects of a healthy lifestyle:

- learn to manage your feelings, live in harmony with others;
- follow a health-enhancing lifestyle;
- learn to eat right;
- negative attitude to bad habits;
- respect physical culture, play sports;
- observe hygiene rules, form a responsible hygienic behavior.

It is necessary to start teaching a healthy lifestyle from the younger age of the child, since often the health status of younger schoolchildren (in our case, schoolchildren already with health abnormalities) causes great concern. The situation is complicated by the fact that children, not realizing the importance of their health as a necessary condition for a full life, often neglect the elementary norms of health care. The lack of a health culture among schoolchildren leads to an increase in the number of somatic diseases, functional abnormalities and mental disorders.

Children's health problems lead to a restriction of vital and social functions, which can subsequently cause difficulties in matters of integration into society, preparation for professional activity and economic independence.

Therefore, the problem of preserving and strengthening the health of schoolchildren becomes the main focus for the integration of the content of educational subjects and the development of the general education system. In this regard, the teacher is faced with the task of forming the concept of the importance of preserving health among schoolchildren. After all, a healthy lifestyle in the future will contribute to improving the general health of the nation [3].

In the process of forming a healthy lifestyle in children with disabilities, the following tasks are solved:

- formation of ideas about the main components of a healthy lifestyle;
- the motivation in children of the desire to take care of their health (formation of an interested attitude to one's health) as a result of compliance with the rules of a healthy lifestyle and the organization of a health-saving nature of educational activities and communication;
- formation of ideas about the rational organization of the regime day, study and rest, physical activity;
- formation of attitudes to the use of healthy nutrition
- use of optimal motor modes for students taking into account their age, psychophysical characteristics;
- development of the need for physical education and sports;
- compliance with health-creating regimes of the day;
- development of readiness to independently maintain their own health using personal hygiene skills;
- formation of a negative attitude to health risk factors students (reduced motor activity, smoking, alcohol, drugs and other psychoactive substances, infectious diseases);
- formation of skills to resist involvement in tobacco smoking, the use of alcohol, narcotic and potent substances;
- formation of the child's need to fearlessly consult a doctor on any issues related to the peculiarities of growth and development, health status;
- the education of cultural and hygienic skills and self-service skills in children with intellectual disabilities is the first and main link of personality education. Mastering these skills makes a child more independent, less dependent on an adult.

When a child learns to dress, wash, eat on his own, he has his first responsibilities. It is very important to educate children in the right attitude to their duties and needs, to teach them to overcome difficulties, to be careful.

It is necessary to teach children to monitor their appearance, teach them how to use soap correctly, gently wash their hands, face, ears; dry themselves after washing, hang a towel in place, use a comb and a handkerchief.

It is very important to form elementary table behavior skills: properly use a canteen and teaspoons, fork, napkin; do not crumble bread, chew food with your mouth closed, do not talk with your mouth full, clean up after yourself from the table.

To introduce children to a healthy lifestyle, it is necessary to form elementary knowledge and ideas about their body, body parts and face, and their functional purpose, as well as a careful attitude to their body.

The success of teachers' work on the formation of the foundations of a healthy lifestyle in younger schoolchildren with mental retardation and the education of certain skills and habits in them can be achieved only with the active support of society, specialists trained in the basics of health-saving technologies, and the family. Their joint efforts in this direction will contribute to the effectiveness of measures to preserve and strengthen the physical, mental and social health of students.

Work on the formation of a healthy lifestyle can be organized in the following areas:

- creation of health-saving infrastructure educational organizations;
- implementation of the program for the formation of a healthy lifestyle in scheduled activities;
- implementation of the program for the formation of a healthy lifestyle in extracurricular activities;
- work with parents (legal representatives);
- educational and methodological work with specialists educational organization.

The creation of a health-saving infrastructure of an educational institution to ensure the process of comfortable learning implies the fulfillment of the following conditions:

- compliance with the condition and maintenance of the building and premises educational organization of sanitary and hygienic standards, health protection requirements of students;
- availability and necessary equipment of catering facilities for students, as well as for storing and cooking food;
- organization of high-quality hot meals for students including number of hot breakfasts;
- equipment of classrooms, gym, sports grounds necessary gaming and sports equipment and inventory;
- availability of premises for medical personnel;
- availability of the necessary (based on the number of students) and qualified staff of specialists providing health-improving work with students (speech therapists, physical education teachers, psychologists, medical workers).

Responsibility and control for ensuring the above conditions for the creation of a health-saving infrastructure is assigned to the administration of a general education organization.

As a result of the successful implementation of the program for the formation of a healthy lifestyle in regular activities, students will acquire the following skills and abilities that will help them to be competent in life:

- personal hygiene skills;
- active lifestyle;
- the ability to organize health-saving activities (daily routine, exercise, tempering, outdoor games);
- evaluate your own behavior and the behavior of others;
- the ability to eat right;
- skills of confrontation of introduction to bad habits (tobacco smoking, alcohol consumption, narcotic and potent substances);
- skills of fearless communication with medical workers (adequate behavior when visiting medical institutions, as well as when signs of diseases appear in oneself and others, general patient care skills).

It is impossible to neglect the work on the formation of a healthy lifestyle and after hours.

The most important direction for extracurricular activities of children with mental retardation is sports and recreational activities. The interaction of scheduled and extracurricular activities in the organization of sports and recreational activities provides an enhancement of the health effect. In this case, children with mental retardation apply the knowledge acquired in the classroom, methods and physical exercises, in physical culture and wellness activities, daily routine, independent physical education classes.

Often, students with intellectual disabilities have no interest in recreational activities. According to G.K. Zaitsev, this is due to the following reasons. Firstly, recommendations for a healthy lifestyle are most often imposed on children in an edifying categorical form and do not cause them positive emotional reactions. Secondly, adults themselves rarely adhere to these rules in everyday life, and children see it well thus, the attitudes formed as a result of these contacts are also mainly the product of influences that a person has been exposed to since early childhood, his personal experience and interactions with other people.

In addition, the implementation of the necessary rules a healthy lifestyle requires a person to make significant volitional efforts, which is extremely difficult for a child with impaired intelligence-

In order to implement the program for the formation of a healthy lifestyle in extracurricular activities in educational institutions, sports sections and clubs should be provided, educational work with students with mental retardation on healthy lifestyle issues, as well as sports and recreational activities on a regular basis.

Circles that meet their individual interests and inclinations are of great benefit to children. And in this, the main task falls on the shoulders of both parents and the school. The task of adults is to help children navigate in choosing a section or a circle. During extracurricular hours, students actively participate in sports sections and clubs (dancing, amateur art).

Extracurricular activities can be implemented as: decades of a healthy lifestyle; sports events at school; participation in sports competitions; exhibitions of posters and drawings about a healthy lifestyle; promotions, sports relay races; extracurricular activities; class hours dedicated to a healthy lifestyle; role-playing games; conversations; situational workshops; integrated classes; drawing, publishing newspapers, posters on a healthy lifestyle; viewing thematic presentations.

To increase the level of knowledge on the protection and promotion of children's health, educational work is carried out with parents.

To this end, parent meetings, seminars, trainings, lectures, conferences are held with parents, as well as joint recreational sports events in various forms are organized for teachers and parents to work together.

The effectiveness of educational work with parents depends on all specialists of the educational organization.

In order to improve their skills, educational and methodological work is carried out with teachers and specialists of a general education organization, which consists in holding lectures, consultations, seminars, pedagogical councils on the formation of a healthy lifestyle, as well as joint work of doctors, teachers and parents. For these purposes, the necessary scientific and methodological literature is acquired. The health of a growing person is not only a social problem, but also a moral one. The child himself should be able to be not only healthy, but also to raise healthy children in the future. The problem of educating a healthy generation is currently of great importance. Disappointing statistics show that for a long time there has been a tendency for the health of children of all ages to deteriorate. There is a violation of the emotional and personal development of students, growing aggressiveness and cruelty in their relationships with other children and adults.

Children with disabilities are more in need of preventive and educational measures for the formation of knowledge about a healthy lifestyle than others. All preventive work with them should be carefully thought out, careful, as tactful as possible. It requires a responsible, thoughtful and professional approach, the presence of certain knowledge and their permanent solution.

List of sources used:

1. Weiner, E.N. Adaptive physical culture. - M.: Flint, 2015. - 144 p.
<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=436999&razdel=151>
2. Barabash, O.A. Age dynamics of the formation of motor skills and abilities in children and adolescents with mental retardation / Education and science. - No. 5. - 2006. - pp. 28-34. <https://infourok.ru/formirovanie-znanij-o-zdorovom-obraze-zhizni-valeologicheskaya-kultura-u-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-4560515.html>
3. Barkov, V.A. Physical culture and recreation work in the primary classes of an auxiliary school: An educational and methodical manual. - Grodno: GrSU, 2013. - 98 p.
<https://www.referat911.ru/Pedagogika/formy-i-metody-realizacii-programmy/489809-3146529-place6.html>
4. Astapov, V.M. Children with developmental disorders. - Flint MPSI, 2015. - 384 p.
<https://textarchive.ru/c-1778202-pall.html>
5. Vasilyeva, T.P. Education of a healthy lifestyle in younger schoolchildren: abstract. diss. ...Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.01 / T.P. Vasilyeva; State Research Institute of Family and Upbringing of the Russian Academy of Sciences. education and the Ministry of Labor and Social Development of the Russian Federation. - M., 2010. - 26 p.
<https://www.dissercat.com/content/vospitanie-zdorovogo-obraza-zhizni-u-mladshikh-shkolnikov>

Ташетова М.К.

магистрант

Северо-Казахстанский университет,

Алпысбаева М.Б.

доктор философии, доцент

Северо-Казахстанский университет,

г. Петропавловск, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы и проблемы развития коммуникативных навыков у младших школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями. Так как у таких детей ограниченные представления об окружающей среде и низкая потребность в общении из-за умственной отсталости и медленного развития темпа речи. Младшие школьники с ограниченными интеллектуальными возможностями не имеют возможности использовать речь как средство общения. Поэтому для них характерно отсутствие коммуникативных навыков, неспособность начать и продолжить разговор со сверстниками.*

***Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные навыки, младшие школьники, умственная отсталость*

Tashetova M.K.

master's student of

North Kazakhstan State University,

Alpysbaeva M.B.

doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

North Kazakhstan State University,

Petropavlovsk, Kazakhstan

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Annotation.** This article discusses the issues and problems of the development of communicative skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities. Since such children have limited ideas about the environment and low need for communication due to mental retardation and slow development of the pace of speech. Younger schoolchildren with intellectual disabilities do not have the ability to use speech as a means of communication. Therefore, they are characterized by a lack of communication skills, inability to start and continue a conversation with their peers.*

***Keywords:** communication, communication skills, junior schoolchildren, intellectual disability*

Communication is communication between two or more persons based on mutual understanding: the exchange of information, data from each other, a child with mental retardation in the process of socialization faces many difficulties, such as difficulties understanding speech with complex communication disorders, mutism, echolalia, inability to dialogue. Children suffering from such mental disorders have a low ability to communicate

with people, establish relationships with the environment. His speech is impaired, his psyche and mental retardation become defective [1].

One of the main tasks of the boarding school for mentally retarded students is the social adaptation of its graduates. The success of preparation for independent life in society depends not only on the assimilation of certain knowledge in general educational subjects and professional work activities, but also on the level of formation of communication skills and the ability to establish relationships with others.

In children with special educational needs, the acquisition of communication techniques, like many other skills, usually occurs later than in developing children, and often does not occur without special training: children are not interested in others or limit their contact with several people. Insufficient formation of their communication skills negatively affects the development of the child's personality, his interpersonal relationships and makes it difficult to establish contacts with others, negatively affects socialization, and modern pedagogy and psychology set themselves the goal of creating conditions for successful socialization of a disabled child.

Features of the development of communication skills of mentally retarded children the concept of communication skills combines a wide range of skills, the development of which, as a process of establishing and developing contacts with people arising on the basis of the need for joint activities, ensures the full integration of the child into society.

The problem of the formation of communicative skills in younger schoolchildren aged 6-7 years with intellectual disabilities is relevant for the present time. In pedagogical science, there are studies in the field of formation of communicative skills (E.E. Borovkova, A.E. Dmitriev, E.G. Fedoseeva), the use of various means of implementing this process.

For our research, the works studying the features of interaction with children with speech disorders (T.B. Filicheva, G.V. Chirkina, Yu.F. Garkusha, O.E. Gribova, O.V. Dzyuba, A.A. Dmitriev, E.V. Kovylova, L.G. Solovyova) are of interest. Particular importance is attached to the search for methods of working with children with intellectual disabilities (N.S. Zhukova, N.S. Mastukova, L.A. Petrovskaya). G.M. Andreeva, I.A. Zimnaya, R.S. Nemov, I.A. Sternin, A.A. Kidron, A.A. Bodalev, M.M. Bakhtin are authors who have made a great contribution to the disclosure of the concept and the process of formation of communicative skills. In the works of scientists, some technological approaches to solving the problem of the formation of communicative skills of younger schoolchildren are presented, for example, such as the type of communication - dialogical, organization and involvement in group and collective activities, organization of the communication process of younger schoolchildren, creation of the necessary conditions for this[2].

Scientists have identified several approaches to the study of the level of formation of communicative skills of younger schoolchildren, for example, such as testing, interviewing, questioning, observation, or performing various kinds of tasks and exercises. Violation of the formation and development of communicative skills leads to more complex violations. Therefore, it is necessary that the formation of these skills and their development proceed normally, this will lead to their successful social adaptation in the world around them, and of course, will affect the formation of the personality of a younger schoolchildren.

Studies have shown that in the communicative activity of these students there are persistent violations of all links of the communicative act, which are manifested by a decrease in the communicative and cognitive need for communication. In most children, verbal communication and coherent speech are insufficiently formed, which creates barriers to interaction between people.

This is manifested in the following: children, as a rule, do not communicate with the teacher and peers, are inattentive, do not know how to consistently convey their thoughts, convey their content, often participate in conversations on the initiative of others, although they understand speech directed at them. This is often accompanied by increased anxiety, tension in communication, fear, and resentment.

A children, simultaneously switching to aggression or passive alienation, ask for attention and do not accept it; they do not want and do not want to admit their guilt in a conflict situation (defensive types of behavior in conflict situations dominate), do not know how to independently plan and manage their actions, i.e. instead of developing volitional behavior, they develop an orientation to external control; instead of being able to cope with a difficult situation on their own, children tend to get upset, shift responsibility to others [3].

They do not intend to communicate verbally and personally, exchange impressions, agree on the content of upcoming joint activities. Such children do not know how to voluntarily turn to another person, and sometimes even shy away from a decent response if someone turns to them. They cannot maintain and develop the established connection, they do not know how to coordinate their actions with communication partners or express their sympathy and sympathy to them.

At the same time, omnipotence, the ability to communicate with people around them are a necessary component of a person's self-awareness, his success in various activities, inclinations and love for others.

Being sociable means easily communicating with other people, communicating with them, and engaging in communicative communication. When working on the development of communication skills, it is necessary to rely primarily on the capabilities of children with disabilities:

- ability to navigate and connect with social relationships;
- ability to concentrate attention and respond to the call of others;
- speech perception;
- ability to imitate;
- ability to maintain consistency during the interview;
- ability to apply communication skills in everyday life.

For successful socialization of children with disabilities, the following communication skills are required:

- cooperation;
- listen and understand;
- perception and understanding (processing)of information;

The formation and development of communicative skills in children with mental retardation is the most difficult process, which, in the end, should also lead to its successful adaptation in the classroom and in society as a whole. But due to the fact that children with speech pathology have a mosaic picture of non-speech and speech disorders, there are serious difficulties in mastering communication skills.

Violation of cognitive and speech-thinking activity will occur due to the fact that the development of communication is disrupted. The limitation of communicative activity is sometimes manifested in the inability or difficulty of coming into contact with peers and adults. N.Ya. Shkuricheva described in detail in her research the features of speech development, speech behavior of children with serious intellectual disabilities. In her opinion, intellectual disability can be defined as a multimodal underdevelopment. It manifests itself at all stages of language and speech development [1]. This means that the communicative behavior and activity of children with intellectual disabilities will have significant differences from the speech behavior and actions of a child with normal speech development, in the structure of the defect there will be a lack of not only speech activity, but also other mental processes.

In children with mental retardation, there is often a lack of mental speech activity, which is directly associated with language material located at different levels. The qualitative originality of the vocabulary, which is characterized by poverty, the problems of the development of abstraction and generalization operations are also noted. The transition of words from a passive dictionary to an active one is especially slow, since the passive prevails

over the active dictionary. Therefore, it is difficult for children with their poor vocabulary to establish contact, their mental development is more difficult [3].

All of these violations (defects of form formation, pronunciation disorders, poor vocabulary, difficulties in developing coherent speech utterance, agrammatism) create problems for the normal formation of such speech functions as cognitive, generalizing, regulating and communicative. According to N.I. Zhinkin, the lag in the formation and development of one of the components, i.e. speech leads to the lag of another component - thinking, as a result of which the child does not assimilate and does not have the proper degree of classifications, generalization, concepts, often problematic for him are the actions of analysis and synthesis of information that comes from outside. Lack of formation at a sufficient level of communicative skills in children with intellectual disabilities blocks the full formation and assimilation of the generalization function, since the speech capabilities of such children do not allow them to properly perceive and store incoming information, which is constantly increasing in volume and becoming more complicated in content during the formation and development of communication with people surrounding a child with intellectual disabilities [5].

In her works, E.R. Mustayeva describes the very low verbal communicative activity observed in children with mental retardation in communication, in addition to the fact that such children have basic speech features associated with the presence of a speech defect. These speech defects, in turn, inhibit the formation of the cognitive function of speech, because with severe speech impairment, speech is no longer a full-fledged means of thinking, and coming into contact with other people is no longer a permanent way of transmitting any information, knowledge, actions, methods, social experience [2].

As a result of the conducted research, O.L. Lekhanova points out that children with intellectual disabilities have problems in understanding the reversed speech, which means that familiarization of such children with the world around them will be difficult, it will be superficial and impoverished. This category of children cannot always take into account non-verbal means of communication (gestures, facial expressions), children often do not notice them, or do not attach much importance.

Communicative skills are closely related to nonverbal means of communication, with the correct organization of their behavior and about some idea of what human psychology is. For example, the ability to choose the right gesture, intonation, the ability to know other people, the ability to put yourself in the place of a communication partner, the ability to choose an adequate way of addressing the interlocutor, empathize and sympathize with him.

Thus, all the listed communicative skills are small parts of communicative activity that include simple skills, but represent them as complex skills that are at a higher level.

Children with a low level of speech development have a lack of skill in the grammatical design of a coherent utterance and even a phrase, stiffness, lack of initiative in entering into a dialogue, laconic answers, embarrassment and fear of a partner, they are subject to difficulties in organizing their speech behavior, there is a low level of verbal activity. It can be concluded that in children with intellectual disabilities, communicative skills depend on speech skills (according to L.G. Solovieva) [2].

In the works of I.A. Grishanova, O.S. Pavlova, E.G. Fedoseeva, G.V. Chirkina, it is said that there are difficulties in organizing their speech communication with children with mental retardation. This category of children during the period of admission to school, during the transition from preschool to primary school education, has difficulties in entering into communication with their peers, and it is during this period that special assistance from a teacher, a speech therapist is urgently needed. Psychologists characterize this condition of a younger student as anxious, i.e. the child has difficulties in establishing contacts in his class. This means that the following criteria can be attributed to violations of the communicative ability of a younger student:

- inability to analyze comments, responses of other children;

- inability to use adequate grammatical forms in independent speech;
- the use of memorized formulations in speech, the so-called template statements;
- rare activity verbal communication, i.e. initiative;
- peculiar use of non-verbal means of communication, difficulties in expressing one's thoughts using gestures, facial expressions, expressive movements;
- the use of words in an inaccurate meaning.

In children with speech pathology, communication disorders do not have a systematic character, the appearance of underdevelopment may depend on the course of the situation of speech activity, on the need that adults who are authoritative for a younger student ask.

Summing up all that has been said, we note that communicative disorders are most often expressed in a decrease in the need (need) to communicate, both with classmates and with adults, in the lack of formation of such forms of communication as dialogue and monologue, in such behavioral features as inability to navigate in a communication situation, in the manifestation of negativism to the interlocutor, in a complete lack of interest in contact with people around. An essential feature is that all communication skills are realized in communication and are difficult or impossible without it. The considered communicative skills are needed to solve any communicative tasks. In turn, a correctly formulated and proposed task forms, activates and develops certain skills. It is known that the communication process is interconnected, and the described verbal and communicative disorders always negatively affect the maintenance of communication with classmates, for example during games or the communication process in general.

Thus, we have identified the main criteria for the communicative skills of younger schoolchildren with normal speech development and mental retardation.

Children of primary school age in normal development should learn certain speech skills that they will need for normal communication with peers and adults. These include the ability to express their thoughts, feelings, interests, ideas, the ability to listen to the interlocutor, the ability to navigate situations and communication partners, it is also necessary that the child learns to correlate his attitudes, skills, actions with the interests of the interlocutors and apply his own talents to overcome common tasks. In children with intellectual disabilities, the indicators of the presented speech skills suffer, they are poorly assimilated, the need for communication is reduced, negativism, children do not know how to navigate communication situations, the basic forms of communication are not formed, and we also know that successful communication formation occurs only in systematic learning, in this case at school. This means that there is a need to determine the optimal means of forming these communicative skills so that these means correspond to primary school age[2].

Occasionally, such a powerful tool as play activity is used to form communicative skills, in the course of this activity, the teacher can gather children into a team so that they learn from each other's experience and existing knowledge. In the game team, there is an urgent need for an explanation with a communication partner, which in turn contributes to the development of coherent speech, more dialogical, as well as the development of initiative. This is helped by a teacher who organizes play activities and gives an impetus to the development of speech communication. Therefore, the game should be considered as a powerful means of formation, development and improvement of communicative skills and an indicator of the degree of formation of speech and communication.

As we know, students with mental retardation have frequent mistakes in the process of building their own speech behavior, the level of initiative and activity of speech communication is insufficient, there are errors in the lexical and grammatical characteristics of their coherent utterance, the correct construction of the phrase. Psychological problems are also sometimes observed (embarrassment, stiffness, fear of a communication partner, tension, rarely monosyllabic answers). Therefore, it is so necessary that in an educational institution, in this case at school, favorable conditions for the formation, development and improvement of communicative skills are created so that children can learn to establish a favorable

emotional environment with a communication partner (a peer or an adult) and the student's personal development grows [4].

Work on the formation of communication skills should be daily and organically included in all types of activities: reading, playing, work. It is necessary to systematically develop communication skills in independent exercises, educational activities, walks, various activities, routine moments, and in the process of working children. The formation of communication skills is both a task of independent learning and a means of achieving success in the development of the child, i.e. training is carried out continuously in various activities.

Children with special educational needs develop communication skills through play: the ability to communicate is a great art and a vital necessity for all people, including children. Communication brings knowledge, joy from contacts. Every child is a little explorer, discovering the world around him with joy and admiration.

Learning for children with disabilities is successfully carried out in everyday life, integrating natural activities for children, the main thing of which is play. Given that play is the leading type of activity, it is one of the most effective and accessible ways to develop children's communication skills and is important for normal psychological development and emotional state. Through the game, the development of all basic mental processes, abilities of the child, volitional and moral qualities of the individual, the formation of elements of social activity of children. During game activities, children interact with the surrounding world, peers and adults, their speech develops: the vocabulary increases, the grammatical structure of speech, the ability to listen and think, the means of verbal and nonverbal communication of their needs and feelings, gestures, gestures, facial expressions.

Game exercises help to solve correctional and developmental problems in the formation of communication skills of children with disabilities, they form children's knowledge and skills of friendly communication, foster a culture of communication (tact), help to form children's communication skills, the ability to recognize other people's emotions and control their feelings, to be compassionate-to rejoice in other people's joy and to be offended by other people's grief.

When developing communication skills, it is necessary to take into account the age and individual characteristics of children and provide the most favorable conditions for achieving the goal. When choosing didactic materials, Games, teaching aids, and children's literature, it is necessary to take into account the features of multi-level development of children and help them make the necessary adjustments for positive progress of each child.

So, we can draw several conclusions that communicative skills are the main component of communicative competence. And also that speech skills are actions in the course of communication, which depend on the presence and level of formation of communication motives, on the need for communication, on the orientation. These methods of performing actions contribute to the emergence of conditions for the development of the personality itself, for its adaptation in society and provides an opportunity for the subject to enter into communicative activity himself.

List of sources used:

1. Arefieva, O.M. Features of the formation of communicative universal educational actions of younger schoolchildren/O.M.Arefyeva// Elementary school, -2012. -No.2. -pp. 74-78.
2. Novotortseva, N. V. Correctional pedagogy and special psychology: dictionary: textbook / comp. N.V. Novotortseva. - 4th ed., reprint. And additional - St. Petersburg,: KARO, 2009. - 144 p.
3. Omarova, P. O. Methodology of formation of communication skills in mentally retarded first graders. / P.O.Omarova // Scientific journal Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen ". - 2009. No.109. pp. 157-163

4. Shkuricheva, N.A. The work of a teacher on the development of communication skills in younger schoolchildren/N.A. Shkuricheva // Primary education. -2012. -No. 2. - pp. 38-45.

5. Zaitseva, K.P. Formation of communicative abilities of younger schoolchildren in educational activities as the basis of their social adaptation: abstract. dis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 00.01 /K.P. Zaitseva. -Magnitogorsk, 2011. -pp. 11-13.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ ЗА СЧЕТ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается роль моторики в развитии речи детей дошкольного возраста. Рассматриваются методы и средства, развивающие мелкую моторику детей. В статье показаны принципы и условия развития речи посредством мелкой моторики. Показаны приемы работы по развитию мелкой моторики рук дошкольников. При специальных тренировках мелкой моторики рук, развитие речи значительно ускоряется.*

***Ключевые слова:** развитие, речь, мелкая моторика, упражнения, движение рук, пальчиковая тренировка*

Utegenova N. B.
Nursery-garden "Ainagul"
S. Presnovka, Republic of Kazakhstan

SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN 4-5 YEARS DUE TO FINE MOTOR SKILLS

***Annotation.** This article examines the role of motor skills in the speech development of preschool children. The methods and means that develop fine motor skills of children are considered. The article shows the principles and conditions of speech development through fine motor skills. The methods of work on the development of fine motor skills of preschool children's hands are shown. With special training of fine motor skills of the hands, the development of speech is significantly accelerated.*

***Keywords:** development, speech, fine motor skills, exercises, hand movement, finger training.*

Согласно государственному общеобязательному стандарту дошкольного образования [1] содержание образовательной программы дошкольной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способности ребенка в различных видах деятельности и охватывать структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей.

Развитие полноценной речи есть наиважнейшим условием успешности обучения. Только обладая хорошо развитой речью, дети могут развернуто отвечать на сложные вопросы, последовательным и полным образом, аргументировано и логично излагать свои суждения, воспроизводить прочитанные им тексты.

Речь развивается в следующих направлениях: улучшается ее применение на практике, когда человек общается с другими людьми, наряду с этим она является основанием для перестраивания психических процессов, улучшает мышление. Развитие детской речи рассматривается как основная составляющая их готовности к обучению в школе. Исследования уровня владения речью способствует получению сведений, как о речевых способностях ребенка, так и об их общем развитии психики [2, с. 114].

В развитии речи дошкольников рассматривают два аспекта: количественное изменение и ее качественное обновление. Дошкольный возраст является этапом скорейшего обогащения словарного запаса. Развитие речи зависит от того в каких условиях живет и воспитывается ребенок.

У дошкольников в первую очередь развивается та сторона языка, которая напрямую связана с общением, то есть постижение лексических значений слов. Своевременное овладение разговорной речью имеет большое значение, как для последующего обучения ребенка, так и для коммуникации. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, необходимо позаботиться о своевременном и полноценном развитии речи. Необходим поиск эффективных, научно обоснованных путей развития речи детей.

Как отмечают ученые, мелкая моторика рук и уровень развития речи взаимосвязаны. В случае нормального развития моторики, иными словами, ребенок в определенные периоды роста производит различные действия, то и развитие речи проходит нормально. В обратном случае, когда мелкая моторика отличается слабой развитостью, то отмечаются нарушения в развитии речи. В последние годы наблюдается увеличение количества детей, у которых нарушена речь. Наблюдение за ними показывает, что у детей с нарушениями речи имеются и нарушения мелкой моторики пальцев рук, что рассматривается как одна из причин запоздалого формирования звуков речи.

Применение различных форм работы в системе и планомерно, которые направлены как на развитие общих движений кистей рук, так и на развитие тонких движений пальцев рук способствует быстрому развитию речи у дошкольников.

Ребенок, психомоторика которого развивается в норме, сначала манипулирует предметами неспецифически, но затем манипуляции становятся разумными, осознанными, что предполагает целенаправленность и планируемость восприятия и преобразование реальности за счет действий. В осознаваемую деятельность включена вторая сигнальная система - речь, совершенствующая деятельность и развитие ребенка [3, с.112].

Развитие движений пальцев «подготавливает почву» для последующего формирования речи, сначала развиваются движения пальцев рук, когда же они достигают достаточной точности, начинается развитие речи. Те дети, кто совершает разнообразные движения пальцами рук, быстрее продвигаются в речевом развитии. Поскольку речевые зоны в коре головного мозга формируются под воздействием импульсов от пальцев рук, следовательно, подобное тренирование ускоряет созревание речевых зон коры на 2-2,5 месяца.

Все глубинные психологические процессы, осознаваемые или неосознанные, отражаются в положении наших рук, жестике, мелкой моторике. Исследователи, занимающиеся изучением детской психики, отмечают огромное оказываемое воздействие рук на ее развитие. И.Кант писал: «Рука - вышедший наружу мозг». Двигательная активность пальцев рук у человека улучшалась в течение времени, поскольку человеку приходилось выполнять руками все усложняющуюся работу. Именно поэтому увеличивалась площадь двигательной проекции кисти руки в его мозге [4, с. 334].

Рука человека обладает уникальностью и универсальностью. Сухомлинский утверждал, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Именно руки учат ребенка точности, аккуратности, ясности мышления. Движения рук возбуждают мозг, заставляя его развиваться» [5, с. 48].

Центры, ответственные за движения и речь располагаются в мозге близко, а величине проекции кисти руки, находящейся в коре головного мозга, отводится приблизительно треть двигательной проекции. Конкретно указанные факты способствуют рассмотрению кисти руки как «органа речи» равноценно с аппаратом артикуляции.

Необходимо сказать, что пальчиковая тренировка оказывает влияние на развитие речи. В экспериментальном исследовании Т.П. Хризмана отмечается, что, в

случае произведения пальцами ритмических движений, у ребенка резким образом идет усиление согласованной деятельности височных и лобных отделов мозга [6, с. 165].

В младших группах детского сада у большинства детей проявляются отклонения в развитии мелкой моторики рук: движения неточные, не координируются, с трудом выполняются изолированные движения пальцами. Целенаправленным образом работа по улучшению мелкой моторики рук благотворно влияет на общее развитие ребенка, развивает все психические процессы.

Коррекция и развитие мелкой моторики рук предполагает каждодневную систематическую и комплексную работу в разнообразных видах деятельности на уроках письма, физической культуры, рисования, труда, логопедических занятиях, а также в играх и самообслуживании.

На специальных занятиях:

- все упражнения начинают с уже усвоенных детьми движений;
- новое упражнение сопровождают одновременным показом движения в общем и поэтапно;
- сложные для детей движения выполняются с оказанием помощи;
- упражнения синхронизируют с речью;
- привлекают детей к анализу, планированию и оцениванию выполняемых действий;
- все упражнения проводят в виде игры.

По утверждению А.А. Мелик-Пашаева, для развития мелкой моторики необходимы пальчиковые игры и гимнастика, упражнения, помогающие как развитию моторики ручек, так и содействующие развитию памяти и речи, поскольку они проводятся со словесным сопровождением, текст которого дети запоминают, и, впоследствии, воспроизводят [7, с. 96].

Мелкая моторика развивается лучше, если применяется материал мелкого размера, разнообразной формы и фактуры, природный материал.

Развитие мелкой моторики проводится в соответствии с принципами:

- развивающий характер обучения,
- систематичность и последовательность,
- сознательность и активность в усвоении,
- наглядность.

Предъявляя игровой материал, развивающие речь игры необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности детей, в ходе работы они усложняются.

Создание предметно-развивающей среды является условием эффективности в работе по развитию моторики и, следовательно, развитию речи. Организация предметно-развивающей среды дает возможность дошкольникам выбрать интересные занятия, менять их в течение дня, а воспитателю позволяет успешно организовать процесс обучения и воспитания, учитывая индивидуальные особенности детей.

В возрасте 4-5 лет дети выполняют все пальчиковые упражнения, но время увеличивается. Массаж пальчиков дети в этом возрасте выполняют сами, потирая пальчики, сгибая-разгибая их вместе и по отдельности, затем приступая к следующим упражнениям на развитие мелкой моторики.

Занятия по развитию мелкой моторики у детей рекомендуется организовывать в течение каждого дня, отводя примерно 10 минут времени с применением различных методов и средств:

- игры;
- моделирование и конструирование;
- упражнения, физкультминутки;
- применение загадок, скороговорок, чистоговорок, образных выражений, сравнений, стихотворений и др.

Для развития моторики пальцев рук эффективно использование игр с пальчиками, сопровождаемая процесс произнесением стихов-потешек, создающих позитивный эмоциональный фон, обеспечивающих отличную тренировку пальцев, способствующих развитию умения слушать и понимать содержание потешек, содействующих улавливанию ритма речи. Помимо этого, народные потешки становятся обучающим материалом для развития речи, поскольку большая часть из них выстроена диалогически. Вместе с тем с указанными играми для тренировки мелкой моторики возможно использование различных упражнений, не сопровождаемых речью.

По мнению В. Б. Косминской, Е.И. Васильевой, Р.Г. Казаковой рисование рассматривается как эффективный метод, развивающий мелкую моторику, на основе которого идет овладение нижеуказанными движениями:

- захватывающими (пинцетный захват – большим и указательным пальцами руки; щепотью; горстью) – говорящими об умении держать карандаш, использовать его;

- соотносящимися (держать предмет в одной руке, манипулирование другой рукой, разложить детали, соотнести части при зашнуровывании, застегивать пуговицы и т.п.) – способствует развитию навыков самообслуживания;

- интегративными (объединение отличающихся движений обеих рук при вырезании деталей, наматывание ниток на основу и т.п.) – обеспечивающими безопасную работу ножницами и иными опасными предметами;

- закручивающими (захват двумя пальцами – большим и указательным с проворачивающими движениями относительно друг друга; захват тремя пальцами – большим, указательным, средним с поворотом кисти руки; захват всеми пальцами кисти с поворотом кисти) – способствуют развитию умения манипулировать предметами, исследовать окружающий мир [8, с. 85].

Формирование нервно-мышечного аппарата также важно для развития мелкой моторики. Усваивание движений детьми производится под воздействием воспитателя. Особо актуально оказываемое воздействие при усвоении действий с разными предметами и орудиями.

Рисование также влияет на развитие моторики рук. Рисунки детей дают возможность отследить, каким образом идет развитие мелкой моторики, на каком уровне она находится на определенном возрастном периоде. Тематика для творческих заданий подбирается таким образом, чтобы дошкольники имели возможность уяснить задание и показать свои мысли на бумаге. Часто сменяющиеся задания помогают лучше воспринимать понятия формы, цвета, быстрее включать центры речи.

Таким образом, систематически развивая мелкую моторику рук, при соблюдении определенных условий и требований, учитывая возрастную и индивидуальную специфику, педагог добивается лучших результатов. Речь ребенка находится в постоянном развитии: в домашних условиях, на занятиях, играя, общаясь с другими детьми, а также взрослыми и сопровождает его во всякой деятельности. В процессе развития мелкой моторики рекомендуется включать в работу с детьми приемы самомассажа, игровых упражнений с разными предметами, проводить речевые действия в структуру физкультурных минуток, развивать графические навыки.

Список использованных источников:

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения от 31 октября 2018 года № 604.
2. Логинова, В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста / – М.: Просвещение, 2010. – 80 с.
3. Кислинская, Т.А. Гениальность на кончиках пальцев. / - М.: Генезис, 2008. – 120 с.

4. Борисенко, М.Г., Лукина, Н.А. Наши пальчики играют (Развитие мелкой моторики). - СПб.: «Паритет», 2010. - 144 с.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 2011. – 288 с.
6. Хризман, Т.П. Движения ребенка и электрическая активность мозга. М.: Педагогика, 2003. - 187 с.
7. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности / М.: Просвещение, 2011. - 96 с.

List of sources used:

1. State mandatory standard of preschool education and training No. 604 dated October 31, 2018.
2. Loginova, V.I. Speech development of preschool children / - Moscow: Prosveshchenie, 2010. - 80 p.
3. Kislinskaya, T.A. Genius at the fingertips. / - M.: Genesis, 2008. - 120 p.
4. Borisenko, M.G., Lukina, N.A. Our fingers are playing (Development of fine motor skills). - St. Petersburg: "Parity", 2010. - 144 p.
5. Sukhomlinsky, V.A. I give my heart to children. - Kiev: Radyanka school, 2011. - 288 p.
6. Khrizman, T.P. The movements of the child and the electrical activity of the brain. M.: Pedagogy, 2003. - 187 p.
7. Melik-Pashaev, A. A. Pedagogy of art and creative abilities / M.: Enlightenment, 2011. - 96 p.

Шанц Е.А.

канд.пед.наук, доцент, доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** автором в статье рассматривается проблема трудового воспитания дошкольников; основное внимание исследователь акцентирует на особенностях организации трудового воспитания дошкольников в условиях детского сада; приведены результаты констатирующего этапа исследования по представленной проблеме.*

***Ключевые слова:** труд, воспитание, трудовое воспитание, дошкольник*

Shants E.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

STUDYING THE ORGANIZATION OF LABOR EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Annotation:** the author in the article considers the problem of labor education of preschool children; the main attention of the researcher focuses on the peculiarities of the organization of labor education of preschoolers in a kindergarten; the results of the ascertaining stage of the study on the presented problem are given.*

***Key words:** labor, education, labor education, preschooler*

В дошкольном возрасте наилучшим образом решается задача формирования самостоятельной, активной, творческой личности. Дошкольный возраст наиболее благоприятный период в плане решения обучающих, развивающих и воспитательных задач, формирования ребёнка как личности. В этом возрасте много возможностей привить ребёнку любовь к труду, к самостоятельности.

Трудолюбие и самостоятельность – фундамент для развития всех других качеств личности.

В главе 1 ст. № 3 Федерального закона «Об Образовании в РФ» от 29.12.20012 года № 273-ФЗ указывается, что одним из принципов государственной политики и правового регулирования является «гуманистический характер образования, воспитание трудолюбия...» [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества [2].

В требованиях к результатам основной образовательной программы дошкольного образования обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок старшего дошкольного возраста должен обладать «установкой положительного отношения к разным видам труда...», быть способным «к

волевым усилиям, принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности...» [2].

С целью выявления исходного уровня воспитанности трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста нами был проведён констатирующий этап исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 70 «Голубок» г. Сургут. В эксперименте приняли участие двадцать пять детей старшего дошкольного возраста, двадцать пять родителей и два педагога.

Перед нами были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить подбор диагностического инструментария по теме исследования.
2. Изучить особенности организации трудового воспитания дошкольников на базе ДОО.
3. Изучить степень заинтересованности родителей в воспитании трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста.

Наша работа была построена по следующим направлениям:

1. Работа с педагогами.
2. Работа с детьми.
3. Работа с родителями.

В ходе эксперимента нами был применён следующий комплекс методов исследования:

- анализ календарно-тематического планирования;
- анализ плана работы с родителями;
- беседа с педагогами;
- анализ развивающей предметно-пространственной среды группы;
- беседа, направленная на выявление представлений детей о труде. Автор Р.С. Буре;
- методика по изучению особенностей отношения ребёнка к процессу труда. Авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина;
- диагностика по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел у детей старшего дошкольного возраста. Автор М.В. Крулехт;
- анкетирование родителей.

На первом этапе нашей работы был проведён анализ календарно-тематического планирования группы. Анализ показал, что при планировании трудовой деятельности детей педагогами запланированы следующие мероприятия: дежурство по столовой, в уголке природы; самообслуживание; трудовые поручения; коллективный труд в природе; беседа («Совместный труд в семье», «Профессия родителей», «Ребёнок и окружающий мир»); наблюдение за трудом взрослых; чтение художественной литературы (Н.Носов «Заплатка»); ручной труд. Данные мероприятия запланированы как на занятиях, так и в режимные моменты. Нами было отмечено, что при планировании работы педагоги уделяют недостаточное внимание ручному труду.

Анализ плана работы с родителями детей данной группы показал, что педагогами запланированы следующие мероприятия: «Встреча с интересными людьми» - приглашённые родители рассказывают о своей профессии; мастер – класс «Весёлая Масленица» - родители и дети совместно выполняют поделку. Также, в плане запланированы спортивные мероприятия с участием родителей. Таким образом, можно сделать вывод, что работа по взаимодействию с родителями в данном направлении ведётся.

Для выявления отношения педагогов к изучаемой нами проблеме была проведена беседа. В беседе приняли участие два воспитателя. Первоначально нам предстояло выяснить, что понимают воспитатели под трудолюбием дошкольников и какова, по их мнению, роль воспитания трудолюбия в становлении личности дошкольника. Мы считаем, что от осознания важности данного вопроса зависит степень эффективности работы воспитателей по изучаемой нами проблеме.

В качестве показателя трудолюбия воспитатели называют: знания детей о мире профессий, о роли труда в жизни человека, умение и желание выполнять поручения, посильную трудовую деятельность в детском саду и дома, принимать участие в коллективном труде. Воспитатели отметили, что значение труда состоит в его воспитательном влиянии на ребёнка. Именно трудовая деятельность обеспечивает развитие самостоятельности как стержневого личностного качества.

К высказываниям воспитателей хочется добавить, что важным показателем трудолюбия является устойчивое положительное отношение к труду, желание трудиться для общей пользы, чувство удовлетворения от правильно и красиво выполненной работы, выполнение обязанностей самостоятельно, с интересом.

Отвечая на вопрос: «Какие формы и методы работы вы используете при воспитании трудолюбия у дошкольников?», воспитатели указали дежурство и поручения, как основную форму воспитания трудолюбия. В качестве основных методов и приёмов были названы: объяснение, показ способов выполнения действий, оказание помощи детям в процессе работы.

Так, неосвещёнными остались такие формы и методы воспитания трудолюбия как совместный труд со сверстниками, совместный труд с взрослыми, труд по собственной инициативе, роль взрослого как образца-ориентира в воспитании трудолюбия, самостоятельный анализ детьми объекта работы, выбор необходимых для выполнения работы инструментов и материалов.

Согласно следующему вопросу, воспитателями выделены трудности, с которыми они встречаются в работе по воспитанию трудолюбия:

- трудности в подборе объектов трудовой деятельности, ограниченная сфера труда детей;
- недостаточное количество трудового оборудования.

Следующие два вопроса были направлены на выявление связи между детским садом и семьёй по вопросу воспитания трудолюбия. Отвечая на данные вопросы, воспитатели перечислили мероприятия с участием родителей: «Встреча с интересными людьми», мастер – класс «Весёлая Масленица». Также воспитатели отметили, что по вопросу воспитания трудолюбия у детей родители к ним не обращались. Полученные ответы свидетельствуют, что совместная работа дошкольной образовательной организации и семьи в этом направлении ведётся.

Однако хочется отметить, что для привлечения внимания родителей к важности воспитания данного качества у детей, необходимо, наряду с творческими мероприятиями, запланировать мероприятия информационного характера.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды группы показал, что для трудовой деятельности детей имеется разнообразное оборудование: тазы, вёдра, подносы, щётки и совки для мусора, фартуки. Оборудование располагается таким образом, чтобы обеспечить доступность взятия необходимого оборудования, и является безопасным для детей. В группе имеется уголок творчества, в котором находятся цветные карандаши, бумага, раскраски. Однако хочется отметить, что материал для ручного труда отсутствует.

Таким образом, результаты проведённого исследования показали, что педагоги осознают важность воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, но испытывают некоторые трудности: в подборе объектов трудовой деятельности, в недостаточном количестве трудового оборудования для детей. Анализ календарно-тематического планирования показал наличие запланированных мероприятий по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, однако отмечено недостаточное количество уделённого времени по обучению детей ручному труду. При работе с родителями отмечается отсутствие теоретической подготовки родителей в вопросах воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста. Развивающая предметно-пространственная среда группы не обеспечивает должного

уровня воспитания трудолюбия у дошкольников с учетом современных требований к личности ребенка.

Далее нами была проведена работа с детьми по выявлению исходного уровня развития трудолюбия. В исследовании приняли участие двадцать пять детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами были использованы диагностические методики:

1. Беседа, направленная на выявление представлений детей о труде. Автор Р.С. Буре.
2. Изучение особенностей отношения ребёнка к процессу труда. Авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.
3. Диагностика по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел. Автор М.В. Крулехт.

Беседа, направленная на выявление представлений детей о труде. Автор Р.С. Буре

Цель: выявить уровень представления детей о труде.

Методика основана на индивидуальных беседах с детьми.

Проведение исследования:

Детям задают вопрос, который предполагает ответ на основе общих знаний ребёнка. После того как ребёнок ответил, ему предлагаются дополнительные вопросы для расширения полученного ответа. Если вопрос, заданный в общей форме, вызывает у ребёнка затруднение, необходимо задать вопрос в развернутой форме. Если на конкретные вопросы ребёнок затрудняется ответить, ему предлагаются наводящие вопросы. Ответы ребёнка обобщаются, и определяется полнота его представлений о труде.

Уровни и показатели когнитивного компонента трудолюбия старших дошкольников:

Высокий (3 балла) – ребёнок имеет отчётливое представление о значении труда в жизни человека и осознание необходимости хорошо трудиться; у ребёнка имеются чёткие представления о труде взрослых людей; знает 5 и более названий профессий и имеет представления об их значимости, может назвать отдельные качества личности, необходимые человеку той или иной профессии; объясняет, где и кем работают его родители и в чём ценность их труда. Ребёнок не испытывает затруднений в ответах на вопросы.

Средний (2 балла) - ребёнок не в полной мере объясняет значение труда в жизни человека и осознаёт необходимость трудиться; знания ребёнка о труде взрослого носят поверхностный характер; знает 3-4 названия профессий и имеет представление об их значимости, может назвать отдельные качества личности, необходимые человеку той или иной профессии; объясняет, где и кем работают его родители, но не знает, в чём ценность их труда. Ребёнку требуются дополнительные вопросы.

Низкий (1 балл) - ребёнок не имеет представления о значении труда в жизни человека; не может сказать, что такое «труд», что значит и зачем надо трудиться; знает 1-2 названий профессий и имеет представление об их значимости; не может объяснить, где и кем работают его родители. Не может ответить даже с помощью взрослого.

Критерии:

1 балл (низкий уровень) - объём представлений недостаточен: назвал 1-2 профессии; ребёнок не смог ответить даже с помощью взрослого.

2 балла (средний уровень)- объём представлений неполный: в ответе отсутствуют отдельные характеристики труда людей; ребёнок отвечает только на наводящие вопросы; назвал от 3 до 5 профессий; ответы односложны.

3 балла (высокий уровень) - объём представлений достаточно полный: в ответе есть характеристики труда взрослого в общей форме или на конкретных примерах; назвал 5 и более профессий; ответ самостоятельный.

Результаты диагностического обследования по изучению исходного уровня развития представлений о труде у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения исходного уровня развития представлений о труде у детей старшего дошкольного возраста

Имя ребёнка	Номер вопроса беседы							Итого	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7		
Алина Т.	2	2	2	3	2	2	2	15	2
Анастасия Ф.	1	1	2	1	2	2	1	10	1
Анастасия А.	2	2	3	3	2	3	3	18	3
Владимир С.	2	2	3	2	2	3	3	17	2
Дмитрий Р.	1	1	1	2	2	2	1	10	1
Ирина Д.	2	2	2	2	3	3	3	17	2
Ксения Ш.	2	2	3	2	3	2	3	17	2
Кирилл Я.	1	1	2	1	2	2	1	10	1
Маша П.	1	1	2	1	2	2	1	10	1
Никита И.	1	2	2	2	2	2	1	12	2
Олеся В.	2	2	2	2	3	3	3	17	2
Павел О.	1	1	1	2	2	2	1	10	1
Полина Я.	1	1	2	2	1	2	1	10	1
Павел К.	1	1	1	2	2	2	1	10	1
Равиль В.	2	2	3	2	3	3	2	17	2
Снежана Л.	2	2	2	2	2	3	3	16	2
Света А.	3	3	3	2	3	3	2	19	3
Таня Н.	1	1	2	2	2	1	1	10	1
Тимофей Г.	2	2	3	3	2	2	3	17	2
Тимур С.	3	3	2	3	3	3	3	20	3
Эдуард П.	2	2	2	3	2	2	2	15	2
Юля Б.	1	1	2	1	2	2	1	10	1
Юра С.	2	2	2	2	3	2	3	16	2
Ярослав А.	1	2	1	2	1	1	1	9	1
Яна В.	2	2	2	3	2	3	3	17	2

В ходе проведения диагностической методики было выявлено, что 12% детей (3 ребёнка) имеют высокий уровень представления о труде. Дети, отнесённые к высокому уровню, не испытывали затруднений в ответах на вопросы. Ответы были развёрнутые, по существу. Так, например Тимур С., отвечая на вопрос: «Как ты думаешь, зачем люди трудятся?» - дал следующий ответ: «Трудятся, чтобы можно было еду покупать, одежду, игрушки. Если не успеть на работу или плохо её делать, тогда ничего не купить». На вопрос: «Что такое труд?» - был дан ответ: «Это работа, дело такое». Смог назвать качества к каждой произнесённой профессии: «Продавец – по доброму говорить должен, водитель – внимательный, смотреть на дорогу должен, строитель – смелый должен быть, повар – должен уметь вкусно готовить, учитель – должен всё знать, вдруг его спросят, а он не знает – стыдно будет».

К среднему уровню представления о труде было отнесено 48% детей (12 детей). Их ответы были не всегда точны, детям требуются дополнительные вопросы. Например, давая ответ на вопрос: «Кем работают твои родители?» - были получены ответы: «Мама работает в большом здании, она там с другими людьми говорит. Не знаю зачем. Папа на машине ездит, другого дядю по делам возит. Наверное, у него нет машины» (Никита И.). «Папа ходит на работу, он далеко работает. Мама в магазине работает, она мне конфеты приносит» (Ксения Ш.)

40% детей (10 детей) имеют низкий уровень представления о труде. Дети затруднялись ответить на вопросы, не смогли ответить даже с помощью взрослого. Отказывались отвечать. Так, например на вопрос: «Можешь ли ты объяснить, что такое

труд?» - ответа нет. «Трудишься ли ты в детском саду?» - был ответ: «Нет. Я не хочу. Вот Алина любит делать» (Ярослав А.).

Исходя из результатов проведённой диагностики, можно сделать вывод, что у детей преобладает средний уровень развития представлений о труде.

Изучение особенностей отношения ребёнка к процессу труда. Авторы Г. А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина

Цель: выявить отношение ребёнка к процессу труда.

Проведение исследования:

Дети назначались (по два, три человека) дежурными по столовой (помочь при накрывании на столы), по подготовке необходимых материалов к организованной деятельности (раскладывание картонок, бумаги, подносов с краской, кисточками и т.п.), получали определённые поручения (убрать игрушки, протереть полки шкафчиков, сложить строительный материал, надеть чистые платья куклам и т.п.). Воспитатель проводит смену видов деятельности. По завершению работы, вместе оценивалось качество работы (самооценка, взаимооценка).

Методика основана на проведении непосредственного (проводится лично), не включённого (наблюдение ведётся со стороны), выборочного (наблюдение в процессе выполнения поручения) наблюдения. Объектом наблюдения выступает трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста. Отмечается присутствие интереса и желания у ребёнка выполнять данную работу, отношение к результату труда. Регистрация данных наблюдений оценивается количеством баллов и заносится в таблицу.

Уровни и показатели эмоционально-мотивационного компонента трудолюбия старших дошкольников:

Высокий (3 балла) – устойчивый интерес к любым трудовым заданиям, работает увлечённо, с удовольствием на протяжении всего времени выполнения задания; бережное отношение к результатам любого труда.

Средний (2 балла) – ребёнок ситуативно проявляет интерес к трудовым делам, степень увлечённости зависит от этого интереса; бережное отношение к результатам интересного для него труда.

Низкий (1 балл) - отсутствует интерес и желание трудиться; равнодушен к результатам труда.

Проявления показателей эмоционально-мотивационного компонента:

Личностно-целостное отношение к труду:

1 балл – у ребёнка отсутствует интерес к работе; он не проявляет никакого желания трудиться;

2 балла - ребёнок ситуативно проявляет интерес к трудовым делам, степень увлечённости зависит от этого интереса;

3 балла – ребёнок проявляет устойчивый интерес к любым трудовым заданиям и охотно в них включается; работает увлечённо, с удовольствием на протяжении всего времени выполнения задания.

Социально-ценностное отношение к труду:

1 балл – ребёнок не проявляет никакого интереса к коллективному труду, не участвует в трудовых делах своих товарищей и взрослых;

2 балла – ребёнок иногда включается в трудовые дела своих товарищей и взрослых;

3 балла - ребёнок готов выполнять любую работу в интересах других, оказывать помощь окружающим, даже если работа ему не интересна.

Отношение к результатам труда:

1 балл – ребёнок равнодушен к результатам труда;

2 балла – бережное отношение к результатам интересного для него труда;

3 балла – бережное отношение к результату любого труда.

Результаты диагностического обследования по изучению особенностей отношения ребёнка к процессу труда представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения особенностей отношения ребёнка к процессу труда

Имя ребёнка	Личностно-ценностное отношение к труду	Социально-ценностное отношение к труду	Отношение к результату труда	Итого	Средний балл
Алина Т.	2	2	2	6	2
Анастасия Ф.	1	1	1	3	1
Анастасия А.	3	3	3	9	3
Владимир С.	2	2	2	6	2
Дмитрий Р.	1	1	1	3	1
Ирина Д.	2	2	3	7	2
Ксения Ш.	2	2	3	7	2
Кирилл Я.	1	2	1	4	1
Маша П.	2	1	1	4	1
Никита И.	1	1	1	3	1
Олеся В.	2	2	2	6	2
Павел О.	1	1	1	3	1
Полина Я.	2	1	1	4	1
Павел К.	1	2	1	4	1
Равиль В.	2	2	3	7	2
Снежана Л.	2	2	3	7	2
Света А.	3	3	3	9	3
Таня Н.	1	1	1	3	1
Тимофей Г.	2	2	2	6	2
Тимур С.	2	2	3	7	2
Эдуард П.	2	2	2	6	2
Юля Б.	1	1	1	3	1
Юра С.	2	2	2	6	2
Ярослав А.	1	1	1	3	1
Яна В.	2	2	3	7	2

В ходе проведения диагностической методики было выявлено, что 8 % детей (2 ребёнка) имеют высокий уровень эмоционально-мотивационного компонента. Дети работают увлечённо, с желанием. Сразу откликаются на просьбу воспитателя. Например, при подготовке материалов к занятию Света А. предложила свою помощь: «Можно, я тоже буду раскладывать салфетки». Во время уборки игрушек по местам, Анастасия А., справившись со своей работой, стала помогать мальчикам собирать кубики.

48% детей (12 детей) имеют средний уровень эмоционально-мотивационного компонента. Дети не всегда с первого раза выполняют просьбу воспитателя. Их желание трудиться зависит от интереса к предложенной работе. Так, например, во время уборки участка группы Яна В. отказалась снести песок с веранды: «Я хочу собирать листья вот этими граблями». Услышав слова воспитателя: «Убираем за собой игрушки», Юра С. взял машинку, которой играл, поставил на место и сразу отошёл в сторону, не желая помочь ребятам, с которыми играл.

Низкий уровень эмоционально-мотивационного компонента имеют 44% детей (11 детей). Отнесённые к этой группе дети, чаще всего отказывались выполнять поручения. А если выполняли, то не стремились получить хороший результат. Юля Б. во время уборки игрушек, довольно небрежно положила кукол на шкаф, даже не стараясь красиво их усадить. Таня Н., поиграв в больничку, не пожелала всё сложить на место, сказав: «Я не играла, только потрогала, оно уже всё так было».

Проявления показателей эмоционально-мотивационного компонента у детей старшего дошкольного возраста соответствует среднему уровню, однако необходимо заметить, что процент детей, отнесённых к низкому уровню, достаточно велик (44% - 11 детей).

Диагностика по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел у детей старшего дошкольного возраста. Автор М.В. Крулехт

Цель: выявить ручную умелость и способность реализовать замысел.

Проведение исследования:

Детям предлагают сделать аппликации из бумаги («Рыбки в аквариуме», «Русская красавица», «Тюльпаны в саду»). Воспитатель предлагает образцы аппликаций и напоминает последовательность выполнения данных поделок. Детям необходимо самим выбрать бумагу нужного качества, цвета, формы, величины и необходимые инструменты.

Диагностика основана на проведении непосредственного (проводится лично), включённого, кратковременного (наблюдение в течение занятия) наблюдения. Объектом наблюдения выступает трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста. Отмечается способность определить цель предстоящей работы, подобрать необходимые материалы и инструменты, обозначить порядок трудовых действий, как организует рабочее место, умение работать инструментами, самостоятельно выполнять всё намеченное, оценивать результат своего труда. Регистрация данных наблюдения оценивается количеством баллов и заносится в таблицу.

Уровни и показатели деятельностно-практического компонента трудолюбия старших дошкольников:

Высокий уровень (3 балла) - ребёнок правильно и самостоятельно планирует и организует предстоящую работу; хорошо владеет детскими инструментами; знает и соблюдает правила техники безопасности при работе с инструментами; самостоятельно анализирует и даёт объективную оценку результату своего труда; результат высокого качества, оригинален, с элементами новизны; ребёнка отличает полная самостоятельность, которая характеризуется творчеством.

Средний уровень (2 балла) - при планировании и организации предстоящей работы требуется помощь взрослого; ребёнок частично владеет детскими инструментами; знает правила техники безопасности при работе с инструментами, но не всегда их соблюдает; анализирует и даёт оценку результату своего труда с помощью наводящих вопросов воспитателя; качество результата высокое, но без элементов новизны; самостоятельность проявляет на знакомых этапах работы.

Низкий уровень (1 балл) - беспомощность при планировании и организации предстоящей работы; ребёнок не владеет детскими инструментами, не знает и не соблюдает правила техники безопасности в работе с инструментами; результат труда низкого качества; не умеет анализировать и объективно оценивать результат своего труда; низкая самостоятельность, отказ от деятельности, необходимость прямой помощи взрослого.

Проявление показателей деятельностно-практического компонента:

Умение планировать предстоящую работу (определить цель, подобрать необходимые материалы и инструменты, обозначить порядок трудовых действий):

1 балл – ребёнок затрудняется определить цель, последовательность предстоящей работы, подобрать необходимые инструменты, производит много ненужных действий.

2 балла – ребёнок самостоятельно определяет цель деятельности, подбирает необходимые инструменты, планирует свои действия, но путает последовательность операций, нуждается в помощи взрослого.

3 балла – ребёнок правильно и самостоятельно планирует предстоящую работу.

Умение рационально организовывать свою работу:

1 балл – ребёнок не способен самостоятельно организовать работу в соответствии с намеченным планом без помощи взрослого; не подготавливает и не убирает своё рабочее место.

2 балла – ребёнок выполняет работу в соответствии с намеченным планом под контролем взрослого; требуется напоминание о необходимости подготовки и уборки своего рабочего места.

3 балла – ребёнок самостоятельно выполняет работу в соответствии с намеченным планом; без напоминания подготавливает и убирает своё рабочее место.

Умение владеть способами работы (используя для этого необходимые детские инструменты):

1 балл – ребёнок не владеет детскими инструментами; не знает и не соблюдает правила техники безопасности в работе с инструментами.

2 балла – ребёнок частично владеет детскими инструментами; знает правила техники безопасности при работе с инструментами, но не всегда их соблюдает.

3 балла - ребёнок хорошо владеет детскими инструментами; знает и соблюдает правила техники безопасности при работе с инструментами.

Умение оценивать результаты своего труда:

1 балл – ребёнок не умеет анализировать и объективно оценивать результат своего труда; результат труда низкого качества.

2 балла – ребёнок анализирует и даёт оценку результату своего труда с помощью наводящих вопросов воспитателя; качество результата высокое, но без элементов новизны.

3 балла - ребёнок самостоятельно анализирует и даёт объективную оценку результату своего труда; результат высокого качества, оригинален, с элементами новизны.

Самостоятельность:

1 балл – ребёнок не самостоятелен.

2 балла – ребёнок проявляет самостоятельность, но не на всех этапах работы, только на знакомых.

3 балла – ребёнка отличает полная самостоятельность, которая характеризуется творчеством.

Результаты диагностического обследования по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел у детей старшего дошкольного возраста в процессе изготовления игрушки из бумаги представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты выявления ручной умелости и способности реализовать замысел у детей старшего дошкольного возраста

Имя ребёнка	Умение планировать предстоящую работу	Умение рационально организовать свою работу	Умение владеть способами работы	Умение оценивать результат своего труда	Самостоятельность	Итого	Средний балл
Алина Т.	2	2	2	2	2	10	2
Анастасия Ф.	1	1	1	1	1	5	1
Анастасия А.	3	2	3	3	2	13	3
Владимир С.	2	1	2	1	1	7	1
Дмитрий Р.	1	1	1	1	1	5	1
Ирина Д.	2	2	3	2	2	11	2
Ксения Ш.	3	2	2	2	2	11	2
Кирилл Я.	1	1	2	1	1	6	1
Маша П.	1	2	1	1	1	6	1
Никита И.	1	1	1	1	1	5	1

Олеся В.	2	2	2	2	2	10	2
Павел О.	1	1	1	1	1	5	1
Полина Я.	1	2	2	1	1	7	1
Павел К.	1	1	2	1	1	6	1
Равиль В.	1	1	2	2	1	7	1
Снежана Л.	2	1	2	2	2	9	2
Света А.	2	3	3	3	2	13	3
Таня Н.	1	1	1	1	1	5	1
Тимофей Г.	2	2	3	2	2	11	2
Тимур С.	3	2	3	2	2	12	2
Эдуард П.	2	1	2	1	1	7	1
Юля Б.	1	1	1	1	1	5	1
Юра С.	2	2	2	2	2	10	2
Ярослав А.	1	1	1	1	1	5	1
Яна В.	2	2	2	2	2	10	2

Анализ полученных результатов показал, что 8% детей (2 ребёнка) имеют высокий уровень деятельностно-практического компонента. Эти дети сразу приняли решение, какую поделку будут делать, выбрали нужную форму и структуру бумаги, самостоятельно приступили к выполнению работы. Дети умело пользуются ножницами. Рабочее место держат в чистоте. Работы детей были выполнены аккуратно, с элементами новизны. В качестве примера приведём ответ Светы А., которая согласилась описать процесс выполнения своей «Русской красавицы»: «Нужна бумага прямоугольной формы. Вот клеим промазываем по краю и приклеиваем. Получилась трубочка. Потом, я вот обвела голову и корону и вырезала. Я украсила красиво корону. Глазки рисуем, рот. И вот клеим промазываем (показывает), немножко и приклеиваем. Я из бумаги юбку сделала, мы так не делали. Волосы я такие приклеила. Из бумаги тонкие полоски делаешь и всё».

Средний уровень деятельностно-практического компонента имеют 36% детей (9 детей). Дети определили цель деятельности, смогли начать работу. Во время выполнения работы, при затруднении, дети смотрели по сторонам, задавали вопросы вслух, но прямо помощи не просили. Тимофей Г. выполняя аппликацию «Тюльпаны в саду»: «Нет, ни так получилось, как же загнуть?» (смотрит образец аппликации). Дети умеют пользоваться ножницами и клеить, но иногда возникали трудности. Во время выполнения «Рыбки в аквариуме» Олеся В.: «Не могу вырезать травку, лучше нарисую». Юра С.: «У меня пальцы везде прилипают». Анализ выполненных работ показал наличие недостатков: некоторые сгибы выполнены не качественно; при склеивании деталей, не совмещены срезы; видны следы клея.

Низкий уровень деятельностно-практического компонента имеют 56% детей (14 детей). Дети смогли определиться с решением, какую поделку начнут делать, однако было обнаружено, что, при первой же неудаче, некоторые дети, меняли цель. Павел О.: «Не клеится эта бумага, лучше рыбку сделаю». Часть детей, при малейшем затруднении, обращалась за помощью к взрослому. Анастасия Ф.: «Помогите мне сделать листочки, их надо вырезать». Выполняя задание, дети часто отвлекались на посторонние раздражители, сопровождали свои действия громкой речью, проявляли небрежность в работе. Поделки у детей отличались плохо заглаженными сгибами, были помяты в результате нескольких пробующих действий, отмечались следы клея даже там, где его не использовали.

Исходя из результатов проведённой диагностики, можно сделать вывод, что у детей преобладает низкий уровень деятельностно-практического компонента.

Таблица 4

Уровни развития трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Беседа, направленная на выявление представлений детей о знании труда. (Р.С. Буре)	Методика «Особенности отношения ребёнка к процессу труда». (Г.А. Урунтаева, Ю.А.Афонькина)	Диагностика по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел (М.В. Крулехт)	Итого
Высокий	12%	8%	8%	9%
Средний	48%	48%	36%	44%
Низкий	40%	44%	56%	47%

Высокий уровень. Старшие дошкольники, отнесённые к данному уровню, имеют отчётливое представление о значении труда в жизни человека и осознают необходимость хорошо трудиться. Имеют устойчивый интерес к любым трудовым заданиям. Высокую степень овладения ручными умениями, в ходе работы проявляют настойчивость. Обнаруживают способность к внесению элементов новизны и оригинальности. Указанный уровень характерен для 9 % детей (2 ребёнка).

Средний уровень. Детям данной группы для объяснения значения труда в жизни человека необходима помощь взрослого, дети отвечают только на наводящие вопросы. Степень желания и увлечённости в работе зависит от интереса, имеют неустойчивый интерес к деятельности. Имеют достаточную степень овладения ручными умениями. При выполнении поделки часто обращаются к взрослому для того, чтобы утвердиться в правильности выполнения способов конструирования поделки. Эти дети способны оценить результат своей деятельности только с помощью взрослого. Данный уровень характерен для 44 % детей (11 детей).

Низкий уровень. У детей данной группы недостаточный объём представления о труде, отсутствует интерес и желание трудиться, слабая сформированность ручных умений. Эти дети не замечают своих ошибок, не способны оценить результат деятельности. Инициативу и творчество не проявляют. Этот уровень зафиксирован у 47 % детей (12 детей).

На основании проведённого нами исследования по выявлению исходного уровня развития трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста можно сказать о том, что воспитанность трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, принявших участие в исследовании, находится на низком уровне.

Особенность педагогического процесса по воспитанию трудолюбия, как качества личности, предполагает осуществление тесного взаимодействия таких социальных институтов, как детский сад и семья. Единство требований семьи и детского сада является необходимым условием успешной воспитательной работы. В связи с этим нами было проведено анкетирование родителей старших дошкольников с целью изучения их отношения к исследуемой проблеме. В анкетировании приняли участие двадцать пять родителей (Приложение 3).

Анализ анкетирования родителей свидетельствует о равнодушии их к данной проблеме. Так, на первый вопрос анкеты: «Считаете ли необходимым воспитывать у своих детей трудолюбие? Почему?» - все опрошиваемые родители (25 человек) ответили утвердительно: «... трудолюбие – это умение и желание трудиться, а это необходимое качество для дальнейшей жизни», «...трудолюбие, самостоятельность, ответственность – все эти качества помогают преодолевать трудности», «...трудолюбие необходимо для успешной социализации в обществе».

Ответы родителей на второй вопрос показывают, что основными способами воспитания трудолюбия у детей в семье являются: личный пример родителей 44% (11 человек), различные поручения по дому 56% (14 человек). Помимо этого, используются такие методы, как внушение, объяснение, убеждение, поощрение, непосредственная помощь ребёнку.

Ответы на четвёртый вопрос дали возможность выявить, что у 8% (2 человека) родителей дети часто не доводят дело до конца, и в случае, если отказываются, то родители сами всё завершают за ребёнком; у 60% (15 человек) родителей дети не всегда доводят начатое дело до конца, и в случае, если отказываются, то родители объясняют ребёнку, что начатое дело нельзя оставлять незавершённым; у 32% (8 человек) родителей дети всегда доводят дело до конца.

Анализируя пятый вопрос, мы пришли к выводу, что все родители привлекают детей к совместной трудовой деятельности дома. В основном это уборка квартиры, покупка продуктов, помощь в приготовлении пищи. Также были указаны следующие трудовые поручения: убрать игрушки на место, вынести мусор, полить комнатные цветы.

На вопрос: «Обращались ли вы за помощью к педагогам группы по данному вопросу?» - все родители дали отрицательный ответ.

Ответы родителей показывают, что необходимость воспитания трудолюбия ими осознаётся, родители знают и используют способы привлечения ребёнка к труду: это и совместный труд, и различные поручения. Однако, есть родители, которые не всегда придают должное внимание трудовому воспитанию детей и выполняют за них порученную работу.

Таким образом, результатом констатирующего этапа исследования явилось, что дети старшего дошкольного возраста, принимающие участие в эксперименте, имеют низкий уровень трудолюбия. Показатели компонентов трудолюбия позволили установить, что наименее развит деятельностно – практический компонент. Также исследование показало, что имеется ряд причин низкого уровня воспитанности трудолюбия, которые связаны с недостаточной готовностью взрослых к решению данной проблемы. К таким причинам можно отнести: недостаточное количество уделённого времени по обучению детей ручному труду; в группе отсутствует материал для ручного труда, что не позволяет детям самостоятельно заняться творчеством, применить и закрепить трудовые навыки и умения, полученные на занятии; воспитатели испытывают трудность в подборе объектов трудовой деятельности для детей; недостаточное количество детского трудового оборудования; не все родители вовлекают в трудовые дела своих детей, выполняя за них работу.

Список использованных источников:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.01.2022).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 12.01.2022).

List of sources used:

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 N 273-FZ (latest edition). - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 12.01.2022).
2. Federal State Educational Standard of preschool education. - Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (accessed 12.01.2022).

СЕКЦИЯ 2.
СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ, ЛИЧНОСТНОЕ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376

Алиева С.Ч.

студентка

Тюменский государственный университет

Жарикова И.А.

старший преподаватель

Тюменский государственный университет,

г. Тюмень, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С
РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** На современном этапе развития общества наблюдается значительное увеличение числа детей с расстройством аутистического спектра как в России, так и за рубежом. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, на сегодняшний день данное состояние встречается приблизительно у одного ребёнка из 160 детей. В данной статье рассматриваются особенности коммуникативной сферы у детей с РАС.*

***Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, коммуникативная сфера, детский аутизм, коммуникативные навыки.*

Alieva S.Ch.

student

Tyumen State University

Zharikova I.A.

Senior Lecturer

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

THE MAIN FEATURES OF THE COMMUNICATIVE SPHERE IN CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

***Annotation.** At the present stage of development of society, there is a significant increase in the number of children with autism spectrum disorder both in Russia and abroad. Currently, according to the World Health Organization, this condition occurs in approximately one out of 160 children. This article covers the main features of the communicative sphere in children with ASD.*

***Keywords:** autism spectrum disorder, communication sphere, early infantile autism, communication skills.*

Расстройство аутистического спектра – «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [1]. Обычно дети с РАС проявляют стереотипии в поведении, имеют, испытывают определённые затруднения в смене вида деятельности и в способах общения и имеют нарушения в речевом развитии.

Одни дети с аутизмом избегают общения с окружающими или не способны включаться в социальное взаимодействие, другие же, наоборот, пытаются включиться в контакты с социумом, при этом нетипичными для общества способами, также на постоянной основе находятся во взаимодействии с людьми [2, 38]. Коммуникация (от лат. *communicatio* - связывать, делать общим) – «передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия» [5, с. 99].

Термин «аутизм» был введен в 1911 году швейцарским психиатром Блейлером Э. при описании симптома шизофрении, проявляющегося в замкнутости человека в мире собственных фантазий. Это привело к тому, что расстройство аутистического спектра ошибочно начали относить к группе расстройств, классифицируемых как «детская шизофрения». Однако по сей день, некоторые специалисты придерживаются данного мифа.

Применение самого термина началось спустя тридцать лет, когда австрийский педиатр Аспергер Г. заимствовал терминологию Блейлера Э. для того, чтобы охарактеризовать аутистическую психопатию. Позднее, в 1943 году американский психиатр Каннер Л. также воспользовался данным понятием для описания состояния 11 своих пациентов с сохранными интеллектуальными возможностями, имеющих значительные затруднения в контакте с окружающими людьми.

В России изучением и описанием самого расстройства изначально занимались детские психиатры: Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. (1967), Башина В.М. (1975) и др.

Само понятие «расстройство аутистического спектра» было введено в 1980 году английским психиатром и терапевтом Уинг Л. Автором также разработана «триада нарушений», встречающихся при аутизме и одновременно сопровождающимися нарушениями в развитии коммуникации, социального взаимодействия и воображения. По мнению автора, вследствие данных нарушений дети с РАС не способны к правильному осмыслению увиденного.

Существует большое количество теорий о возникновении расстройства аутистического спектра, связанных, в первую очередь, с генетикой или соматическими нарушениями. Тем не менее, точная причина аутизма на сегодняшний день остается неизвестной. Мнения отечественных и зарубежных ученых лишь сходятся на том, что данное нарушение в развитии провоцируется совокупностью нескольких факторов, а не одной причиной.

Зачастую выявление первых признаков аутизма начинается в период младенчества или в период раннего возраста, однако описываемое расстройство диагностируется позднее, когда аутистические проявления становятся наиболее выраженными. Первые нарушения в коммуникативной сфере проявляются в сниженной способности устанавливать зрительный контакт, использовании невербальных средств общения (жестов, мимики), сниженной заинтересованности вступать в общение со сверстниками и с взрослыми.

Процесс установления диагноза РАС осуществляется на основе Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), применяемой ВОЗ и диагностико-статической классификацией (DSM-V), разрабатываемой и используемой Американской психиатрической ассоциацией. Так, согласно классификационной системе DSM-V, РАС включает в себя: аутистическое расстройство (аутизм), расстройство Ретта, дезинтегративное расстройство детского возраста, расстройство Аспергера и неспецифическое первазивное расстройство развития неуточненное.

МКБ-10 описывает аутизм в группе «Общие расстройства психологического развития» и содержит: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром

Аспергера, другие общие расстройства развития, общее расстройство развития неуточненное. Данные классификационные системы периодически пересматриваются в целях привлечения во внимание новых и более актуальных результатов исследований.

Согласно данным Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования, воспитанники должны овладеть речью как средством общения. Развитие речевой деятельности позволяет выражать свои нужды, желания, построить речевые высказывания при вступлении в контакт.

Впервые право на качественно доступное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с расстройством аутистического спектра, на законодательном уровне было закреплено Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (ред. от 1 марта 2020 года). В Приложении №8 к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» представлен ФГОС НОО для детей с аутизмом.

Согласно ФГОС начального общего образования для детей с расстройством аутистического спектра, учащимся данной категории необходима специально организованная, эффективная работа по развитию понимания вербальных инструкций и собственного использования речи для коммуникации и организации представлений об окружающем мире и собственных переживаний.

Коммуникация позволяет устанавливать отношения с людьми, обмениваться информацией, осваивать ее и применять в деятельности и т. д. Обеспечение понимания получателем информации является важной составляющей коммуникации. Коммуникативная сфера предполагает умение устанавливать контакт, как с взрослыми, так и со сверстниками, стремление к общению, сотрудничеству и совместной деятельности, а также понимание самой коммуникации в целом.

Общение, которое предполагает некую связь между людьми, рассматривается советским психологом Леонтьевым А. Н. как сторона деятельности. По мнению автора, оно присутствует в любой деятельности как ее элемент. Отечественный психолог Ананьев Б. Г. также в своих трудах занимался изучением проблемы общения и установил, что оно является одним из видов деятельности человека.

Онтогенез коммуникативной деятельности был описан советским психологом Лисиной М. И. В концепции исследователя речь идет о важности коммуникации и общения, являющихся средствами познания ребенком мира и способами взаимодействия со средой и окружающими людьми. Автором раскрыто понятие «общение», разработаны механизмы генезиса общения, структура коммуникативных действий, роль коммуникативной функции в психическом развитии детей.

Изучением особенностей коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи. Так, исследования Мастюковой Е. М. свидетельствуют о несформированности способов общения у детей с аутизмом. Автором было выявлено, что дети данной категории не пользуются речью в своей деятельности, также не задают вопросов и зачастую не отвечают на обращение окружающих людей, впоследствии чего наблюдаются нарушения в речевом развитии и трудности в установлении контактов с окружающими и способах социального взаимодействия. Однако многие исследователи, такие как Ковригина Л. В., Доронина В. С. и Фур Е. П. придерживаются другого мнения и отмечают, что у детей с РАС развитием коммуникативных навыков не зависит от развития речи.

Кроме того, британские психологи Тагер-Флуберг Х. (1981) и Джордан Р. (1993) считают, что коммуникативная сфера у детей с аутизмом является нарушенной. По их мнению, это может привести к непониманию обращенной к ним речи, что проявляется в неумении ими как декодирования, так и кодирования информации, а также

использования знаковых и символических систем с целью передачи речевого высказывания.

По данным Джордана Р., нарушение навыков коммуникации у детей с РАС начинаются еще с самых ранних этапов развития. Рикс Д. М. (1979) также отметил, что в онтогенезе ребенка с аутизмом наблюдаются нарушения в звуковых компонентах коммуникации на первом году жизни.

Советский дефектолог Лебединская К. С. характеризует отсутствие коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра как искажение психического развития и препятствие к адаптации в обществе. Автор отмечает у детей данной категории нарушение потребности в общении, во взаимодействии с окружающими людьми.

Российские исследователи Морозова С. А. и Эрц Ю. выяснили, что у детей с аутизмом нарушенным является процесс формирования как довербальных, так и вербальных этапов становления речевой деятельности. Авторы свидетельствуют об отсутствии мотивации к коммуникативным функциям, социальному взаимодействию с обществом у детей данной категории.

Данные исследователей Федосеевой Е. С. и Бондаренко Т. А. также свидетельствуют об отсутствии у детей с РАС мотивации к способам общения вербальными средствами. Причина нарушения коммуникативных функций, по их мнению, обусловлена нарушением социального поведения.

Российский исследователь Баенская Е. Р. свидетельствует о том, что отсутствие реакции на голос, обращение и просьбу у детей с аутизмом приводит к подозрению родителями глухоты ребенка. В своих исследованиях Морозова С. С. связывает наблюдающиеся затруднения у детей с расстройством аутистического спектра нарушение или несформированность в целом вербальной коммуникации с неумением использования речи как средства общения.

Такие зарубежные авторы как Гарфин Д. и Лорд К. (1986) также отмечают, что отсутствие или недостаточное развитие понимания речи у детей с аутизмом связано с нарушением понимания именно значения речевых единиц общения и контекста, внутри которого речевые высказывания как раз таки применяются.

Зарубежными авторами Уотсон Л.Р., Лорд К., Шаффер Б., Шоплер Э.Т. (1989) было выяснено, что дети с расстройством аутистического спектра могут сообщать о своих желаниях, потребностях, намерениях непривычными для общества способами. Это могут быть крики или аутостимуляции, проявления агрессии, что приводит к непониманию людьми высказываний ребенка с аутизмом и затрудняет процесс коммуникации.

На сегодняшний день существуют различные подходы к классификации аутизма, связанных, в первую очередь, с описанием психолого-педагогических особенностей детей данной категории. Такие отечественные ученые как Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. значительное внимание уделяют проблеме развития навыков взаимодействия у детей с ранним детским аутизмом.

Детский аутизм – «тип общего нарушения развития, который определяется наличием:

- а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у ребенка в возрасте до 3 лет;
- б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно» [4].

Исследователи считают, что нарушения коммуникации препятствуют процессам социальной адаптации и развития детей данной категории [3]. В 1997 году в зависимости от учета степени тяжести проявлений аутизма и типов поведения авторами ими были выделены четыре группы детей:

– Дети I группы характеризуются отрешенностью от происходящего рядом, проявлением полевого поведения, что выражается в перемещении от одного предмета к другому, не принимая во внимание окружающих. Дети не устанавливают зрительного контакта, не откликаются на просьбы. У них может наблюдаться крик или самоагрессия при попытках привлечения внимания или просьбы сделать что-то. Дети не имеют потребности в контактах с окружающими, что приводит к затруднениям или невозможности овладения социальным поведением и элементарными навыками общения.

– Дети II группы, по сравнению с детьми первой группы, более активно устанавливают контакт с окружающим миром, но все же малодоступны к нему. Они могут вступить в социальное взаимодействие с ограниченным кругом людей. При необходимости для выражения своих нужд они пользуются речью. При этом навыки общения детей закрепляются в неизменяемой форме и находят свое применение лишь в выработанных ситуациях, вследствие чего у них наблюдается набор речевых штампов, команд и склонность к эхоталии. Также к особенностям детей этой группы можно отнести более выраженную ранимость по сравнению с описанной ранее группы. В силу стремления сохранения неизменности они сопротивляются новшествам.

– Дети III группы способны выразить свои нужды, сообщить о своих впечатлениях, могут ответить на вопросы, но предпочитают не вступать в диалог с окружающими. Некоторые из детей данной группы зачастую очень привязаны к своему близкому окружению. Следует отметить, что они начинают говорить фразами, напоминающими речь взрослых. При этом такая речь усваивается ими с помощью цитат и зачастую не служит средством общения. Также детей данной группы отличает конфликтность, которая проявляется в агрессии.

– Дети IV группы могут быть инициаторами общения. Они способны устанавливать зрительный контакт и смотреть некоторое время в лицо собеседнику. Несмотря на это у них отмечается несформированность форм общения и повышенная ранимость. Они очень чувствительны к оценке окружающими людьми.

Британские исследователи Уинг Л. и Гулд Дж. в 1996 году также по результатам проведенного исследования выделили группы детей с аутизмом в зависимости от возможностей вступления в социальное взаимодействие. В данной классификации основой служат проявления нарушений коммуникативных навыков у детей, имеющих аутистические симптоматику.

По степени проявления нарушений контактов с окружающими исследователями были выделены три группы детей одного возраста, к которым позднее добавилась четвертая группа:

– 1 группа – отстраненная (дети погружены в свой мир, что ярко выражается в проявлении безразличия к окружающим).

– 2 группа – пассивная (дети не проявляют инициативу во вступлении в контакт, у них наблюдается отклик на общение, инициированное другим человеком).

– 3 группа – активная (дети пытаются вступить в социальный контакт шаблонными способами, не принимая во внимание реакцию окружающих (или уделяют недостаточное внимание)).

– 4 группа – формальная или неестественная (общение детей характеризуется формальностью, причем не только с незнакомыми людьми, но и с близкими).

К особенностям детей с расстройством аутистического спектра Нуриева Л. Г. относит: отсутствие подражания взрослым и неучастие в играх, в совместной деятельности со сверстниками. Также автор отметила, что важным составляющим для развития ребенка с аутизмом является формирование мотивации к общению.

Американским психологом Беттельхеймом Б. были выявлены следующие особенности коммуникативной сферы у детей с РАС: нежелание контактировать с

окружающими, отсутствие потребности в общении, несформированность способов взаимодействия с социумом, недостаточное развитие или полное отсутствие разговорной речи, отсутствие способностей быть инициатором общения, поддержать общение, а также форм общения, предполагающих диалог.

Следует отметить, что в настоящее время учёные из стран всего мира продолжают заниматься изучением данного феномена у детей с аутизмом. Исследователи отмечают, что проявляющиеся нарушения в коммуникативной сфере у детей данной категории связаны с дефицитом общения и приводят к непониманию социумом этих детей и соответственно к затруднению процесса адаптации в обществе самих детей.

У ребенка с расстройством аутистического спектра до года может наблюдаться отсутствие гуления, а затем и лепета, также установление лишь недлительного зрительного контакта. Ответная реакция на улыбку и вербальные инструкции у детей с аутизмом различны и индивидуальны.

К младшему школьному возрасту у детей с РАС нарушения коммуникативных навыков могут быть выражены отсутствием речи в целом, также ее своеобразными особенностями, проявляющимися повторением одних и тех же слов, вопросов и стереотипной речью. В очень редких случаях они могут быть инициаторами общения, поддерживать разговор и устанавливать контакт. Коммуникация с другими людьми не мотивирует их к совместной деятельности, что служит причиной нарушения социальной адаптации детей с аутизмом.

Кроме того, у детей с расстройством аутистического спектра отмечается нарушение знаковых форм общения, то есть невербальных средств, выражающихся в использовании жестов, не носящих конкретного значения. Среди детей данной категории зачастую встречаются те, которые не понимают указаний, выражения лица, а также жестов окружающих.

Поскольку совершенствование понимания речи происходит у детей с периода раннего развития в ходе речевого общения, то у детей с расстройством аутистического спектра в силу нарушений коммуникативных навыков данный феномен может быть частично или полностью нарушенным. Формирование средств общения, а также понимание словесных инструкций и речи в целом являются важными ступенями в развитии детей и именно нарушение или же отсутствие данных аспектов свидетельствуют о необходимости немедленной специальной работы.

Таким образом, изучением коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра занимались не только в России, но и за рубежом. Особенности коммуникативных навыков детей данной категории неоднозначны, вариативны. Среди них могут встречаться те, которые не стремятся к общению, полностью отстранены от контактов, как со сверстниками, так и с взрослыми, от окружающего мира в целом или же такие дети, которые постоянно тянутся нетрадиционными, непонятными для окружающих способами к взаимодействию.

Список использованных источников:

1. Гилберт, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиС, 1998. – 312 с.
2. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 227 с.
4. Официальный сайт МКБ-10 / Электронный ресурс / – Режим доступа: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>.

5. Чупров, Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии [Текст]: (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров. – М.: Издательство, 2012. – 184с.

List of sources used:

1. Gilbert, K. Autism: medical and pedagogical aspects / K. Gilbert, T. Peters. - St. Petersburg: ISPiS, 1998. - 312 p.
2. Grigorenko, E. L. Autism Spectrum Disorders. Introductory course. Textbook for students / E. L. Grigorenko. – М.: Practice, 2018. – 280 p.
3. Nikolskaya, O. S. Autistic child. Ways of help / O. S. Nikolskaya, E. R. Baenskaya, M. M. Liebling. – М.: Terevinf, 1997. – 227 p.
4. Official website of the ICD-10 / Electronic resource / - Access mode: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>.
5. Chuprov, L. F. Terminological dictionary of speech therapy and neuropsychology [Text]: (educational manual) / L. F. Chuprov. - М.: Publishing house, 2012. - 184 p.

Анохина А.С.

канд. биол. наук, доцент
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Кемеровский государственный университет,
г. Новокузнецк, Россия

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость организации воспитательно-образовательной работы, направленной на формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта, в ходе которой они получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.*

***Ключевые слова:** дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, формирование социально-бытовых навыков.*

Anokhina A.S.

candidate of Biological Sciences, Associate Professor
of Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute
Kemerovo State University
Novokuznetsk, Russia

SOCIAL EDUCATION AND TRAINING OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Annotation.** The article considers the need to organize educational work aimed at the formation of social and household skills in children with intellectual disabilities, during which they gain knowledge about various spheres of human life and activity, acquire practical skills that allow them to successfully adapt to the social environment.*

***Keywords:** preschoolers with intellectual disabilities, the formation of social and household skills.*

Дошкольный возраст представляет собой благоприятный период для формирования личности. В качестве цели специального образования лиц с нарушениями интеллектуального развития выдвигается их социальная интеграция. Успех интеграции в значительной степени зависит от социально-бытовой компетентности человека, его способности самостоятельно организовывать свой быт. Поэтому подготовить каждого ребенка с особыми потребностями к самостоятельной, независимой от помощи окружающих жизни является главной задачей специального (коррекционного) учреждения [2]. Одним из важнейших условий для этого является формирование социально-бытовых навыков как комплекса автоматизированных умений, регулируемых социальными нормами и имеющими устойчивые формы повседневного поведения в быту, в общении и различных видах деятельности. Овладение данными навыками способствует развитию самостоятельности, независимости в бытовом отношении.

Социально-бытовые навыки начинают формироваться в дошкольном возрасте, так как центральная нервная система ребенка в высшей степени пластична, а социально-бытовая деятельность (принятие пищи, одевание, умывание и т. д.), повторяются каждый день и неоднократно. Наиболее успешно социально-бытовые

навыки формируются у детей раннего и младшего дошкольного возраста. В дальнейшем приобретенные навыки необходимо закреплять и расширять. При нормативном развитии ребенок овладевает большинством социально-бытовых навыков естественным образом, наблюдая за поведением взрослых в повседневной жизни, сопровождая родителей на улице, в магазине, в гостях, помогая в домашних делах, подражая, действуя путем проб и ошибок.

Выделяют следующие условия, обеспечивающие естественный порядок формирования социально-бытовых навыков: режим дня, руководство взрослых, рационально организованная обстановка.

Рационально организованная обстановка предполагает наличие чистого и просторного помещения, в котором представлено необходимое оборудование, позволяющее реализовать все процессы по уходу ребенком за своим телом, а также пространство, в котором ребенок сможет играть, спать и заниматься.

Режим дня представляет собой стабильное ежедневно повторяющееся чередование и проведение режимных моментов (приход ребенка в детский сад, утренняя гимнастика, умывание, прием пищи, занятия, игры, прогулка, дневной сон и т.д.). То, что в режиме дня отчетливо выделены периоды времени, отведенные специально для выполнения ребенком гигиенических процедур, обеспечивает их повторяемость и способствует постепенному формированию исследуемых навыков во всех видах деятельности ребенка: в труде, в играх, в быту и т.д.

Процесс ежедневного многократно повторения гигиенических процедур позволяет бережно относиться к нервной системе ребенка, обеспечивая смену деятельности, приучая организм ребенка к определенному ритму, тем самым предупреждая возникновение переутомления. Соблюдение режима дня способствует не только формированию социально-бытовых навыков, но воспитывает организованность, дисциплинированность, понимание важности соблюдения этих навыков.

Нарушение интеллекта снижает возможность ребенка дошкольного возраста в приобретении социального и бытового опыта, в подготовке к самостоятельной жизни. Формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта не происходит самопроизвольно. Они не в состоянии самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач.

Исследованиями Л.М. Шипицыной выявлены некоторые особенности социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта:

- движения, связанные с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или, наоборот, беспорядочно суетливые, недостаточно целенаправленные;
- в ряде случаев даже у детей с нарушением интеллекта нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании берут сухое мыло и, не намочив его, кладут на место, а затем открывают кран;
- нарушен характер каждого отдельно взятого действия, входящего в состав культурно-гигиенического навыка. Например, умея пользоваться ложкой, ребенок держит ее, зажав в кулак, набирает неумеренное количество пищи и большую ее часть разливает, не донеся до рта [5].

В целом, у дошкольников с нарушением интеллекта недостаточно сформированы все виды социально-бытовых навыков:

- не сформированы навыки самообслуживания: дети не соблюдают правила мытья рук, лица, вытирания насухо полотенцем, не знают, где следует хранить предметы туалета: мыльницу, зубную щетку, пасту, расческа и полотенце. При мытье рук они пропускают такую операцию, как засучить рукава, не умеют рассчитывать свои силы: при утренних процедурах выдавливают всю зубную пасту;
- в туалете не всегда правильно пользуются туалетной бумагой, после посещения туалета забывают мыть руки с мылом, вытирать насухо полотенцем;

- путают в одежде изнаночную и лицевую стороны, в обуви – правый и левый ботинки, долго не могут научиться застегивать крючки, молнии, зашнуровывать ботинки;

- не могут аккуратно одеваться, проверяя все застёжки на одежде, соотносить вид одежды по времени года. Перед сном они неаккуратно кладут белье на стульчик, не всегда ставят обувь около кровати. Повесив рубашку на плечики, не вывернув рукава, ребенок считает, что сделал все правильно;

- процесс принятия пищи затруднителен для детей, которые не могут есть аккуратно, не умеют пользоваться вилок, не благодарят после еды взрослых;

- дети не проявляют интереса к соблюдению чистоты и порядка в помещении: без напоминания не убирают игрушки, не раскладывают по местам вещи, не вытирают пыль, не подметают и т.п.

Проведенные В.А. Шинкаренко наблюдения за деятельностью детей с нарушением интеллекта в бытовых процессах показывают, что большая часть действий, которая входит в целостный навык приема пищи, успешно усваивается. При приеме пищи дети понимают речевую инструкцию, представленную взрослым; самостоятельно ориентируются в условиях задания; при затруднениях используют помощь взрослого. При этом у них наблюдаются специфические орудийные и соотносящие действия, снижающие качество выполнения трудовых действий. Например, дети держат ложку в руке «кулачным» захватом или «вилочным» захватом [4].

При выполнении бытового процесса пользования горшком дети с нарушением интеллекта не всегда распознают момент, когда нужно идти в туалет. При реализации навыка умывания они не интересуются выполнением отдельных действий, отсутствуют какие-либо манипуляции предметами, обслуживающими данные операции, контрольно-проверочные действия, нет ориентировки на оценку взрослого в ходе выполнения задания.

Л.М. Шипицыной отмечается, что в семьях, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, часто идут по линии наименьшего сопротивления – родители одевают, раздевают, кормят. Однако имеются и семьи, в которых пытаются ставить определенные требования и достигают известных успехов. Поэтому дети с нарушением интеллекта имеют разный уровень скорости и качества овладения социально-бытовыми навыками самообслуживания [5].

Опыт педагогов свидетельствует о том, что у дошкольников с нарушением интеллекта возможно успешное формирование последовательно усложняющихся социально-бытовых навыков: гигиены тела, пользования туалетом, приема пищи, одевания и раздевания, ухода за одеждой и обувью и другое. Овладение навыками влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости [1, 3].

Трудности овладения базовыми социально-бытовыми навыками по уходу за собой, овладение культурой питания, элементарными движениями, навыками ухода за помещением вызваны также зависимостью ребенка с нарушением интеллекта от окружающих, препятствуют их социальной адаптации и интеграции в обществе. В связи с этим необходимо помочь каждому ребенку обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей, овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя и проявлять бытовую самостоятельность.

Это обстоятельство дает возможность достигнуть результата за счет использования ряда педагогических средств с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей с нарушениями интеллекта: прямого обучения, показа, объяснения, пояснения, поощрения, беседы, игр, упражнений наглядности (игрушек, алгоритмов, картинок, пособий и т.д.), практической деятельности с реальными предметами,

систематических напоминаний о необходимости соблюдать правила гигиены и постепенного повышения требований к ним.

По мнению А.Р. Малер, для успешного освоения социально-бытовых навыков детьми целесообразно использование игр (дидактических, сюжетно-ролевых), которые включают разыгрывание несложных бытовых ситуаций, на основе которых поэтапно формируются социально-бытовые навыки, обеспечивается их постепенный перенос в повседневную жизнь [2].

Проведение игр для формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта опирается на принципы системности, повторности, сочетания наглядности со словом, положительного эмоционального общения педагога с детьми; предполагает учет двигательной активности, возрастных и индивидуальных особенностей: учет исходного уровня сформированности социально-бытовых навыков, опоры на наглядность. Необходимо учитывать, что у детей с нарушением интеллекта преобладает быстрая утомляемость, ослабленное развитие психических процессов, замедленное восприятие, поэтому обязательным элементом при организации игры выступают повторения, частая смена деятельности.

Учитывая индивидуальные особенности детей с нарушением интеллекта, инструкцию в играх можно повторять несколько раз. Перед тем как выполнить задание следует просить ребенка повторить его. При невыполнении задания не осуществляется переход к другой игре, а продолжается выполнение этой игры. Показ действий, входящих в навык, сопровождается одновременным объяснением приемов их выполнения. Показ осуществляется несколько раз: первый раз – в обычном рабочем темпе, остальные показы – в замедленном темпе.

В играх применяется различная наглядность: натуральные предметы (например, одежда, посуда, продукты, реальные объекты, муляжи игрушки, куклы-мальчики и куклы-девочки), фотографии, практический показ действий в реальных ситуациях; технологические, операционные карты, алгоритмы действий.

В педагогических исследованиях отмечается, что в дидактической игре заключены большие возможности для формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта. Внимание ребенка во время дидактической игры обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения им не осознается. Это делает игру особой формой обучения, когда дети, играя, усваивают необходимые навыки, сразу видят конечный результат.

Педагогами разработаны дидактические игры с предметами и игрушками: «Вымой кукле руки», «Мыльные перчатки. Пузырики», «Да здравствует мыло душистое!», «Купание куклы», «Что сначала, что потом» (опрятность в уходе за телом), «Оденем куклу на прогулку», «Как мама Зайчиха купила Зайчику новые носочки, и как он их надевал», «Волшебный шнурок» (опрятность в одежде, уход за ней), «Покормим Зайку», «Возьми ложку, покорми крошку», «Готовим обед для кукол» (культура принятия пищи), «Где нам хорошо», «Почему зайчик не спит», «Моя комната» (поддержание порядка в помещении) и др.[1].

В дидактических играх с куклами у детей формируются социально-бытовые навыки опрятности в уходе за телом, опрятность в одежде, культура принятия пищи, хозяйственно-бытового труда, происходит развитие нравственных качеств – заботливое отношение к партнеру по игре – кукле, которая переносится затем на сверстников.

Е.А. Кинаш предлагает, приобщая ребенка с нарушением интеллекта к здоровому образу жизни, овладению основами гигиенической культуры, проводить дидактические игры с куклами. Например, в игре «Мыльные перчатки» Неумейка появляется с грязными руками, детям нужно помочь Неумейке в выборе предметов (мыло, мыльница, полотенце и др.), затем научить персонаж, делать «мыльные перчатки». После формирования положительного отношения к навыку мытья рук в процессе дидактической игры педагог закрепляет этот навык в режимных моментах.

При этом ребенок овладевает рядом действий: подвернуть рукава; открыть кран; намочить руки; взять мыло в руки из мыльницы; подставить руки с мылом под струю воды и намочить мыло; намылить ладони, растерев мыло до получения пены; сделать «мыльные перчатки»; положить мыло в мыльницу; растереть мыло круговыми движениями по всей поверхности рук; продолжать делать «мыльные перчатки»; подставить руки под струю воды; круговыми движениями смыть мыло с ладоней и тыльной стороны кистей рук; стряхнуть воду с рук; закрыть кран; вытереть руки о полотенце насухо [1].

Словесные дидактические игры наиболее сложные для детей с нарушением интеллекта, поэтому их целесообразно проводить, когда навык уже достаточно успешно освоен ребенком. Это могут быть игры на определение порядка и беспорядка в одежде, на соотнесение одежды по различным признакам (одежда для сна, для прогулки; обувь для дома, для улицы и т. п.).

Содержание сюжетно-ролевых игр направлено на обогащение социального опыта детей по таким направлениям как социальная компетентность, умения ориентироваться в предметах ближайшего окружения: одежды и обуви, мебели и электробытовых приборах, формирования культуры поведения и общения, навыков самообслуживания. Для активизации интереса детей используемая игра должна быть оснащена атрибутами, составляющие интерес детей и стимулирование их на активное манипулирование и использование.

Для формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта могут использоваться сюжетно-ролевые игры на общую тему «Семья»: «Кукла Аня купается» (гигиенические процедуры), «Кормим куклу Аню» (культура принятия пищи), «Во что одета кукла Аня» (опрятность в одежде), «Завтрак в семье», «Обед в семье», «Ужин в семье» (культура принятия пищи), «Помогаем маме стирать белье», «Большая уборка дома», «Переезд на новую квартиру» (порядок в помещении, хозяйственно-бытовой труд) и др.

Социально-бытовые навыки могут также отрабатываться с детьми в играх на сюжеты «Больница». Можно рассмотреть последствия несоблюдения навыков ухода за телом (заболели зубы, потому что не чистили, стали плохо слышать уши, т.к. редко их мыли, стало чесаться тело, лицо, т.к. плохо умывались), несоблюдение культуры принятия пищи (заболели зубы, живот, потому что дети ели много сладкого, поранились вилкой, т.к. размахивали ей во время еды, ударились, т.к. раскачивались на стуле во время еды) и т.п.

В сюжетно-ролевой игре «Парикмахерская» можно организовать работу по формированию навыка ухода за волосами, в игре «Магазин одежды» – формирование навыков опрятности в одежде и ухода за ней.

Необходимо использовать различные виды сюжетно-ролевых игр: с четким разработанным сюжетом, перечислением ролей; со свободным сюжетом, но с набором игровых атрибутов; игры – инсценировки, с наличием проблемной ситуации. Проведение сюжетно-ролевых игр по формированию социально – бытовых навыков требует большой подготовки, включая проведение с детьми экскурсий, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, проведение дидактических игр.

Работа по формированию социально-бытовых навыков в игре строится поэтапно [3].

Первый этап – мотивация детей с нарушением интеллекта к овладению социально-бытовым навыком. Введение занимательных элементов, игры. Например, перед игрой на формирование навыка по уходу за телом можно привести цитату из сказки К. Чуковского «Мойдодыр», объясняя почему нужно умываться. Осуществляется демонстрация навыка с использованием игрушек и другого стимульного материала.

Второй этап – действие по подражанию, игра с куклой, с другими игрушками, обыгрывание навыка с персонажем. С помощью взрослого, одновременно с ним, поэтапно вслед за ним.

Третий этап – демонстрация действий взрослого с детьми, отработка последовательности действий с использованием алгоритма (например, серия сюжетных картинок, отражающих навыков последовательного овладения).

Четвертый этап – тренировка, ориентировка в задании, выполнение заданий игры с привлечением стимульного материала (игрушек, картинок) в ходе совместных действий взрослого с ребенком.

Пятый этап – самостоятельные действия ребенка (планирование своей деятельности, комментирование поэтапности выполнения действий самим ребенком), многократные повторения.

Работа по формированию социально-бытовых навыков с использованием игр происходит как на специализированных занятиях, так и в процессе организации детской жизнедеятельности, включается в режимные моменты, в свободную самостоятельную деятельность детей.

Основную работу по формированию социально-бытовых навыков организуют воспитатели группы на специализированных занятиях с использованием дидактических и сюжетно-ролевых игр. На занятиях педагога-дефектолога по обучению игре, по ознакомлению с окружающим миром также могут отрабатываться некоторые социально-бытовые навыки.

Во время этих занятий у детей с нарушением интеллекта формируются представления о физических потребностях своего организма за счет воспитания навыков самообслуживания. Однако при проведении данных занятий и при организации жизни детей важно соблюдать педагогический режим, адекватный индивидуальным психосоматическим особенностям здоровья ребенка и его эмоциональному самочувствию.

Большие возможности для применения игр для формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта содержат режимные моменты: утренний и вечерний туалет, закаливание (навыки ухода за телом), уборка постелей, уборка группового помещения, уборка на участке во время прогулки (хозяйственно-бытовой труд), приемы пищи (культура принятия пищи), подготовка ко сну, подъем, сборы на прогулку (навыки опрятности в одежде и ухода за ней).

Игры для свободной самостоятельной деятельности по формированию социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта, как правило, организуются по инициативе взрослого, проводятся индивидуально с ребенком, который недостаточно хорошо усвоил тот или иной навык, или с группой детей (2-3 человека).

Таким образом, у дошкольников с нарушением интеллекта затруднено формирование всех видов социально-бытовых навыков. Они затрудняются производить последовательные, координированные действия, не ориентируются в заданных задачах, не умеют программировать свои действия и не могут давать оценку результату, не осознают необходимость соблюдения тех или навыков, не соблюдают и нарушают цепочку последовательных действий при их практическом выполнении.

Профессионально-педагогическая деятельность должна быть направлена на обучение детей с нарушением интеллекта выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам поведения. Для формирования социально-бытовых навыков необходимо использование игр, содержащих такие задачи, при решении которых формируется тот или иной социально-бытовой навык. Дробное введение материала, его многократная проработка в играх с использованием разнообразного материала позволяет детям с нарушением интеллекта достичь возможного и достаточного для них уровня сформированности социально-бытовых навыков.

Список использованных источников:

1. Кинаш, Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей / Е.А. Кинаш. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 17–23.
2. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практ. пособие / А.Р. Маллер. – Москва : АРКТИ, 2000. – 127 с. – ISBN . – Текст : непосредственный
3. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2006. – 40 с. – ISBN 978-5-4212-0080-2. – Текст : непосредственный.
4. Шинкаренко, В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей : Методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям / В. А. Шинкаренко. – Минск: Из-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 24 с. – URL <http://prematurebaby.ru/docs/shinkarenko.pdf>. – Текст : электронный.
5. Шипицына, Л.М. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 173 с. – ISBN 5-9268-0386-1. – Текст : непосредственный.

List of sources used:

1. Kinash, E.A. Games and exercises on the formation of cultural and hygienic skills and self-service skills in severely mentally retarded children / E.A. Kinash. – Text: direct // Education and training of children with developmental disorders. - 2002. - No. 1. - P. 17–23.
2. Mahler, A.R. Social education and training of children with developmental disabilities: pract. allowance / A.R. Muller. - Moscow: ARKTI, 2000. - 127 p. - ISBN. – Text : immediate
3. Morzhina, E.V. Formation of self-service skills in the classroom and at home / E. V. Morzhina. - Moscow: Terevinf, 2006. - 40 p. – ISBN 978-5-4212-0080-2. – Text : direct.
4. Shinkarenko, V.A. Diagnosis and formation of self-service skills, household and manual labor in mentally disabled children: Methodological materials to help teachers of special institutions and parents / V. A. Shinkarenko. -Minsk: From BelAPDI "Open Doors", 1997. - 24 p. – URL <http://prematurebaby.ru/docs/shinkarenko.pdf>. – Text : electronic.
5. Shipitsyna, L.M. Socialization of children with intellectual disabilities / L.M. Shipitsyn. - St. Petersburg: Peter, 2005. - 173 p. – ISBN 5-9268-0386-1. – Text : direct.

Безрукова О.А.
заместитель директора
Нефтеюганская школа-интернат
для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья,
г.Нефтеюганск, Россия

**ВРЕМЕННОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО, КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

***Аннотация:** статья посвящена проблемам социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».*

***Ключевые слова:** социализация, интеллектуальная недостаточность, временное трудоустройство*

Bezrukova O.A.
Deputy Director
Nefteyugansk boarding school
for students with disabilities
health opportunities,
Nefteyugansk, Russia

**TEMPORARY EMPLOYMENT AS A FACTOR OF SUCCESSFUL
SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL PROBLEMS IN
DEVELOPMENT**

***Abstract:** the article is devoted to the problems of socialization of children with disabilities (intellectual disabilities) in the Nefteyugansk boarding school for students with disabilities.*

***Key words:** socialization, intellectual disability, temporary employment*

В условиях современной экономики в Российской Федерации предъявляются более значительные требования к профессиональной подготовке работников производственной и обслуживающей сферы, что затрудняет трудоустройство и самостоятельную трудовую деятельность выпускников школ с ограниченными возможностями здоровья. В силу своих психофизических возможностей особенно сложно это дается лицам с умственной отсталостью.

Лица с интеллектуальной недостаточностью наиболее многочисленная группа среди инвалидов с психическими заболеваниями. Для лиц с нарушением в интеллектуальном развитии трудовая деятельность служит одним из методов коррекции, является основой их социальной адаптации, способствует накоплению положительного социального опыта.

Перед педагогами, работающими с лицами с умственной отсталостью стоит очень сложная задача: формирование внутренней потребности и готовности к труду, сознательному выбору доступной профессии.

Профориентационной работе определено важное место в деятельности школ реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, так как она связывает систему образования с экономической системой, потребности обучающихся

с их будущей социализацией в обществе и успешностью интеграции выпускников школы. Особенно важна профессиональная ориентация для тех детей, возможности которых, так или иначе, ограничены, особенно в интеллектуальном отношении. [1, с. 55–57].

Основоположниками профориентационной работы считают А. Бине, Ф. Гальтона, Г. Мюнстерберга, Ф. Парсонса и Л. Термена, которые впервые разработали психологические тесты, которые позволяют выявлять профессиональные способности человека.

Существенный вклад в развитие профориентационной работы внесли физиологи В.М. Бехтерев, К.М. Гуревич, В.В. Небылицин и др., психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др., педагоги С.Я. Батышев, А.Е. Поляков, С.Л. Мирский, К.М. Турчинская и др., социологи Э. Гинсберг, В.А. Ядов и др. Философские и социальные аспекты профессионально ориентированной работы рассматриваются в работах И.С. Кона и В.А. Ядова; её физиологические основы отражены в трудах В.М. Бехтерева и В.В. Небылицина; изучению методологических основ профориентации посвящены работы А.Е. Голомштока и С.Н. Чистяковой.

Л. С. Выготский в статье «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка» подчеркивал, что труд является одним из могущественных факторов интеллектуального развития ребенка. [2, с. 123–128].

Система обучения детей с умственной отсталостью в Российской Федерации не предусматривает освоения ими образования, уровень которого был бы сопоставим с уровнем образования нормально развивающихся сверстников.

Система общего образования обычных детей ориентирована на подготовку выпускника к самостоятельной и независимой жизни. Приоритетом же образования умственно отсталых детей является социальная и трудовая подготовка, осуществляемая по специальным программам преимущественно специальными методами обучения, насколько это позволяют индивидуальные особенности выпускника коррекционного учебного заведения. [3, с. 73–78].

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [8] (далее ФГОС УО), вступившем в законную силу с 1 сентября 2016 года обозначена необходимость формирования у обучающихся следующих социальных компетенций: «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятию соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «целостному, социально ориентированному взгляду на мир в единстве его природной и социальной частей», «пониманию личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе» и др. В ФГОС УО чётко прослеживается то, как формирование социальных компетенций выходит на первый план, а академический компонент является дополнением.

Поэтому в качестве важнейшего направления обучения детей с умственной отсталостью на первый план выходит - обеспечение возможности получения начальной профессиональной подготовки.

В настоящее время непосредственно трудовая деятельность общепризнана в качестве основы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а трудоустройство – важной государственной задачей, поэтому и наше образовательное учреждение уделяет большое внимание вопросу организации «профессиональной практики» для обучающихся. Одной из эффективных форм такой «профессиональной практики» стало временное трудоустройство обучающихся школы-интерната.

Современные Стандарты коррекционного образования определяют «Временную занятость» как «возможность овладения профессией обучающимся с нарушением интеллекта (умственной отсталостью)».

Наша школа (как и все школы, обучающие детей с умственной отсталостью) постоянно испытывают сложности в трудоустройстве выпускников, а от решения этой проблемы во многом зависит дальнейшая судьба наших воспитанников. Поэтому актуальность трудоустройства обучающихся, даже временного, очевидна.

Новизна нашего опыта заключается в разработке модели социализации детей с ОВЗ на основе межведомственной интеграции усилий.

Основными направлениями коррекционной работы служит развитие способности детей с интеллектуальной недостаточностью к осознанной регуляции трудовой деятельности. Формирование личностных, коммуникативных, регулятивных учебных действий осуществляется через развитие у обучающихся необходимого объема профессиональных знаний и общетрудовых умений». [4, с. 21–22].

На территории Ханты-Мансийского округа - Югры ежегодно с целью временного трудоустройства подростков, получения ими первого опыта работы и собственного заработка Казенным учреждением ХМАО - Югры «Нефтеюганским центром занятости населения» реализуются мероприятия по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учёбы время. В первую очередь специалисты Центра трудоустраивают подростков из категории социально незащищенных. Это – дети из многодетных, малообеспеченных и неполных семей; дети-инвалиды; подростки, состоящие на учётах в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Служба занятости подростков и молодежи Муниципальное автономное учреждение «Центр молодежных инициатив» (далее МАУ «ЦМИ») организует временную трудовую занятость подростков и молодёжи на территории города Нефтеюганска в рамках Постановления администрации города Нефтеюганска от 29.10.2013г. №1212 «Об утверждении муниципальной программы города Нефтеюганска «Развитие образования и молодежной политики в городе Нефтеюганске». [5]

Задачи службы занятости подростков и молодежи:

-организация временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время;

-организация временного трудоустройства выпускников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые в возрасте от 18 до 20 лет;

-организация практики студентов и стажировки выпускников высших учебных заведений в возрасте от 18 до 25 лет;

-организация работы молодежных трудовых отрядов и студенческого трудового отряда в летний период;

-создание условий для развития трудовой активности молодёжи;

-поддержка подростков и молодёжи, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

-привитие трудовых навыков;

-профессиональная ориентации несовершеннолетних.

На протяжении 7 лет перезаключается договор о сотрудничестве МАУ «ЦМИ» и КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Руководствуясь статьей 92 Трудового кодекса Российской Федерации, программой города Нефтеюганска «Развитие образования и молодежной политики в городе Нефтеюганске» об организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 25 лет, КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направляет обучающихся для выполнения следующих подсобных работ: уход, полив цветов, мытье полов и стен, работа в библиотеке, работа в школьном гардеробе, работа на пришкольном участке). Согласно договора о сотрудничестве подростки работают: в

учебное время (февраль-май, сентябрь-октябрь) - 2,5 часа, но не более 12 часов в неделю; в летнее время (июнь-август) - 4 часа в день.

За время сотрудничества КОУ «Нефтеюганская школа-интернат» направила для выполнения подсобных работ более 40 обучающихся.

Таким образом, временное трудоустройство подростков позволяет решать сразу несколько задач социализации обучающихся:

- формирование интеллектуальных умений в труде;
- формирование осознанной регуляции трудовых действий технологических операций;
- получение первых профессиональных навыков (знакомство с основами какой-либо профессии, участие в оформлении документации, возможность выбрать свою будущую профессию);
- коррекция и развитие целенаправленных двигательных навыков с учетом сензитивного периода для их формирования (12-15 лет);
- ориентирование на рынке труда (как искать работу; какие профессии необходимы и востребованы в городе, районе, в котором они живут);
- адресная подготовка на конкретном рабочем месте;
- приобретение представлений о личном бюджете и его расходовании;
- получение коммуникативного опыта (посещение социальных служб города и взаимодействие с их сотрудниками, получение трудовой книжки с записью о своем первом трудовом стаже; обретение новых друзей и опыт провождения времени с пользой).

Опыт организации временного трудоустройства обучающихся коррекционной школы позволил выявить риски в процессе реализации программы совместных действий:

- из-за низкого уровня знаний об окружающем мире дети с интеллектуальными проблемами в развитии плохо представляют себе тот или иной вид профессиональной деятельности;
- зачастую и сами подростки, и их родители полагают, что должны бы предлагаться даже на этапе временного трудоустройства более престижные вакансии;
- обучающиеся, их родители затрудняются в составлении профессиональных планов, так как в городе и округе отсутствует сеть специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию выпускнику коррекционного образовательного учреждения;
- не все родители понимают необходимость и пользу раннего временного трудоустройства своих детей в свободное от учебы время (ссылки на отсутствие времени на помощь в сборе и предоставлении необходимых документов в службу занятости подростков; жалобы на несение личных расходов на оформление документов, например, покупку трудовой книжки или печать фотографий; недовольство маленькой заработной платой, выплачиваемой подростку);
- отсутствие желания трудиться у самого подростка и желание «продлить беззаботное детство» со стороны родителей;
- и подростками, и их родителями болезненно воспринимается предложение коррекции их профессиональных планов, что связано с отсутствием знаний об особенностях заболевания.

Для снижения риска в реализации Договора о совместной деятельности по временному трудоустройству школа совершенствует направления профориентационной деятельности, в т.ч.:

- профессиональное просвещение подростков и родителей;
- проведение деловых игр социально-средовой и профориентационной направленности;

-знакомство с судьбами людей с подобными диагнозами, инвалидами, успешно работающих по избранной специальности;

- организацию экскурсий в некоторые организации города, использующие труд инвалидов (Городское общество инвалидов г.Нефтеюганска, Социальный приют для пожилых людей», Нефтеюганское городское муниципальное унитарное предприятие «Универсал сервис» и др.);

В Концепции совершенствования форм и методов профессионального образования учащихся, специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, разработанной Васенковым Г.В., подчеркивается, что для создания более совершенных версий профессиональной подготовки умственно отсталых школьников можно выделить следующие направления:

- отбор эффективных форм обучения применительно к региональному производственному содержанию на основе доступных для умственно отсталых старшеклассников профессий;

- изучение условий и методов переноса имеющихся у школьников знаний и умений непосредственно в производственную сферу;

- изучение возможностей определения контактов с базовыми предприятиями при поддержке местных органов власти и управления образованием. [4]

Гуманизм общества проявляется в обеспечении качества жизни, доступного людям с умственной отсталостью.

Считаем, что обращение к временному трудоустройству школьников с проблемами интеллектуального развития можно рассматривать в качестве своевременной и актуальной попытки совершенствования профессионального образования умственно отсталых детей. Использование такой формы профориентации становится возможным только при активной поддержке местных органов власти, в нашем случае – это Служба занятости подростков и молодежи МАУ «ЦМИ» г. Нефтеюганска.

Список использованных источников:

1. Современные проблем психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в международном пространстве. Проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции 06-12 мая 2018 года, г.Сухум, Республика Абхазия;

2. Выготский, Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Дефектология. 1976. № 6. С. 3-8;

3. Агрба, М. В. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости : метод. пособие / М. В. Агрба, Е. О. Гордиевская, Е. М. Старобина [и др.]. – М. : ИНФРА–М, 2007. – 304 с.

4. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно- методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] ; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИРО, 2014. – 48 с.

5. Постановления администрации города Нефтеюганска от 15.11.2018 года № 598-п «Об утверждении муниципальной программы города Нефтеюганска «Развитие образования и молодёжной политики в городе Нефтеюганске».

List of sources used:

1. Modern problems of psychological, pedagogical and social support for children with disabilities in the international space. Problems and prospects. Materials of the

International Scientific and Practical Conference May 06-12, 2018, Sukhum, Republic of Abkhazia;

2. Vygotsky, L.S. On the connection between labor activity and the child's intellectual development // Defectology. 1976. No. 6. S. 3-8;

3. Agrba, M.V. Vocational orientation, vocational training and employment in mental retardation: method. allowance / M. V. Agrba, E. O. Gordievskaya, E. M. Starobina [and others]. - M. : INFRA-M, 2007. - 304 p.

4. Organization of work on vocational guidance and vocational adaptation of disabled children and persons with disabilities: educational and methodological kit / [comp. G.V. Rezapkin] ; Ministry of Education Rep. Komi, Komi Rep. in-t of development of education. - Syktyvkar: KRIRO, 2014. - 48 p.

5. Decree of the Nefteyugansk city administration dated November 15, 2018 No. 598-p "On approval of the municipal program of the city of Nefteyugansk "Development of education and youth policy in the city of Nefteyugansk".

Бычкова К.А.

студент

Тюменский государственный университет,

Шевцова А.А.

студент

Тюменский государственный университет,

г. Тюмень, Россия

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** Обучение и социализация детей с умственной отсталостью – это важная проблема. Одна из её задач – формирование связной речи. Для успешного развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью, необходимо знать их особенности.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, связная речь, речевое развитие, речевой онтогенез.*

Bychkova C.A

student

Tyumen State University,

Shevcova A.A.

student

Tyumen State University,

Tyumen city, Russia

FEATURES OF CONNECTED SPEECH IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY

***Annotation.** Teaching and socializing children with mental retardation is an important issue. One of her tasks is the formation of coherent speech. For the successful development of coherent speech in junior schoolchildren with mental retardation, it is necessary to know their characteristics.*

***Key words:** mental retardation, coherent speech, speech development, speech ontogenesis.*

Во многих странах мира проявляется тенденция к увеличению распространенности умственной отсталости в легких ее формах. Такая динамика выявления связана с развитием психиатрических служб. Причин, факторов и предпосылок умственной отсталости насчитывается более 400 вариаций, следовательно, статистика рождаемости детей с интеллектуальными нарушениями растет. По данным Росстата, на 2019 год в Российской Федерации насчитывается 11971 детей впервые признанных с различными проявлениями грубой дизонтогении, повлекшие за собой инвалидизацию [1, с. 82].

В настоящее время независимо от пола, социального положения, интеллектуальных возможностей и расовой принадлежности человека, в российском государстве является актуальным и гарантированным право на получение образования. Главным образом для достижения вышеупомянутых возможностей является создание и утверждение государственных стандартов в сфере образования, включающие в себя также специально разработанные требования к учебному процессу лиц с интеллектуальными нарушениями. Данный нормативный документ в своем

содержании предусматривает ряд строгих правил к составляющей образовательной программы, указывая на возможные условия ее реализации. Программа обучения, приспособленная для лиц с ОВЗ называется «Адаптированной общеобразовательной программой» (АООП). Она учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, их особые образовательные потребности. АООП обеспечивает коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию [2, с.14].

При поступлении в школу младшие школьники с интеллектуальными нарушениями сталкиваются со многими проблемами, такими как неготовность к учебному процессу из-за трудностей в восприятии школьной информации и концентрации внимания на ней, нарушений памяти и мышления; затруднение адаптации в социуме из-за негативно проявляющихся особенностей в эмоциональной сфере и нарушениях вербального характера; школа может не иметь необходимого оборудования или достаточно компетентных специалистов и другие. У таких детей отмечаются нарушения речевого развития. Занимались данной проблематикой Лалаева Р. И. [3, с. 44], Аксёнова А. К. [4, с. 44] и др. В своих работах выделяя, что нарушены все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение, следовательно этому развитию связной речи, включающая в свою структуру монологическую и диалогическую составляющую, что является причиной неуспеваемости.

Проблема исследования заключается в необходимости выявления особенностей связной речи детей с умственной отсталостью для успешного формирования связной речи детей с интеллектуальными нарушениями, как одного из средств коррекции. Объектом для исследования значится одна из форм речевой деятельности, а именно устная речь. Предметом же выступает более обобщенное понятие, в которое входит объект изучения, это связная речь. Данные элементы речевой коммуникации подлежат рассмотрению не обособленно, а как их особенности у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Плавно вытекающей целью проведения исследовательской работы является выявление и анализ этих особенностей у лиц нозологической группы, указанной ранее.

В соответствии с целью поставлены задачи исследования: проанализировать литературу по проблеме формирования предпосылок развития речи у детей с умственной отсталостью, сделать выводы об особенностях развития речи у детей с умственной отсталостью.

По результатам теоретического изучения, у младших школьников с умственной отсталостью недоразвитие связной речи характеризуется недостаточной сформированностью диалогической речи. Дети просто не ориентируются на собеседника, не осознают необходимость четко передавать содержания события, а в самом негативном варианте, могут быть не замотивированы в общении и ведении диалога, тогда в ответ на вопросы, ребенок предпочтет и вовсе молчать. Связная речь характеризуется незначительной степенью развернутости фраз и предложений, то есть в частоте случаев ее можно описать односложной и фрагментарной.

То есть отвечает на вопросы ребенок одним-двумя словами, например, да или нет, не знаю. Выразительна речь и более полная лишь в тех моментах, когда ребенок рассказывает об позитивном или негативном собственном опыте, который вызвал у него высокое эмоциональное возбуждение. Это может быть встреча с каким-либо животным, семейный поход в какое-либо приятное место. В эти моменты диалога, можно встретить в повествовании ребенка фразовую речь.

Отмечается отсутствие причинно-следственной связи в рассказе ребенка.

Не редко можно встретить такое явление как эхолалия. Ее же можно распознать во время непосредственной беседы или самого обследования связной речи. На вопросы ребенок может отвечать конечной частью, заданного вопроса. Так,

например, спрашивая ученика кого он видит на иллюстрации мальчика или девочку, независимо от истины, он ответит «девочка».

Распознавание наличия у школьника эхололии может многое сказать о присутствии или отсутствии мыслительной операции, понимании требования, просьбы в определенный момент.

Далее можем отметить, что при монологической речи отсутствует стимуляция извне. В связи с обедненным словарем, малой сформированностью навыков структурирования правил, положений и закономерностей, предложения могут иметь хаотичный характер построения, как и отдельные фразовые цепочки. Так при пересказе наблюдается стремление не запомнить, не углубиться в содержание услышанного рассказа, текстового отрывка, а передать те мелкие частицы, которые были запомнены. Так в основном воспроизводится начало, после используются слова и фразы не связанные общим смысловым замыслом. Из следующего определяются и объясняются невозможность в должной мере усвоения норм лексико-грамматических средств языка. Нельзя не отметить влияния нервно-психической деятельности на особенность связной речи. На большинство ее качеств сказывается нарушения или недоразвития функций психики. Так, например, восприятие влияет на понимание собственной и окружающей речи. Память на то, как будет пополняться активный и пассивный словарь, как усвоятся грамматические правила и нормы речи. Внимание, то на каком уровне ребенок получит информацию, поступающую извне. И наконец, от мышления зависит то, как он сможет воспользоваться своими языковыми умениями и навыками.

У этих детей нарушено внимание. Установлена низкая устойчивость, невозможность удерживать внимание на речи собеседника, учителя, на задании или изображении. Частая отвлекаемость на громкие потусторонние звуки или движущиеся объекты. Последующая трудность концентрации на первоначальном объекте, которая может потребовать волевых усилий, а данная сфера малоразвита у лиц с нарушенным интеллектом.

Восприятие, также, обладает определенными чертами у детей данной категории. Выражаются они в необходимости более длительного промежутка времени, в отличие от нормы, чтобы воспринять, обращенную к ним речь. А также на обдумывания слов или любой новой информации. Объясняется это сложностью определения главного и второстепенного и их связующих. Присутствует узость объема восприятия. Дети замечают только отдельные части в поступающей информации, не понимая весь объект целиком, не улавливая самую главную мысль. Зачастую ребенок не замечает какого-то элемента, пока ему не укажешь на него напрямую. Проблемы замечены и в других компонентах сферы восприятия, которые влияют на ход учебной и адаптивной деятельности школьника. Нарушение пространственного восприятия, например, сложности поиска класса, столовой и другого нужного помещения в школьном учреждении. Расстройство восприятия времени приводит к тому, что ребенок не может определить какое в данный момент время на часах, день недели или время года.

У младших школьников с умственной отсталостью нарушена память. Это проявляется в следующих особенностях: значительно замедлен темп понимания, овладения новой информацией, недолговечность хранения и особенно сомнительная точность ее повторения, последующего воспроизведения. Это происходит из-за того, что запоминание носит бессистемный характер. Также присутствует эпизодическая забывчивость. Иногда наступает состояние охранительного торможения (больше чем у сверстников без нарушений).

У умственно отсталых страдает грамматическая основа речи. Исходя из этого, речь весьма наполнена аграмматизмами, замечаются неумение словоизменения и словообразования, не сформированы навыки изменения окончаний в соответствии падежам. Частое игнорирование правил предложно-падежных конструкций, предлоги либо не используются, либо подбираются случайным методом. Как показывает,

практика, предпосылками этих языковых нарушений становятся не только особенности интеллектуальной сферы, но и сами психические, психологические аспекты, которые присуще умственно отсталым детям. Речь идет о таких понятиях как: акатизия, недостаточное терпение, импульсивность, раздражительность, плаксивость. Связаны эти состояния непосредственно с общим поведением во время учебного процесса. Оно в значительной мере препятствует получению и закреплению новых знаний, и на то в каком темпе будет проявляться положительная динамика.

Стоит упомянуть о нарушениях и в звукопроизношении, возможно отсутствие или искажение целых групп звуков, которое может объясняться анатомо-физиологическими дефектами артикуляционного аппарата или его особенностями, несущих негативный характер. Сами же дефекты и аномалии, собственно, детерминированы результатом влияния многих отрицательных и повреждающих факторов, имеющие место быть в период внутриутробного развития. В следствии чего, речь умственно отсталых детей нередко малопонятная, скованная, приглушенная.

У детей с недоразвитием интеллекта все мыслительные операции характеризуются незрелостью из-за чего определяется своеобразная специфика в их работе. Предметы анализируются беспорядочно, вычлняются лишь те части, которые наиболее заметны. Они не умеют выделять главное в предметах и явлениях. Зачастую у этих детей преобладает наглядно-действенное мышление. А наглядно-образное мышление находится на низком уровне. Словесно-логическое полностью отсутствует.

У младших школьников с умственной отсталостью есть особенности в эмоциональной сфере. Спектр переживаний у этих детей имеет двух аспектную природу: они либо пребывают в эйфорическом состоянии, довольны, восторгаются чем-то, либо наоборот грустят и плачут. Практически нет оттенков и переходов между этими эмоциями. Они примитивны и полюсны. Зачастую их эмоциональные порывы бывают не нормированы по отношению к окружающей действительности. Одни дети могут быть слишком легкомысленны и непоколебимы. А других легко вывести на эмоции, притом они надолго застревают в них. Кроме того, зачастую можно заметить влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Ребенок лучше относится к тем, кто ему приятен. Также это распространяется и на события, явления, вещи. Для него хорошо то, что приятно. Этим детям сложно отказаться от изначально задуманного, им не может понравиться новая игрушка, если прошлая точно такая же сломалась. Ребенок логически может понять, что его обидели не специально или ему показалось, что сделали что-то плохое. Но при этом чувство обиды не уходит. Высшие духовные чувства у таких детей формируются с сильной задержкой. Немало влиятельным в коммуникации служит наличие уплощенного аффекта, инфантилизма, отсутствие навыков и способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей. Последние очень часто встречаются у детей данной группы. Они не способны понять потайного смысла, услышанного, мало понимают эмоциональное состояние человека, не способны распознать скорбь, пассивную агрессию, скрытую ложь, а значит не смогут и правильно отреагировать на них. Это может сказаться не только на качество коммуникации, но и даже на безопасность жизни, так как из-за легкой внушаемости и качеств перечисленных выше, дети часто становятся жертвами преступников и недоброжелателей. Но используя специальные интегративные методики в коррекционно-воспитательной работе возможно их успешное формирование. Делая упор на развитие эмоционального интеллекта, навыков самоконтроля и воспитания, элементарные эмоции и желания начнут занимать не первостепенную значимость. Получится справиться с такими присущими психологическими чертами, как девиантное поведение, острая реакции (крик, плач), отказ от контактов со взрослыми и сверстниками и т. п.

Нарушение вербального общения – очень частое явление среди детей с умственной отсталостью. Деловые и личностные отношения между ними и людьми с

нормой интеллекта складываются тяжело. Поскольку дети с нарушениями интеллекта зачастую не проявляют стремления к общению в совместной трудовой деятельности. А также, у них есть излишняя избирательность, эмоциональность в общении и присутствует ограниченный круг общения. Это сказывается на отношении к общению, а именно, оно становится негативным и способствует формированию отрицательных черт характера [5, с. 124]

Таким образом, у младших школьников с умственной отсталостью нарушены внимание, восприятие, память, мышление, анализ, эмоциональная сфера и вербальное общение. Выделенные особенности связной речи детей с умственной отсталостью помогут в проведении обследования связной речи, составлении методов обучения и коррекции речевого развития.

Список использованной литературы:

1. Шаповал, И. Н. Здоровоохранение в России. 2019: Стат. Сб./Росстат. – М.: 2019. – 170 с.
2. Ливанов, Д. В. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – М.: 2014. – 83 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. Пособие для студентов дефектол. Фак. Пед. Ин-тов – М.: Просвещение, 1983. – 136 с, ил.
4. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. Для студ.дефектол. фак. Педвузов — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
5. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Электронный ресурс]. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.; Режим доступа: <http://www.psi-sintez.ru/Psychoparesis/Isaev> (дата обращения: 04.06.2020).

List of used literature:

1. Shapoval, I. N. Health care in Russia. 2019: Stat. Sat/Rosstat. – M.: 2019. – 170 p.
2. Livanov, D. V. Federal state educational standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities) - M.: 2014. - 83 p.
3. Lalaeva, R.I. Violation of the process of mastering reading in schoolchildren: Proc. Allowance for students defectol. Fak. Ped. In-tov - M.: Education, 1983. - 136 p., ill.
4. Aksenova, A.K. Methods of teaching the Russian language in a special (correctional) school: textbook. For student defect. fak. Pedvuzov - M.: Humanitarian. Ed. Center VLADOS, 2004. - 316 p.
5. Isaev, D. N. Mental retardation in children and adolescents [Electronic resource]. Management. St. Petersburg: Rech, 2003. 391 p.; Access mode: <http://www.psi-sintez.ru/Psychoparesis/Isaev> (date of access: 06/04/2020).

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ, ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «инклюзивное образование», особенности социальной и образовательной инклюзии, в частности создание безбарьерной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья, разработка специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная и образовательная инклюзия, безбарьерная среда, профессиональное становление лиц с ОВЗ.

Krivenko T.Yu.

teacher speech therapist

Kindergarten Brusnichka,
Surgut, Russia

SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION, PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADULTS WITH DISABILITIES

Annotation. This article discusses the concept of "inclusive education", the features of social and educational inclusion, in particular the creation of a barrier-free environment for people with disabilities, the development of special training courses for teachers and other students aimed at developing their interaction with children with disabilities.

Key words: inclusive education, social and educational inclusion, barrier-free environment, professional development of persons with disabilities.

Длительное время практика образования слабо соответствовала потребностям детей с инвалидностью. А.С. Усова отмечает, что «люди с инвалидностью были «заперты на замок», отправлялись в специализированные учреждения или не получали должного внимания и поддержки в «интегрированных» школах» [1, с. 89].

С 60-х - 70-х гг. с назреванием движения за права человека и всеобщее равенство стали развиваться тенденции к интеграции людей с ограниченными возможностями в общество и общеобразовательные школы.

Сегодня термин «инклюзивное образование» стал привычным для работников учреждений дошкольного, начального, среднего и высшего профессионального образования, ведь современная политика государства направлена на то, чтобы максимально социализировать учащихся с нарушениями здоровья, не сделать их «изгоями» в обществе. Молодые люди с ОВЗ должны наравне со здоровыми иметь все необходимое для получения хорошего образования.

Актуальность заявленной статьи объясняется рядом факторов. Так, прежде всего, стоит обратиться к достаточно печальной статистике, которая гласит, что «каждый десятый человек (более 500 млн. чел.) на планете имеет инвалидность, один из 10 страдает от физических, умственных или сенсорных дефектов и не менее 25% всего населения страдают расстройствами здоровья. По официальной статистике, в России сейчас 10 млн. лиц с ограниченными возможностями (около 7% населения)» [2,

с. 24]. Среди них много детей, которым для успешной адаптации в обществе обязательно нужна социальная и образовательная инклюзия.

Так, целью образовательной инклюзии является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает «как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ)» [2, с.25].

Так, если мы говорим о техническом оснащении образовательных учреждений, то сюда относится их оснащение входами в здание с пандусом, указателями для движения внутри, отдельной комнатой для санитарно-гигиенических нужд, специальными автостоянками для инвалидов или выделенные специально обозначенными парковочными местами (речь идет об учреждениях средне-профессионального и высшего образования). Следует отметить, что подобные «удобства» закреплены и на законодательном уровне РФ. Принятая и уже реализованная на 2011-2020 годы программа «Доступная среда» «обязала владельцев зданий и руководство организаций, включая образовательные всех видов (детские сады, школы, средние и высшие учебные заведения), создавать на своей территории условия для доступа инвалидов и оказания им услуг, предполагает персональную ответственность руководства за его действие или бездействие. Для каждой конкретной группы людей с ограниченными возможностями здоровья эта программа предполагает свои пункты. Например, для людей, имеющих проблемы со зрением, должна быть информация, напечатанная шрифтом Брайля, самые важные текстовые сообщения должны дублироваться голосом» [2, с. 25].

Разработка учебных курсов для учащихся с ОВЗ предполагает специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Если говорить о методах и приемах в организации занятий, то главным принципом в инклюзивном образовании является индивидуальный подход к каждому ребенку, этим и объясняется составлении адаптированной образовательной программы для каждого обучающегося с ОВЗ. Следует учитывать и подбирать упражнения и задания с учетом вида заболевания (слабовидящие, слабослышащие, дети с задержкой психического развития, дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с искривлением позвоночника и т.д.).

Актуальным будет использование индивидуальных карточек-заданий и чередование двигательной и практической деятельности. Не стоит переутомлять детей с ОВЗ и требовать от них выполнения заданий, предназначенных для детей, не имеющих проблем со здоровьем. Гораздо эффективнее будет выполнение упражнений небольшими дозами, использование на занятиях элементов игр, ребусов, загадок.

Если речь идет о занятиях по физической культуре, то немаловажным будет наличие в образовательной организации и соответствующих специальных приспособлений для занятий физической культурой в условиях инклюзивного образования. Это могут быть «тренажеры для верхних конечностей (например, спираль вертикальная), реабилитационные брусья для отработки навыков ходьбы, тренажеры-карусели для обучения навыкам ходьбы и тренировки вестибулярного аппарата и многое другое» [3 с. 11].

В последние годы стала активно нарабатываться теоретическая база по данной теме, разрабатываются специальные учебные курсы для педагогов, направленные на их работу и повышение развития взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, развитие толерантности и изменения поведенческих установок. Утверждаются специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации, обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями в

образовательном учреждении. Речь идет о так называемой «адаптированной образовательной программе, разрабатываемой с учётом адаптированной основной общеобразовательной программы и в соответствии с особыми образовательными потребностями конкретного обучающегося. [3 с. 34].

При разработке подобного рода программ важно понимать дозирование объема образовательной нагрузки с возможностями и способностями, психофизическим состоянием детей-инвалидов. Иного формата должны быть и сами занятия с использованием технологий и методик инклюзивного образования, позволяющее оптимизировать образовательный процесс.

Педагоги и специалисты образовательного учреждения, работая на основе выданных индивидуальных программ реабилитации ребенка-инвалида, разрабатывают «ряд рекомендаций, направленных на развитие внимания, мышления, памяти, речи и др. Сюда входит целый ряд умений и навыков». Рекомендуются получение образования с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии [1 с. 89].

В настоящее время развитие инклюзивного образования в РФ ведется, в основном, через создание инклюзивных школ и детских садов. Система образования стремится к тому, чтобы каждый ребенок с особенностями развития имел возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную поддержку. Одним из показателей интенсивности развития интегрированного обучения детей является вовлечение в систему общего образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Следует понимать, что помимо создания необходимых условий для образования, необходимо работать над формированием социальной успешности лиц с нарушениями здоровья. Так называемая социальная инклюзия предусматривает создание доступа индивидам к жизненно важным социальным институтам, таким как труд, образование, другие виды деятельности (в том числе профессиональной), что позволяет им получать доступ к экономическим ресурсам, необходимым для поддержания адекватного уровня жизни».

Это самое страшное в жизни любого человека, когда ты оказываешься никому не нужен. Человека словно вычеркивают из обычной жизни, не позволяя не только реализоваться как личности, но даже поддержать свои жизненные потребности (жилье, одежда, пища).

Так, неотъемлемой чертой успешной социализации молодых людей с нарушениями здоровья является получение качественного профессионального образования, позволяющего им в дальнейшем трудоустроиться и стать полноправным членом общества. [3, с. 103].

Важным этапом внедрения инклюзивного образования в практику профессиональных учебных заведений является обеспечение эффективного функционирования учебно-реабилитационного структурного подразделения (службы, центра, отдела, сектора) по сопровождению молодежи с ограниченными возможностями, изменяющего традиционную систему работы в вузе со студентами данной категории.

В высших учебных заведениях еще на первом курсе практикуется анкетирование учащихся с ОВЗ с целью выявления проблем, препятствующих получению ими образования.

- В. М. Кузьмина отмечает, что типичными трудности становятся
- организация учебного и жизненного пространства;
 - организация учебного процесса;
 - педагогические проблемы;
 - социально-психологические проблемы;
 - проблемы профессионального становления и трудоустройства;
 - психологические проблемы» [4, с. 30].

Молодые люди с ограниченными возможностями здоровья не всегда могут усвоить учебную программу, имеют заниженную самооценку, часто испытывают психологический прессинг со стороны однокурсников, часто боятся за свою дальнейшую судьбу и профессиональное самоопределение.

Служба психолого-педагогической помощи помимо беседы непосредственно с данными студентами, опрашивает кураторов и методистов, преподавателей, старается дать им нужные рекомендации, а при необходимости связаться с родителями учащегося.

В основу организации и реализации психологической помощи студентам с ОВЗ вкладываются следующие методологические принципы:

- а) интересы конкретной личности превыше всего;
- б) консультативная работа и психолого-педагогическое сопровождение должны быть такими, чтобы помочь студенту выстроить свою профессиональную судьбу.

Для того чтобы психологическая помощь имела пролонгированный характер, она должна базироваться на знании и учете наиболее стабильных образований человека (качеств, свойств или их особенностей).

Однако следует понимать, что одному высшему учебному заведению с программой реабилитации и успешной социализации инвалида справиться невозможно. Это обуславливает теснейшую связь учебного заведения с местными органами исполнительной власти, в том числе центром занятости населения, администрацией округа. Студент с ограниченными возможностями здоровья должен быть уверен, что ему предоставят место для прохождения учебной практики и дальнейшего трудоустройства, помогут решить ряд правовых вопросов. Кроме того следует понимать, что в каждом регионе действует своя поддержка подобных ребят, и именно механизм взаимодействия вуза с другими структурами поможет ее реализовать.

Активно развиваются в регионах и центры социальной поддержки молодежи с ограниченными возможностями здоровья, направленные на их реабилитацию в процессе и после окончания учебного заведения, отслеживание выполнения законодательных норм в рамках учебного заведения.

Следующим немаловажным пунктом социальной инклюзии является «развитие социальных связей молодежи с особыми потребностями, направленное на их интеграцию в коллектив сверстников, включение в активную школьную, студенческую жизнь. Ответственные за воспитательную работу в учебном заведении должны стараться вовлечь указанную группу учащихся во внеурочную деятельность, предложить ряд кружков или занятий, направленных на реализацию их творческих способностей» [5 с. 101].

Это может быть, например, кружок оригами, где обучаются древнему японскому искусству складывания фигурок из бумаги, или компьютерные курсы, направленные на знакомство с составляющими компьютера, освоении последовательности включения и выключения цифровой аппаратуры, изучение правил безопасности при работе на компьютере. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья особо любят фольклорные кружки, представляющих собой средство гармоничного развития на основе комплексного изучения традиций русского фольклора, воспитание нравственных ценностей; уважение к национальным истокам, чувства патриотизма, любви к родной Земле, к своему народу и его творчеству.

Участие в игровых программах, совместном отдыхе, спартакиадах, соревнованиях, фестивалях, выставках, конкурсах творчества позволяет лицам с ОВЗ быстрее влиться в коллектив, быть в позиции «равный-равному».

Особую лепту в личностное становление лиц с ограниченными возможностями здоровья вносит задействование их в научной деятельности учебного заведения. Молодежь с инвалидностью так же является полноправным участником в научно-исследовательской работе. Активные и целеустремленные студенты участвуют в

научных конкурсах, научно-практических конференциях, а также стажировках и практиках на базе международных и отечественных учебных заведений.

Не остаются «за бортом» и лица с ОВЗ окончив учебные заведения. Так, для взрослых действуют многочисленные фонды поддержки и развития. Например, фонд «Лучшие друзья», работающий в Москве, Казани, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге, Новосибирске, Воронеже, Вологде, Кирове, помогает найти друзей среди лиц без инвалидности. Сотрудники фонда подбирают индивидуальные пары дружбы, основываясь на запросах, интересах и представлениях о дружбе обеих сторон: среди людей с инвалидностью и без.

Платформа Everland специализируется на подготовке к работе людей с разными видами инвалидности. Наставники Everland помогают людям с инвалидностью профессионально расти. Каждый, кто пришел на платформу, проходит консультацию психолога и эйчара — они определяют навыки и пожелания кандидата, оценивают его возможности, помогают выбрать направление работы.

Мастерские «Школы Волшебства» помогают детям и взрослым с синдромом Дауна и расстройствами аутистического спектра научиться делать что-то своими руками. Данный проект, появившийся благодаря семье девушки с синдромом Дауна, имеет 3 направления:

Факультет спорта, где проводятся занятия художественной гимнастикой, акробатикой, настольным теннисом, бадминтоном, атлетикой и хореографией.

Факультет искусства, где с ребятами занимаются живописью, вокалом, арт-терапией и логоритмикой.

Мастерские, где подопечные НКО учатся декупажу, бижутерии, мыловарению, швейному и свечному делу. Это старейшее направление «Школы Волшебства».

Подобных проектов очень много, главное человеку с ОВЗ самому захотеть что-то менять в своей жизни.

Таким образом, возможности и пути развития социальной и образовательной инклюзии расширяются. Готовятся специальные педагогические кадры, публикуется учебная и научно-методическая литература, идет работа над созданием доступной среды. Преодоление негативных установок в отношении лиц с ОВЗ, предоставление им равных возможностей полноценного участия во всех сферах жизни, позволяет не чувствовать себя и детям, и взрослым с различными нарушениями здоровья ущемленными, становиться полноправными членами социума. Идет повсеместный процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого и максимального раскрытия его потенциала.

Список использованной литературы:

1. Усова, А.С. Образовательная инклюзия как основа социальной инклюзии детей с инвалидностью // В сборнике: Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. Сборник научных статей международной конференции. Алтайский государственный университет. – 2015. – С. 89-96.

2. Ананьева, Г. Студент в инвалидной коляске // Социальная защита. – 2017.– № 3 – С. 24-27.

3. Захарова, А. В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

4. Кузьмина, В.М. Проблема психологической поддержки студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза // Московское научное обозрение. - 2011. – №12. – С.30-35.

5. Шумских, М.А. Особенности организации инклюзивного образования в ССУЗе // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы международной научно-практической конференции 20-22 июня 2011. – М.: МГППУ, 2011. – с. 101-112.

List of used literature:

1. Usova, A.S. Educational inclusion as a basis for social inclusion of children with disabilities // In the collection: Lomonosov readings in Altai: fundamental problems of science and education. Collection of scientific articles of the international conference. Altai State University. - 2015. - S. 89-96.

2. Ananyeva, G. A student in a wheelchair // Social protection. - 2017. - No. 3 - S. 24-27.

3. Zakharova, A. V. Inclusive education. Handbook for a teacher working with children with disabilities. Toolkit. - М.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2011. - 167 p.

4. Kuzmina, V.M. The problem of psychological support for students during the period of adaptation to the educational process of the university // Moscow Scientific Review. - 2011. - No. 12. – P.30-35.

5. Shumskikh, M.A. Features of the organization of inclusive education in secondary schools // Inclusive education: methodology, practice, technology. Materials of the international scientific-practical conference June 20-22, 2011. - М.: MGPPU, 2011. - p. 101-112.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ОВЗ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности профессионального самоопределения старшеклассников с особыми образовательными потребностями. Делается акцент, психологическая поддержка в образовательной организации направлена на формирование устойчивости самосознания старшеклассника с ОВЗ, его личностное развитие, а также на разработку направлений реализации выбора возможной будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, система психологического сопровождения, подростки с особыми образовательными потребностями.

Lapina Zh.V.

Master's degree, educational psychologist of the first qualification
Categories
Secondary school No. 1 Beloyarsky,
Beloyarsky, Russia

SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR HIGH SCHOOL PERSONS WITH DISABLES ON FORMING VALUE ATTITUDE TO THE CHOICE OF A PROFESSION

Annotation. The article reveals the features of the professional self-determination of high school students with special educational needs. The emphasis is made, psychological support in the educational organization is aimed at the formation of the stability of the self-consciousness of a senior pupil with disabilities, his personal development, as well as at the development of directions for the implementation of the choice of a possible future profession.

Key words: professional self-determination, system of psychological support, adolescents with special educational needs.

Профессиональное самоопределение – это самостоятельный, осознанный выбор профессионального пути. И если раньше обществу требовался дипломированный исполнитель, то сегодня ему нужен активный, творческий, активный человек, обладающий гораздо большей степенью свободы и ответственности, компетентности и профессионализма, чем раньше. Человек быстрее становится профессионалом, если успешно пройден этап профессионального самоопределения. Все это подтверждает наличие социального заказа на профессионально настроенного выпускника школы.

Анализ состояния исследования проблемы показал, что происходящие изменения в образовании, а также в социальной жизни общества требуют разработки системы психологического сопровождения формирования ценностного отношения к выбору профессии у старшеклассников с особыми образовательными потребностями. Система должна быть разработана с учетом возрастных и психологических особенностей старшеклассников и организована как целостный процесс, направленный на осознанный выбор старшеклассниками будущей профессиональной деятельности.

В качестве системообразующего фактора был выбран принцип профессиональной направленности, объединяющий компоненты системы в единое целое. Его основная идея состоит в том, что психологическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся ОВЗ в школе должно связывать теорию с практикой, развивать творческое мышление старшеклассников, формировать профессиональную направленность, давать целевые установки для получения профессионального образования после окончания учебы.

Важным фактором при построении системы психологического сопровождения формирования ценностного отношения к выбору профессии у старшеклассников является фактор поэтапности. Это определяет необходимость последовательности в психолого-педагогической работе с обучающимися с ОВЗ. Такой подход способствует методологически целенаправленной организации психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, так как он описывает сущность процесса профессионального самоопределения: определяет, чего следует придерживаться, как организовать работу и какие психолого-педагогические инструменты использовать. в этом случае.

Психологическая поддержка в образовательной организации направлена на формирование устойчивости самосознания старшеклассника, его личностное развитие, а также на разработку направлений реализации выбора возможной будущей профессии. Как отмечает П. С. Лернер, «профильное обучение по сути должно быть личностно-ориентированным» [3]. Личностно-ориентированный подход напрямую связан с реализацией поддержки обучающихся с ОВЗ.

В работах С. Н. Чистяковой психологическая поддержка рассматривается как «помощь старшекласснику в его личностном росте» [5]. Мудрик определяет такую поддержку как «помощь в социальном воспитании, в процессе социализации, приобщение старшеклассника к социокультурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе выбора, самореализации и саморазвития» [4]. Психолого-педагогическое сопровождение в деятельности О. М. Краснорядцева представлено как «создание оптимальных условий для возможностей саморазвития». Леонтьев подчеркивает суть психологического сопровождения выбора студентами направления профильной подготовки в рамках личностного подхода-диагностики, формирования и поддержки готовности студента к самостоятельному и ответственному выбору [2]. При этом он отмечает, что эту поддержку необходимо дополнять консультационной работой с членами семьи и школьными учителями. Э. Ф. Зеер рассматривает психологическое сопровождение как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [1]. По его мнению, «в ранней юности профессиональное самоопределение - одно из центральных психологических новообразований. На пороге самостоятельной взрослой жизни девочки и мальчики должны стать актерами своей будущей профессиональной жизни: старшеклассники должны выбрать профессиональную школу, для учащихся начального и среднего профессионального образования - для определения отношения к своей профессии» [1, с. 3].

В качестве психологической основы при разработке системы психологического сопровождения формирования ценностного отношения к выбору профессии у старшеклассников с особыми образовательными потребностями использовались личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы. В центре обучения был сам ученик, его цели, мотивы, потребности, интеллект и другие индивидуально-психологические качества. Старшеклассник рассматривался как субъект учебной деятельности, а формирование ценностного отношения к выбору профессии - как процесс, происходящий одновременно с учебной деятельностью.

Таким образом, была разработана система психологической поддержки старшеклассников, которая должна позволить старшеклассникам сформировать ценностные ориентации при выборе профессии (рис. 1).



Рисунок 1 – Система психологического сопровождения формирования ценностного отношения к выбору профессии у старшеклассников

В процессе разработки системы учитывались ведущие принципы: учет возрастных и психологических особенностей, системность, свобода выбора, компетентность, конфиденциальность (таблица 1).

Таблица 1

Принципы	Требования
<i>Принцип учета возрастных и психологических особенностей</i>	характеризуется тем чтобы на разных возрастных этапах содержание, формы и методы организации их деятельности не оставались неизменными. В рамках принципа следует учитывать темперамент, характер, способности и интересы, мысли, желания и переживания обучающихся. Не менее важно учитывать их половые и возрастные особенности
<i>Принцип целостности</i>	главная цель - достижение

	систематизации, единства и взаимосвязи всех составляющих психологического сопровождения
<i>Принцип системности</i>	обеспечивает взаимодействие таких компонентов, как: цели, методы, средства формирования ценностного отношения к выбору профессии, деятельность педагога-психолога и обучающихся. Данный принцип предполагает, что психологическая поддержка носит непрерывный характер и строится как систематическая деятельность, в основе которой лежит внутренняя последовательность, взаимосвязь и взаимозависимость отдельных компонентов, направленная на использование полученных знаний и навыков на практике.
<i>Принцип свободы выбора</i>	предполагает уважение достоинства личности, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией Российской Федерации. Работа педагога-психолога допускается только после получения согласия испытуемого на участие в ней
<i>Принцип компетентности</i>	обусловлен тем, что педагог-психолог несет ответственность за выбор приемов, методов, применяемых в работе
<i>Принцип конфиденциальности</i>	заключается в том, в случае, когда информация передается третьим лицам, информация должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов субъекта

Результат психологической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников по С.Н. Чистяковой - 3 показателя.

– ценностно-смысловой (наличие мотивов выбора профессии, положительное отношение к ситуации выбора, активная позиция студента в реализации процесса принятия решений по выбору профессии, наличие запасных вариантов для профессиональных выборов);

– информационные (полнота и дифференциация знаний о мире профессий, умение работать с источниками информации, осознание требований профессии к индивидуальным характеристикам человека);

– деятельностно-практическая (умение поставить цель выбора профессии и составить программу действий по ее достижению, самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии, самоконтроль и коррекция профессиональных планов, самореализация потенциальные возможности, направленные на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии) [5].

Согласно этим теоретическим положениям, психолого-педагогическая поддержка рассматривается как педагогическая, психологическая, информационная и организационная поддержка старшеклассников с особыми образовательными потребностями в выборе профессии. Результатом психолого-педагогического

сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников является формирование умения старшеклассника выступать в качестве субъекта профессионального выбора, выражающегося в готовности:

- испытать и удовлетворить потребность в выборе направления непрерывного образования, в продуктивном развитии образовательной среды с целью самовыражения в будущей профессиональной деятельности;
- выделить варианты выбора профессионального пути из предлагаемых образовательным пространством и спроектировать собственный профессиональный путь;
- ставить образовательную и профессиональную цель, использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели;
- получить опыт создания социальных и личностных компетенций, играющих роль в реализации выбора профессии;
- обладать достаточной информацией для принятия решений о непрерывном образовании и профессиональном развитии в меняющемся обществе и на рынке труда.

В связи с этим для формирования профессионального самоопределения педагогов и психологов в процессе психолого-педагогического сопровождения необходимо:

- учитывать знание возрастных особенностей;
- учитывать индивидуально-психологические особенности;
- изучать, формировать, развивать и корректировать профессиональное развитие личности;
- проектирование траекторий профессионального развития личности;
- поддерживать положительную самооценку, оказывать оперативную помощь и поддержку;
- оказать помощь в овладении технологией профессионального самоопределения;
- развивать у студентов профессионально значимые компетенции;
- выявлять индивидуальные возможности студентов, соотносить их с требованиями профессии;
- выявлять наиболее выраженные склонности и способности учащихся и проверять соответствия их определённому кругу профессиональных требований;
- помогать в нахождении пути продолжения обучения по выбранной профессии.

Психологическое сопровождение формирования ценностного отношения к выбору профессии у старшеклассников с особыми образовательными потребностями включает три этапа: диагностический, мотивационный и деятельностный. Каждому этапу соответствует определенный вид психолого-педагогической деятельности. Формы и методы подбираются в соответствии с решаемыми задачами по каждому виду.

На диагностическом этапе осуществляется изучение и диагностика личности старшеклассника, их профессиональных интересов и наклонностей, уровня притязаний и уровня знаний о профессиях. Используются такие формы работы, как диагностика и проектная деятельность.

Целью профессиональной диагностики является изучение личности старшеклассника в контексте выбора будущей профессии. В процессе профессиональной диагностики изучаются характерные особенности личности: ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональная ориентация, черты характера, темперамент, состояние здоровья. В результате студенты должны ответить на вопрос:

«Кто я сейчас?»).

На мотивационном этапе психологического сопровождения происходит изучение ситуации на рынке труда, востребованности специалистов в современных социально-экономических условиях.

Деятельность педагогов на этом этапе направлена на получение старшеклассниками знаний, без которых сделать осознанный выбор профессии невозможно, на развитие у старшеклассников социальных и личностных компетенций, необходимых в различных видах профессиональной деятельности, состоящих из таких важных элементов, как формирование профессиональных интересов, уважения к профессии, любви к работе, психологической готовности к работе. Одна из самых сложных проблем, с которыми сталкиваются старшеклассники на данном этапе и требующие квалифицированной педагогической помощи, - это разработка профессионального плана. На этом этапе используются такие формы работы, как лекции, дискуссии, ролевые игры, проектная деятельность.

Средством формирования профессиональной ориентации на данном этапе является разработанная коррекционно-развивающая программа для старшеклассников. Данная программа способствует актуализации процесса профессионального самоопределения за счет включения психологических ресурсов личности и предоставления старшекласснику системы информации о мире современной профессиональной деятельности, развития их способности адаптироваться к реалиям будущей профессиональной карьеры. в современных социально-экономических условиях учебно-познавательная деятельность, профессиональное самообразование в соответствии с профессиональным планом.

Работа по психологическому сопровождению на деятельностном этапе направлена на формирование окончательного выбора дальнейшей профессиональной сферы. Используются такие формы работы, как консультации, экскурсии, выездные дни открытых дверей.

Профессиональная консультация имеет целью установление соответствия индивидуальных психологических и личностных особенностей специфическим требованиям той или иной профессии.

На этом этапе проходит выбор возможных для дальнейшего профессионального обучения учреждений среднего и высшего образования, анализ возможностей получения выбранной профессии, рассматриваются организационные вопросы продолжения обучения по выбранной специальности. В итоге реализация системы психолого-педагогического сопровождения должна обеспечить: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, реализацию личности в профессиональном выборе, то есть готовность к профессиональному самоопределению старшеклассников.

Таким образом, система формирования ценностного отношения к выбору профессии должна быть направлена на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, чтобы, занимаясь профессиональной деятельностью, человек мог полностью реализовать себя в профессии и стремился на улучшения качества жизни.

Список использованных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб.пособие. / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. - Воронеж: МОДЭК, 2008. - 256 с.
2. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шалобанова. // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.– 57-66 с.

3. Лернер, П.С. Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России / П.С. Лернер.// Мир образования - образование в мире. 2009. №3. - 3-13 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 304с.
5. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. - М. : Издательский центр «Академия», 2005. - 128 с.

List of sources used:

1. Zeer, E.F. Psychology of professional self-determination in early youth: Textbook. / E.F Zeer, O.A. Rudey. - Voronezh: MODEK, 2008. - 256 p.
2. Leontiev, D.A. Professional self-determination as the construction of images of a possible future / D.A. Leontiev, E.V. Shalobanov. // Questions of psychology. - 2001. - No. 1. - 57-66 p.
3. Lerner, P.S. Vocational guidance for schoolchildren as a factor in training personnel for the promising economy of Russia / P.S. Lerner.// The world of education - education in the world. 2009. №3. - 3-13 s.
4. Mudrik, A.V. Human socialization: a textbook for students of higher education. textbook institutions / A.V. Mudrik. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - 304 p.
5. Chistyakova, S.N. Pedagogical support of self-determination of schoolchildren: a methodological guide for profile and professional orientation and profile education of schoolchildren / S.N. Chistyakov. - M.: Publishing Center "Academy", 2005. - 128 p.

ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье речь идет о деятельности созданного на базе специальной школы для детей с ОВЗ ресурсного центра поддержки инклюзивного образования детей с ОВЗ в массовых школах находящихся, главным образом в сельской местности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ресурсный центр, методическая поддержка педагогов, сетевое взаимодействие

Naumov A.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

SCHOOL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AS A RESOURCE CENTER TO SUPPORT INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. This article deals with the activities of the resource center for supporting inclusive education of children with disabilities in mass schools located mainly in rural areas, created on the basis of a special school for children with disabilities.

Keywords: inclusive education, resource center, methodological support of teachers, networking

Прошло уже почти десятилетие, когда в связи с принятым Федеральным Законом №273 «Об образовании в РФ» термин «инклюзивное образование» плотно вошел в нашу повседневность и дети с ОВЗ получили официальное право обучаться в массовых школах по месту жительства, а на основании утвержденных в 2015 году федеральных государственных стандартов начального общего образования для детей с ОВЗ и федерального государственного стандарта для детей с нарушениями интеллекта для таких детей должны создаваться специальные образовательные условия, которые способствуют созданию оптимальных для обучения в любой образовательной организации. Поэтому, все большее число детей с ОВЗ стало обучаться в массовой школе, по месту жительства. Особенно данная ситуация обострилась в сельских школах, где благодаря вышеупомянутым нормативным документам, родители детей с ОВЗ, очень часто отдают детей в школы по месту жительства, забирая их из школ-интернатов, находящихся порой за много километров от дома.

При этом далеко не все родители понимают разницу между массовой и специализированной школой для детей с ОВЗ, не анализируют наличие специальных образовательных условий в школах по месту жительства для их детей. И порой главенствующим фактором перевода ребенка в массовую школу является, по мнению родителей, сама возможность посещения массовой школы, то есть «быть как все дети».

Но такому обстоятельству во все не рады учителя массовых школ потому что возникают проблемы в связанные с их подготовкой к работе с данным контингентом обучающихся и, создания необходимых специальных образовательных условий. Учитывая все более возрастающую нагрузку на педагогов, у них возрастает негативное

отношение к процессу инклюзивного обучения. Отсюда, важнейший процесс инклюзивного обучения детей с ОВЗ превращается в нечто формальное, а дети с ОВЗ оказываются на задворках «общедоступного и равного образования».

Здесь возникает логичный запрос относительно организации способной оказание поддержки массовым школам, оказавшимся в такой непростой ситуации.. В качестве таковой нами рассматривается специальная школа для детей с ОВЗ. Хочется рассказать о роли этих школ для развития системы инклюзивного образования. Традиционно принято противопоставлять систему инклюзивного и специального образования, однако целесообразно на данном этапе наладить сотрудничество со специальными школами для детей с ОВЗ. Важно помнить, что цель инклюзии это не ликвидация специальных школ для детей с ОВЗ, а включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, поэтому сотрудничество специальной школы для детей с ОВЗ инклюзивной школ необходимо потому что:

1. На этапе внедрения в школу инклюзивного образования, специальная школа для детей с ОВЗ может познакомить педагогический коллектив с принципами специального образования, с особенностями комплексного сопровождения детей с проблемами развития, с разработкой адаптированной образовательной программы.

2. Специальную школу для детей с ОВЗ можно рассматривать, как вариант для воспитания и обучения детей, встретивших не преодолимые трудности в инклюзивном образовании. Такая школа может также рассматриваться как своеобразный плацдарм на пути аномального ребенка в инклюзию.

3. Специальная школа для детей с ОВЗ может быть стажировочной площадкой для инклюзивной школы, при которой бы педагоги могли развивать компетентности работы с ребенком с ОВЗ.

Поэтому, ни в коем случае недопустимо противопоставление инклюзивной и специальной школы для детей с ОВЗ. Эти школы должны стать компонентами одной системы инклюзии аномального ребенка в образовательное пространство.

Исходя из указанных выше положений, в рамках работы Университетского округа ПГПУ нами был разработан и реализован в 2016-2020 годах Центра инновационного опыта «Школа для всех»

Теоретическими положениями нашего проекта выступили идеи П.А. Сорокина о создании особого пространства социального пространства, которое, в корне отличается от геометрического пространства, поскольку люди геометрически близкие могут быть отдалены в социальном пространстве и напротив люди близкие социально могут быть отдалены геометрически.[1;2], а так же идеи английских и американских исследователей о необходимости необходимости создания постоянно действующего сетевого сообщества педагогов инклюзивного образования (Brandon T., Charlton J., De Boer A., Jones Ph, Minnaert A., Pijl S.J., Scorgie K). [3;4;5;6]

Целью нашего проекта было создание ресурсного центра инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях города Перми и Пермского края.

Основная идея проекта заключалась в том что деятельность ресурсного центра на базе школы для детей с ОВЗ будет осуществляться через дистанционное методическое сопровождение образовательного процесса, а также через реализацию мастер-классов, тренингов, круглых столов, кратко срочных стажировок, на которых педагоги базовых школ посетят уроки, внеурочные мероприятия, сами проведут уроки с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья под руководством педагогов-наставников и научного руководителя ресурсного центра, также будет осуществлена организация активного сетевого on-line взаимодействия через размещение материалов на сайте образовательной организации, проведение вебинаров и скайп-консультирования.

Кроме того, ресурсный центр будет активно работать с общеобразовательными школами г.Перми по консультированию педагогов, родителей и обучающихся, испытывающих трудности в обучении.

Проект был реализован в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе проводилась разработка нормативно-правовой, организационно-методической и информационной документации по реализации проекта (учебных программ, методических рекомендаций, локальных актов ресурсного методического центра по обучению педагогов и специалистов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях массовых общеобразовательных школ города Перми ряда территорий Пермского края, а также формировалась команда специалистов по реализации проекта, в которую вошли опытные педагоги школы и специалисты служб сопровождения. Также был организован и проведен обучающий семинар, целью которого было знакомство педагогов общеобразовательных школ с деятельностью ресурсного центра, его командой, уточнение тематики и формата курсов повышения квалификации, заключение договоров о сотрудничестве с образовательными организациями и территориями Пермского края.

На основном этапе были проведены ряд семинаров и консультаций преподавателей кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ для группы преподавателей, включённых в проект. Тематика данных семинаров была посвящена технологиям методам и приемам работы учителя с детьми с ОВЗ различных нозологий. Отдельные семинары были проведены по проблемам работы с детьми ЗПР, как наиболее многочисленной нозологией, встречающейся в условиях инклюзивного образования. В продолжении темы были затронуты аспекты помощи детям с неподтвержденной задержкой развития, здесь была предложена консультация школы как слабоуспевающим ученикам. Также были проведены серии обучающих мастер-классов специалистами (логопед, психолог, дефектолог, инструктор ЛФК) ресурсного центра для педагогов общеобразовательных школ, включенных в проект.

Проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, испытывающими трудности в обучении специалистами ресурсного центра, было представлено в рамках семинаров, а также в рамках стажировочных занятий. Кроме того, были проведены ряд дистанционных консультаций и вебинаров для педагогов работающих с детьми с ОВЗ для педагогов ряда территорий Пермского края, были продемонстрированы уроки с применением дистанционного оборудования. На которых была достигнута договоренность он-лайн встреч, проведения виртуальных педсоветов и стажировочных визитов. В ходе реализации проекта было несколько стажировочных визитов в школу с территорий края по вопросам разработки адаптированных образовательных программ, мониторинга учебных достижений обучающихся с ОВЗ, проблемам применения образовательных технологий в условиях инклюзивного класса. Специально был проведен практический семинар «Технологии дифференцированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках в коррекционных классах» для учителей и специалистов образовательных организаций г.Перми.

Так же регулярно в рамках проекта проводились открытые собрания для родителей –участников проекта, где проводилась презентация работы ресурсного центра также регулярно проводилось консультирование родителей по теме детей, испытывающих трудности обучения в общеобразовательных школах».

В заключении проекта был проведен итоговый семинар по работе ресурсного центра, где были презентованы результаты реализации описанного проекта

В ходе реализации данного проекта были получены следующие результаты для следующих референтных групп:

Педагоги образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование:

1. Стажировочная площадка для педагогов сельских школ ряда территорий Пермского края, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями

здоровья.

2. Повышение компетентности педагогов при организации образовательного процесса в инклюзивных классах сельских школ ряда территорий Пермского края.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в инклюзивных классах:

1. Оптимальные специальные условия в сельских школах для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. on-line консультирование различными специалистами ресурсного центра.
2. Обучающие курсы о психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ, способах взаимодействия и ухода за ними, методах обучения и оказания коррекционной помощи.

Администрация школ ряда территорий Пермского края:

1. Консультации и стажировки по организации доступной образовательной среды, инклюзивного образовательного процесса, по разработке локальной нормативной документации.

Органы управления образованием региона

1. Разработанная модель дистанционного методического сопровождения сельских школ ряда территорий Пермского края в контексте работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивных классов с методическими рекомендациями по ее реализации.

Таким образом, данный проект, реализованный нами в Пермском крае показал эффективность работы специальных школ для детей с ОВЗ, в инклюзивном образовательном пространстве как одного из ключевых компонентов организации системы, обучения детей с ОВЗ в массовых школах.

Список использованных источников:

1. Рыбалка, Е.А. Пространственное бытие личности: концептуальные, институциональные и топологические аспекты // Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ, 2009.. (16,3 п.л.).

2. Сорокин, П.А. Социальная мобильность. // М.: Academia, 2005

3. Brandon, T., Charlton, J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15, Iss. 1. - P. 165 – 178. - Mode of access: [/smpp/sectioncontent=a933587342&fulltext=713240928](#)

4. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15, Iss. 3. - P. 331 – 353. - Mode of access:

5. Jones, Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities. // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14, № 7. - P. 681 – 696. - Mode of access: [/smpp/sectioncontent=a929856580&fulltext=713240928](#)

6. Scorgie, K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise. // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14, Iss. 7. - P. 697 – 708. - Mode of access: [/smpp/sectioncontent=a929855450&fulltext=713240928](#)

List of sources used:

1. Rybalka, E.A. Spatial existence of personality: conceptual, institutional and topological aspects // Rostov-on-Don: SCSC HSE, 2009.. (16.3 p.l.).
2. Sorokin, P.A. Social mobility.// Moscow: Akademiya, 2005
3. Brandon T., Charlton J. Lessons learned from the development of an inclusive learning and teaching community of practice. // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15, Iss. 1. - pp. 165 - 178. - Access mode: /smpp/sectioncontent=a933587342&full text=713240928
4. De Boer A., Piil S.J., Minnaert A. The attitude of ordinary primary school teachers to inclusive education: a literature review. // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15, Issue 3. - pp. 331 - 353. - Access mode:
5. Jones, PhD. My peers have also been a source of inspiration for me: developing online learning opportunities to support teachers' interaction with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual disabilities. // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14, No. 7. - pp. 681 - 696. - Access mode: /smpp/section content=a929856580&full text=713240928
6. Skorji K. Powerful view from the other end of the table: reflections on the exercise on virtual education. // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14, Iss. 7. - pp. 697-708. - Access mode: /smpp/sectioncontent=a929855450&full text=713240928

Павлова А.В.

бакалавр,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Россия

Косова К.С.

бакалавр,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** В данной статье описаны навыки чтения умственно отсталых детей в силу своих нарушений, затруднению беглостью, выразительности и правильности чтения, едва понимают смысл прочитанного. Так как чтение служит важным видом деятельности, необходимым для усвоения других учебных предметов, в ежедневной жизни и имеет большое значение в овладении рабочей специальностью, то нужно направить внимание на развитие навыков чтения.*

***Ключевые слова:** обучение чтению, дети с нарушением интеллекта, дети с умственной отсталостью, недоразвитие речи, обучения грамоте, нарушение произносительной стороны речи, осознанность чтения, выразительность чтения, беглость чтения.*

Pavlova A.V.

Bachelor,
Tyumen State University,
Tyumen, Russia

Kosova K.S.

Bachelor,
Tyumen State University,
Tyumen, Russia

PECULIARITIES OF READING PERFORMANCE IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL REMEDY

***Annotation.** In this article, the reading skills of mentally retarded children, due to their impairments, difficulty with fluency, expressiveness and correct reading, understand the meaning of what they read. So how to direct attention to the development of reading skills.*

***Keywords:** learning to read, children with intellectual disabilities, children with mental retardation, speech underdevelopment, literacy, violation of the pronunciation side of speech, awareness of reading, expressiveness of reading, fluency of reading.*

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи у младших школьников с нарушениями интеллекта приводят к нарушению осознанности чтения. Нарушение мыслительных операций у таких детей ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего.

Особенности формирования навыка чтения проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов,

испытывают трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком. Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования техники чтения, Д.Б. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать букву, определить, какая это буква, дальше увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, ребенок сможет опознать слог. Эти этапы ребенок с нарушением интеллекта проходит достаточно долго. [3]

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Дети с нарушением интеллекта очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не только с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешением их, затруднениями в слиянии одного звука с другим, сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности.

Характерные для детей с умственной отсталостью косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются также быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются. Развитие беглости чтения тормозится тем, что поле зрения у детей с нарушением интеллекта ограниченное. Они обычно видят только ту букву (слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. Кроме того, такие дети длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой, что связано с их основным дефектом – интеллектуальной недостаточностью. Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей – все это приводит к тому, что дети с умственной отсталостью читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

При исследовании школьных знаний по чтению и письму обнаруживаются большие трудности в понимании заданий, построенных на словесно-логических операциях. Умственно отсталым детям даже при овладении техникой чтения очень трудно понять смысл прочитанного, особенно если это тексты со скрытым смыслом или тексты иносказательного, метафорического характера. Помощь в этих случаях дети использовать не могут. Для всех детей характерна бедность словарного запаса, неточное использование слов, незнание значения многих общеупотребительных слов. В письме имеют место грубые аграмматизмы. Дети не умеют пользоваться выученными грамматическими правилами, у них не сформирован навык самоконтроля. [1]

Низкий темп и правильность чтения, в свою очередь, влияют на осмысление прочитанного. Темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. Обучение чтению у умственно отсталых детей растягивается во времени, а промежутки между ступенями значительно продолжительнее.

Для формирования правильного чтения использую специальные упражнения. Это артикуляционная гимнастика, которая направлена на укрепление мышц артикуляционного аппарата, на отработку четкости произношения звуков. Такие упражнения готовят детей к правильному прочтению слов текста. Работая над связным

текстом, даю образец правильного чтения, затем читаю текст вместе с детьми, после этого текст читает сильный ребенок, а потом текст несколько раз читают слабые дети. Большую часть урока занимает тренировка в чтении. Это однообразная работа, и чтобы она не привела к быстрому утомлению учеников, я использую разнообразные приемы: чтение по цепочке (по предложениям); по абзацам (называю ученика, который будет читать следующий), выборочное чтение (подобрать строчки к иллюстрации, зачитать отрывок, отвечая на вопрос). Таким образом, изменяя задания и используя свои актерские данные (эмоциональность, выразительность), я поддерживаю интерес к повторному чтению. При различном чтении на протяжении всего урока ребятам приходится следить за чтением друг друга и это является еще одним не менее важным приемом при формировании правильности чтения. [5]

Беглость чтения - это чтение в темпе разговорной речи при хорошем понимании прочитанного. Процесс становления беглого чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья очень длительный и тормозится это тем, что поле зрения у таких детей ограничено. Они обычно видят только ту букву (слог, слово), на которую в данный момент направлен их взгляд, и они не могут пользоваться смысловой догадкой.

Выразительность чтения - это чтение, при котором эмоциональное и смысловое содержание текстов передается с помощью различных средств интонации (высоты тона, ритма речи, темпа речи, силы звучания голоса, смысловых пауз).

Учащиеся коррекционной школы в силу своих возможностей должны научиться владеть всеми составляющими компонентами речевой интонации.

Осознанность чтения - это чтение, при котором достигается полное понимание смысловой стороны текста.

При выполнении этой работы у обучающихся коррекционной школы формируются навыки правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения в единстве.

Для мониторинга формирования навыков чтения используются следующие критерии: правильность чтения - чтение без ошибок, чтение с ошибками; беглость чтения - техника чтения выше нормы, техника чтения в норме, техника чтения ниже нормы; выразительность - эмоционально окрашенное чтение с соблюдением логических пауз и ударений, монотонное чтение без соблюдения соответствующих пауз и ударений; осознанность - полное смысловое понимание прочитанного текста, частичное понимание прочитанного текста, непонимание прочитанного. [8]

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с умственной отсталостью является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Существует также взаимосвязь между особенностями навыков чтения: замедленный темп чтения влияет на осознанность прочитанного, недостаточно сформированные беглость и осознанность сказываются на маловыразительной, смазанной и неправильной речи ребенка при чтении.

Дети с легкой степенью умственной отсталости в процессе овладения чтением проходят те же этапы, что и нормально развивающиеся сверстники, но у первых этот процесс длится гораздо дольше, для них характерно позднее развитие речи: отдельные слова начинают появляться в 2–3 года, фразовая речь – после 4–5 лет. У умственно отсталых детей нарушены все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая [4; 5]. Также отмечается тенденция к задержке речевого понимания, трудности звуко-буквенного анализа и синтеза. Речь часто бедна, косноязычна, маловыразительна, с неправильными ударениями, с паузами и заиканием, имеются

фонетико-фонематические нарушения, что приводит к неправильному пониманию прочитанного.

У детей данной категории ступени обучения чтению растянуты по времени и более отчетливо выражены, а промежутки между ними более продолжительны, чем у учащихся массовых школ. Процесс овладения чтением младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями [4].

Из-за недоразвития фонематического восприятия, несформированности зрительного анализа, синтеза, пространственных представлений, неумения различить оппозиционные звуки, усвоение букв для детей с умственной отсталостью представляет большую трудность. Особенно сложным является слияние звуков в слоги и формирование обобщенного представления о слоге.

Правильное чтение и понимание прочитанного слова происходит на основе синтеза слогов в слово, а так как у детей с легкой степенью умственной отсталости способность звуко-слогового синтеза снижена, узнавание и понимание прочитанного слова замедленно.

Чтение и понимание предложений и текста вызывает у них еще большие затруднения, они часто воспринимают только формальную оболочку слова, а не образ, стоящий за ним.

О. В. Чиндилова отмечает, что у детей с умственной отсталостью легкой степени чтение слов по догадке наблюдается гораздо чаще, чем у учащихся общеобразовательных школ, но при этом проявляется большее количество ошибок [8]. У учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ нет достаточной речевой опоры для предвосхищения читаемого на уровне фразы, смысловая догадка находится в пределах слова и обуславливается не прочитанной ранее частью фразы, а лишь прочитанной частью читаемого слова. Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что у умственно отсталых детей процесс догадки происходит не по смысловому способу, а через подбор ранее усвоенных словесных стереотипов. Для проверки своей догадки ребенку приходится возвращаться к повторному прочтению слова, что приводит к значительному снижению темпа и потери целостности воспринимаемого текста. [7]

Вследствие замедленного восприятия, дети не понимают внутренние связи между частями текста, персонажами и т. д. Из-за слабой дифференцированности восприятия узнавание происходит в замедленном темпе, кроме того, учащиеся путают графически сходные буквы, сходные по звучанию звуки, слова, цифры, предметы и т. п. Отмечается узость объема восприятия, происходит выхватывание отдельных частей текста, не понимая общего смысла и важных деталей. Восприятие характеризуется недифференцированностью, узостью, слабостью анализа и синтеза воспринятых впечатлений. Новый материал школьники с легкой степенью умственной отсталости усваивают с трудом, только после многочисленных повторений.

Характерная особенность умственно отсталых детей проявляется в неумении целенаправленно заучивать и припоминать. При чтении им рассказа вслух, они пытаются запомнить наизусть отдельные фразы, при этом также не вникают в само содержание.

Трудности усвоения навыка осознанного чтения: [2]

а) Особенности пересказа:

-опускают смысловые части текста;

-непоследовательно излагают, исключения, добавляя и искажения факты;

-самостоятельно не умеют воспроизводить прочитанное, затрудняются воспроизводить по вопросам.

б) Особенности понимания прочитанного:

-младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости не понимают причинно-следственные связи, временные отношения;
-испытывают трудности вычленения новой информации из текста и выделения главной мысли произведения.

Психологическими и речевыми причинами трудностей являются:

-недостаточный объем оперативной памяти;
-несформированность мыслительной деятельности и связной речи;
-недоразвитие словесно-логического мышления, лексико-грамматическое и фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Операциональные причины трудностей заключаются в несформированности навыков:

-целостного восприятия читаемого,
-вычленения смысловых частей текста (составление плана);
-соотнесения отдельных частей текста друг с другом;
-антиципирующего чтения.

Младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости читают тексты со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы и слоги, соединяют конец одного и начало второго слова, теряют строку. [6]

Как отмечает Н. К. Сорокина вследствие затрудненного осмысления текста, замедленного образования смысловой догадки и узости поля зрения темп чтения в 1,5–2 раза медленнее, чем у учащихся массовых школ [6; 7]. Но при этом, по мнению А. К. Аксёновой, дети с умственной отсталостью легкой формы обладают хорошими способностями к выразительному чтению [1].

Недостаточность процессов обобщения и отвлечения обнаруживается в неумении оперировать видовыми и родовыми понятиями, в непонимании переносного смысла пословиц, фразеологизмов, метафор. Анализ текста проводится бессистемно, пропускаются важные моменты, вычленяются незначительные или наиболее заметные части и события. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез. Умственно отсталые дети не могут установить связи между отдельными частями текста, затрудняются составить представление о нём в целом. Проводят сравнение героев, фактов по несущественным признакам или по несоотносимым. При этом они не замечают своих ошибок, не понимают своих неудач и довольны своей работой и собой [5; 9]. Опосредствованная смысловая память развита слабо, в следствие чего, происходит непонимание логики событий и воспроизведение их носит бессистемный характер.

Отмечается недостаточная познавательная активность и слабость познавательной ориентировочной деятельности. Умственно отсталые дети начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

В. Я. Василевская в своих исследованиях подробно анализирует трудности, испытываемые умственно отсталыми школьниками младших классов при осмыслении текста: с трудом устанавливают причинные зависимости явлений и их последовательность; без помощи взрослого оказываются не в состоянии понять основную мысль произведения и мотивы поступков действующих лиц. Особенно эти недостатки проявляются при несоответствии между общим смыслом происходящего и конкретными фактами, описываемыми в произведении. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации из накопленного опыта, в результате чего фрагмент текста «...перестает быть частью целого и становится исходным пунктом для своих, лишь ситуационно близких ассоциаций, часто далеко уводящих от содержания текста» [3].

Фрагментарность восприятия прочитанного усугубляется с увеличением мест действия и числа персонажей. В таких случаях ученики часто сокращают число

действующих лиц или приписывают одному герою поступки другого. В связи с нарушением наглядно-образного мышления, происходит неточное или искаженное представление ситуации, описанной в рассказе. Еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого: бедность словаря, неточное понимание многих слов и словосочетаний в переносном значении и неумение вникать в суть образных выражений. [5]

Из-за недоразвитости и низкой дифференцированности эмоций, возникает неадекватность аффектов переживаемых событий, слабость побуждений и инициативы, недостаточность целенаправленности действий.

Младшим школьникам с легкой степенью умственной отсталости сложно представлять происходящие события в рассказе и придумывать его продолжение, так как их воображение характеризуется неточностью, фрагментарностью и схематичностью.

Для осмысления прочитанного важно знать не только значение слов, но и понимать их связи и связи предложений. Часто дети с легкой степенью умственной отсталости не узнают слова, измененные префиксальным и суффиксальным способом, слова в новых падежных и глагольных формах. Особую трудность представляет понимание одновременности действий или когда одно действие предшествует другому.

Из-за низкого уровня мотивации, вследствие постоянно испытываемых трудностей, младшие школьники с умственной отсталостью, даже не начав выполнять задание, уже настроены на неудачу, считают задание очень трудным и стараются как можно быстрее завершить его выполнение, не стремясь к повышению качества выполняемого задания. При умственной отсталости сильно страдает произвольное внимание, но преимущественно недоразвита его произвольная сторона, поэтому дети данной категории при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть [2].

Таким образом, ошибки единичные для учащихся массовой школы при чтении, становятся типичными и многочисленными для детей с умственной отсталостью и представляют собой стойкое явление, которое сохраняется и тормозит осознание школьниками получаемой информации даже в старших классах. Все это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим навыком чтения. Своевременное распознавание и понимание нарушений навыка чтения позволяет учителю определить основные методы обучения и их коррекционное направление при целенаправленной работе по формированию навыка осознанного чтения младших школьников с умственной отсталостью.

Список использованных источников:

1. Акимова О.И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. № 3 (72) 2017. С. 17-19.
2. Баксанский О.Е., Сафоничева О.Г. Персонализация образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) в возрасте 6-10» / Вопросы обеспечения лекарственных средств. 2018. № 1(11). С. 57-68.
3. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. - 416 с.
4. Борисова Ю.В. Характеристика эмоционально-вегетативных нарушений у пациентов с диагнозом «лёгкая умственная отсталость с нарушениями поведения» // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2019. № 21. С. 48-50.
5. Галкина В.А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью в процессе обучения // Вестник

Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. Т. 3. № 4. С. 66-75.

6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2019. – 391 с.

7. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. «Владос», 2019.

8. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2018. – 477 с.

List of sources used:

1. Akimova O.I. Formation of social competencies among schoolchildren in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for students with mental retardation (intellectual disabilities) / Global scientific potential. Professional education. No. 3 (72) 2017. pp. 17-19.

2. Baksansky O.E., Safonicheva O.G. Personalization of education and development of children with disabilities (mental retardation) aged 6-10" / Issues of providing medicines. 2018. No. 1(11). pp. 57-68.

3. Basova, N. V. Pedagogy and practical psychology. - Rostov n/A: "Phoenix", 1999. - 416 p.

4. Borisova Yu.V. Characteristics of emotional-vegetative disorders in patients with a diagnosis of "mild mental retardation with behavioral disorders" // Collection of conferences of the SIC Sociosphere. 2019. No. 21. pp. 48-50.

5. Galkina V.A. Technology of formation of self-control in younger schoolchildren with mild mental retardation in the learning process // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2018. Vol. 3. No. 4. pp. 66-75.

6. Isaev D.N. Mental retardation in children and adolescents. Guide. - St. Petersburg: Speech, 2019. - 391 p.

7. Shipitsyna L.M. Teaching communication to a mentally retarded child. "Vlados", 2019.

8. Shipitsyna L.M. "Unschooling" child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities– - 2nd ed., reprint. and supplement - St. Petersburg: Speech, 2018. - 477 p.

Селиверстова М.В.

канд. пед. наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

Луцюк Е.А.

педагог-дефектолог

Сургутская школа с профессиональной подготовкой
г. Сургут, Россия

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО
ЧЕМПИОНАТА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ СРЕДИ
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
«АБИЛИМПКС»**

***Аннотация:** В статье представлены особенности организации и проведения регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на федеральном уровне и непосредственно в ХМАО-Югре.*

***Ключевые слова:** модель организации движения «Абилимпикс», конкурс профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».*

Seliverstova M.V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University

Lutsyuk E.A.

Teacher-defectologist of
Surgut school with vocational training
Surgut, Russia

**MODEL OF ORGANIZATION AND HOLDING OF THE REGIONAL
CHAMPIONSHIP ON PROFESSIONAL SKILL AMONG THE DISABLED AND
PERSONS WITH DISABILITIES «ABILIMPEX»**

***Abstract:** The article describes the peculiarities of organizing and conducting the regional championship on professional skills among disabled people and persons with disabilities «Abilimpix» at the federal level and in Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra.*

***Key words:** organization model of «Abilimpex» movement, professional mastery contest among the disabled and persons with disabilities «Abilimpex».*

В системе образования России существенное внимание уделяется качеству подготовки и обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы проводится много мероприятий, направленных не только на повышение профессиональной подготовки инвалидов и обучающихся с ОВЗ, но и на активную включенность, успешную адаптацию данных лиц в основные сферы социальной жизни.

С целью обеспечения эффективной профессиональной ориентации, мотивации и адаптации, трудоустройства в Российской Федерации, разработана и успешно реализуется Концепция развития движения «Абилимпикс» на период до 2030 года. Доминирующими задачами в Концепции выступают вопросы повышения эффективности системы инклюзивного профессионального образования, расширение

возможностей трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ, расширение социального партнёрства, посредством привлечения некоммерческих организаций и работодателей в движение «Абилимпикс» и другие задачи.

Организационная структура движения «Абилимпикс» представлена определёнными уровнями. Анализируя структуру движения «Абилимпикс», важно выделить организационные особенности федерального уровня.

Основным координатором движения «Абилимпикс» является Национальный центр «Абилимпикс», который создан на базе ФГОБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования». Важно отметить, что ключевые функции и деятельность Национального центра «Абилимпикс» регламентируются и определяются Министерством просвещения Российской Федерации. Модель организационной структуры федерального уровня представлена на рисунке 1.

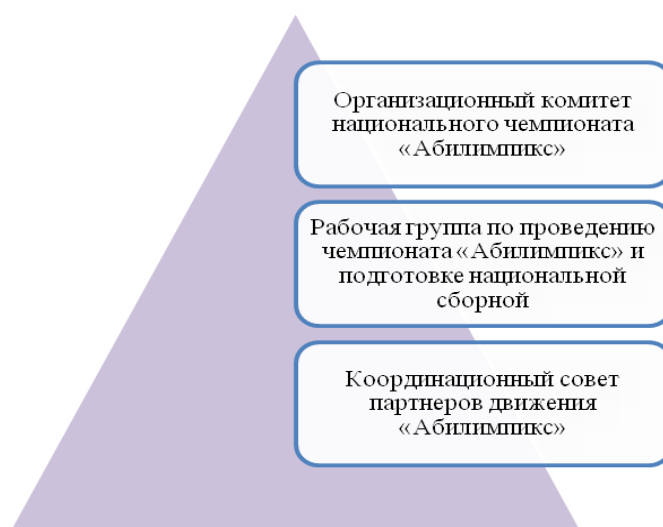


Рисунок 1 - Модель организационной структуры движения «Абилимпикс» на федеральном уровне

Основные функции организационного комитета движения «Абилимпикс» заключаются в том, что он разрабатывает стратегические направления развития движения, утверждает порядок проведения конкурсов «Абилимпикс», организует взаимодействие некоммерческих организаций и работодателей с целью трудоустройства участников движения.

Основной вид деятельности рабочей группы – это утверждение перечня компетенций национального чемпионата «Абилимпикс». Одновременно рабочей группой утверждается программа проведения чемпионата «Абилимпикс», форма паспорта регионального чемпионата в субъектах Российской Федерации, дополнительные документы, регламентирующие организационно-управленческие вопросы проведения «Абилимпикс» (дата, место, девиз, и др.). Также рабочей группой утверждается состав координационного совета партнеров в рамках межведомственного взаимодействия.

Деятельность координационного комитета партнеров движения «Абилимпикс» заключается в вовлечении работодателей, организации стажировок и практик победителей и участников движения «Абилимпикс».

Целесообразно представить особенности организационной структуры движения «Абилимпикс» для реализации в субъектах и регионах РФ. В обобщённом виде организационная структура движения «Абилимпикс» регионального уровня представлена на рисунке 2.

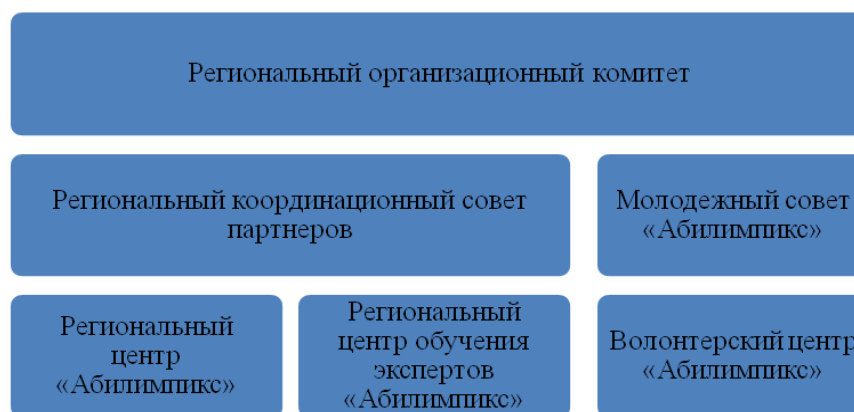


Рисунок 2 - Модель организационной структуры движения «Абилимпикс» на региональном уровне

Деятельность регионального организационного комитета заключается в разработке и утверждении плана мероприятий или так называемой дорожной карты развития движения «Абилимпикс» на региональном уровне. Также устанавливаются даты и место проведения регионального чемпионата, утверждается организационный план проведения. Ежегодно утверждается перечень компетенций регионального чемпионата «Абилимпикс».

Деятельность регионального координационного совета идентична деятельности совета на федеральном уровне.

С целью эффективной реализации движения «Абилимпикс» в субъектах создаются молодежные советы, которые принимают активное участие в проектировании и подготовке конкурса «Абилимпикс». При этом председатель молодежного совета является полноправным участником регионального организационного комитета.

Для обеспечения развития регионального конкурса «Абилимпикс» важная роль отводится региональному центру развития движения «Абилимпикс». Данный центр отбирает и утверждает экспертов для оценки компетенций участников конкурса «Абилимпикс». Основной зоной ответственности регионального центра развития движения «Абилимпикс» является решение организационных вопросов и проведение регионального чемпионата «Абилимпикс» профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ответственность за ведение ежеквартального мониторинга трудоустройства и организации стажировок участников в регионе, информирование и проведение профориентационных мероприятий возлагается на региональный центр развития движения «Абилимпикс». В условиях пандемии блок информационно-профориентационной деятельности регионального центра развития движения «Абилимпикс» осуществляется посредством дистанционных технологий.

На региональном уровне действует центр обучения экспертов, который осуществляет подготовку и обучение региональных экспертов в рамках регионального конкурса «Абилимпикс».

В региональной модели движения «Абилимпикс» предусмотрена деятельность волонтерского центра. Региональный волонтерский центр «Абилимпикс» отвечает за подготовку волонтеров по сопровождению участников регионального конкурса «Абилимпикс».

Деятельность и ответственность каждого центра регламентируется нормативно-правовыми документами в соответствии с основными направлениями деятельности регионального конкурса «Абилимпикс».

Проведенный анализ нормативно-правового обеспечения регионального чемпионата «Абилимпикс» позволил определить организационную модель в ХМАО-Югре.

В обобщённом виде организационная модель регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре представлена на рисунке 3.



Рисунок 3 - Организационная модель регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре

Важно отметить, что в состав регионального организационного комитета входят должностные лица из органов исполнительной власти региона в сфере образования, социальной защиты, культурно-спортивной сферы, здравоохранения, СМИ и предприниматели региона.

Деятельность регионального центра развития движения «Абилимпикс» регламентируется четкими сроками в соответствии с конкретным видом деятельности. До проведения регионального чемпионата «Абилимпикс» нормативными документами установлены сроки, которые в обобщённом виде представлены на рисунке 4.

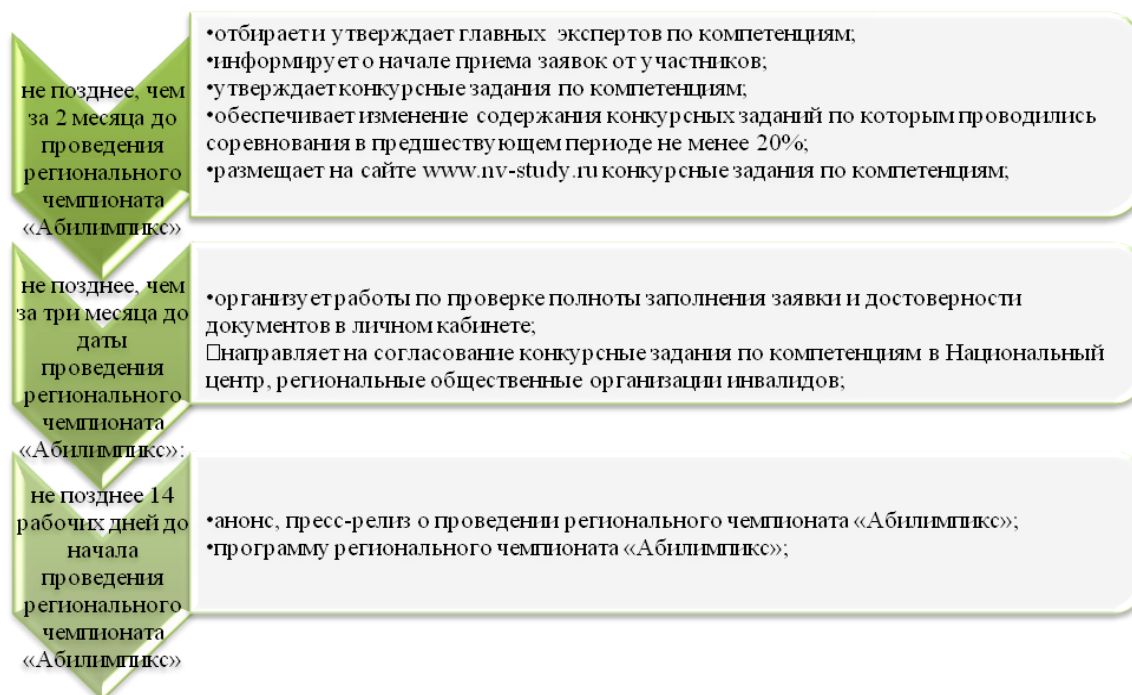


Рисунок 4 – Сроки и виды деятельности обязательные для исполнения до проведения регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре

Важно выделить сроки и виды деятельности обязательные для исполнения после проведения регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре.

Региональный центр развития движения «Абилимпикс» предоставляет в Национальный центр «Абилимпикс» достаточно большой объем информации.

В обобщённом виде сроки, ответственность и виды деятельности регионального центра развития движения «Абилимпикс» которые обязательны для исполнения после проведения Чемпионата в ХМАО-Югре предоставлены на рисунке 5.

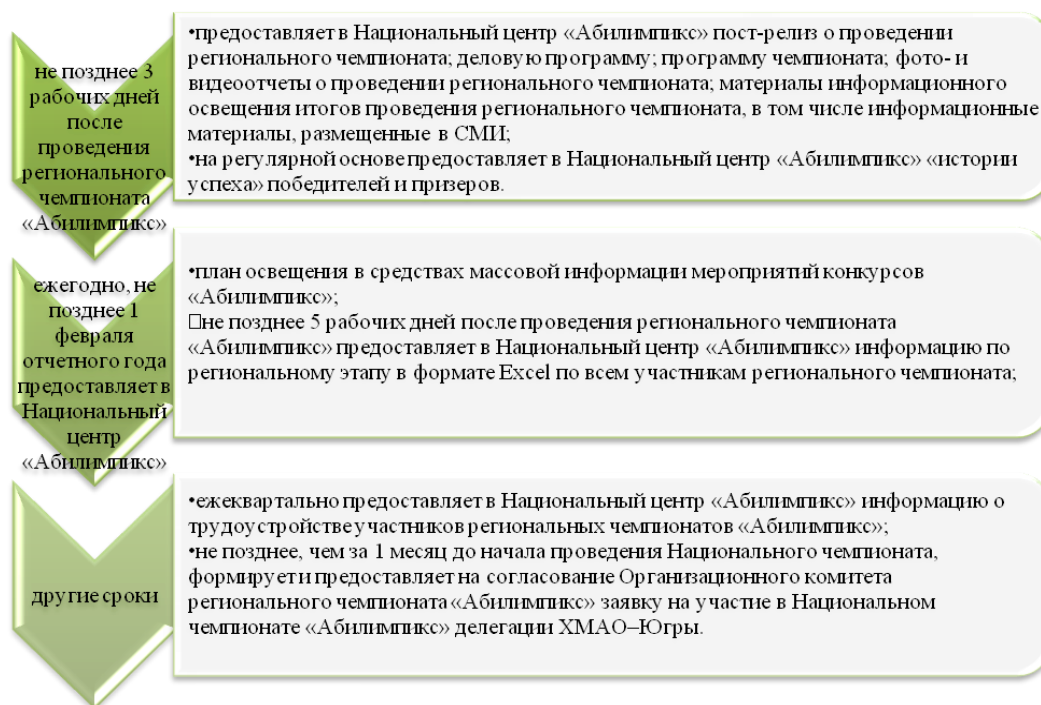


Рисунок 5 - Сроки и виды деятельности обязательные для исполнения после проведения регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре

В 2021 году Положением об организации и проведении Чемпионата Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Абилимпикс – 2021», утвержденного 14.05.2021 г. определено, что «региональный чемпионат «Абилимпикс» проводится не менее чем по 10 соревновательным компетенциям с участием не менее 5 участников по каждой компетенции, вне зависимости от количества категорий участников (школьники, студенты, специалисты).

Не менее 5 соревновательных компетенций регионального чемпионата «Абилимпикс» должны соответствовать основным компетенциям национального чемпионата «Абилимпикс» [1]. При этом в исключительных случаях соревнования могут быть организованы и проведены с участием не менее 3 участников в отдельных категориях по отдельным компетенциям.

С целью защиты и соблюдения прав участников, экспертов регионального чемпионата «Абилимпикс» в ХМАО-Югре создается и утверждается апелляционная комиссия. Состав комиссии ежегодно утверждается не позднее чем за две недели до начала регионального чемпионата.

Таким образом, модель региональной системы конкурса по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает успешную социализацию данных субъектов. Комплекс мероприятий расширяет возможности профессиональной ориентации и трудоустройства субъектов, а также обеспечивает межведомственное сотрудничество и социальное партнерство с работодателями.

Список используемых источников и литературы

1. Концепция развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации на 2021 - 2030 годы, утвержденной Организационным комитетом Национального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» (протокол от 18 августа 2021 года № АБ-9/05пр). URL: https://abilympics-russia.ru/get_mmd_file_upload/12f4541052a602dfa2f34ca3c923a3d7.pdf/ (дата обращения 13.11.2021).

2. Положение об организации и проведении Чемпионата Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Абилимпикс – 2021» от 14 мая 2021 года №1. URL: http://nv-study.ru/abi_new/docs/ (дата обращения 03.11.2021).

3. Положения об организации и проведении конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», утвержденного протоколом рабочей группы по подготовке и проведению Национального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» от 13.04.2020 №ДО5-25/05пр. URL: <https://abilympics-russia.ru/documents/Положение%20о%20конкурсе%202020.pdf> (дата обращения 06.12.2021).

List of sources used:

1. Concept of the "Abilimpix" movement development in the Russian Federation for 2021 - 2030 years, approved by the Organizing Committee of the National Championship on the professional skill among the disabled and persons with disabilities "Abilimpix" (protocol of August 18, 2021 № АБ-9/05pr). URL: https://abilympics-russia.ru/get_mmd_file_upload/12f4541052a602dfa2f34ca3c923a3d7.pdf/ (accessed 13.11.2021).

2. Regulations of the organization and holding of the Championship of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra "Abilimpiks - 2021" May 14, 2021 № 1. URL: http://nv-study.ru/abi_new/docs/ (circulation date 03.11.2021).

3. Regulations on the organization and carrying out of the professional skills competitions among the disabled and persons with disabilities "Abilimpix", approved by the Protocol of the working group on preparation and carrying out of the National Championship on the professional skills among the disabled and persons with disabilities "Abilimpix" of 13.04.2020 №Д5-25/05р. URL: <https://abilympics-russia.ru/documents/Положение%20о%20конкурсе%202020.pdf> (accessed 06.12.2021).

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. На настоящем этапе педагогика регулярно обращается к единице понятийного аппарата «психолого-педагогическое сопровождение». Тема вызывает интерес большого числа авторов, публикуются исследования различной глубины и масштаба, но сопровождающую работу как феномен изучить в достаточном объёме не удалось. Задача интегрировать ребёнка с инклюзивными особенностями, так, чтобы среда общеобразовательного учреждения восприняла его дефекты, является результатом интеграции, в которую вступают все участники образовательных отношений, разрабатывая психолого-педагогическое сопровождение как отдельную программу.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, участники, образовательный процесс, принцип, инклюзия.

Ushakova S.V.,
Surgut, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF
THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION**

Annotation. In the theory of pedagogical practice and in the science of pedagogy itself of the last decade, the concept of "psychological and pedagogical support" is actively used. But, despite the large number of publications on this issue, the specifics of the accompanying work are still insufficiently studied. Effective implementation of the inclusion of a special child in the environment of a general education institution is possible when developing a program of psychological and pedagogical support for all participants in educational relations.

Keywords: psychological and pedagogical support, participants, educational process, principle, inclusion.

Не подлежит сомнению, что дети в условиях реализации принципа инклюзии существуют в уникальной среде, формы и направленности которой организованы однозначно очень сложно, но при этом разнообразно. Такая среда имеет социальную природу, а ребёнок выстраивает отношения с одноклассниками, младшими и старшими по возрасту детьми, контактирует с взрослыми - как с родней, так и с незнакомыми, с воспитателями и учителями.

Содержательность среды подразумевает выделение нескольких градаций: эмоциональной, интеллектуальной, эстетической, бытовой. Это поясняет разносторонность выбора в жизни ребёнка, возможность определиться с наиболее адекватным вариантом учёбы и коммуникации, отношения к большинству правил и запретов. Данное обстоятельство поясняет, что ребёнок нуждается в помощи взрослых, поддерживающих его адаптацию к социуму, к чему таких участников побуждают самые разнообразные позиции: социальная, профессиональная или личная.

Несомненно, что инклюзивный ребенок, развитие которого происходит в образовательном учреждении, получает и психологическую, и педагогическую поддержку, для определения которой используется понятие «сопровождение». Прежде всего, в единице понятийного аппарата, как следует из словообразовательного разбора, можно усмотреть акцент на взаимосвязи, объединении и сближении, но при этом направляющем действии. Нередко образуется отглагольное существительное, отражающее деятельность взрослого при поддержке сопровождаемого ребенка: «сопровождаться», демонстрирующая особенности запланированной помощи. Приведенный глагол указывает, что движение ребёнка в процессе развитии дополняется, поддерживается, пополняется [6].

В российской педагогике рассуждения о сопровождении с 1993 года возникли благодаря работе практических психологов Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередникова. При этом в исследовании акцент делался на сочетании сопровождения и развития, а сама работа называлась «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей» [2].

Для педагога феномен поддержки и сопровождения нередко приобретает синонимичное значение, так как данные парадигмы для учителя и воспитателя взаимно переходят друг в друга, но одинаково необходимы инклюзивному ребёнку. Подобная точка зрения сложилась у Губановой М.И., приравнявшей сопровождение с такими понятиями как «помощь», «обеспечение», «защита», «педагогическая поддержка» [5].

Феномен педагогической поддержки к настоящему моменту активно обсуждают целый ряд отечественных авторов: Э. Александровская, М. Битянова, Т. Дворецкая, Е. Казакова, Е. Козырева, А. Колеченко, В. Семикин, Т. Чиркова [1, 3, 4].

Опираясь на словарное толкование понятия, следует согласиться с тем, что сопровождение как термин подразумевает всестороннюю поддержку ребёнка, в которой таковой не лишен права собственных действий и решений, но огражден от опасностей. В большей мере утверждение подразумевает, что взрослый интересуется успехами, выражает радость и поощряет их, но помогает при встрече с проблемами. Для современного педагога важно использовать концепт «сопровождение» еще только планируя деятельность, поскольку понятие подразумевает гуманистический подход к инклюзивному ребенку, интегрируя такие важные задачи как обеспечить, поддержать, помочь, защитить, научить быть самостоятельным, и подтолкнуть к умению и сделать решение.

Резюмируем, что точнее всего раскрыть единицу понятийного аппарата, сделав акцент на нескольких наиболее актуальных аспектах. Без сомнения, что сопровождение возникает как совместная деятельность, а такие действия представляют систему или процесс, определённый род деятельности, осуществляемый в социальной среде. Феномен сопровождения происходит не одностороннее, его субъекты взаимодействуют, поскольку здесь сочетаются два типа отношений: субъектно-объектные и субъектно-субъектные. Сопровождение подразумевает, что один из субъектов развивается, а другой сопровождает и следует за ним. Сопровождающий и сопровождаемый должны быть совместимы, действовать совместно и согласованно. Сопровождение подразумевает, что в особой среде, созданной искусственно, условия благоприятны для того, чтобы сопровождаемый не нуждался в помощи, а мог помогать себе сам. Процесс сопровождения требует от участников в условия реализации принципа инклюзии работать над условиями, в которых поддержка сопровождаемого не будет избыточной, а только необходимой и достаточной, чтобы инклюзивный ребенок перерос позицию «Я не могу», а взамен возникла позиция иная: «Я могу сам справиться с трудностями».

О педагогической поддержке как инновационном направлении в педагогике рассуждали такие ученые, предложившие актуальные в современной практике способы и методы: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.И. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф.

Шаталов. Сегодня российская педагогика ставит акцент на том, что в педагогическом процессе все участники должны согласовать свои отношения по принципу гуманности. Гуманистические установки, которых придерживаются названные педагоги, должны опираться на ряд важнейших критериев: готовность принять инклюзивного ребенка как личность, проявить симпатию в понимании, быть доверительным и открытым в общении.

От педагога требуется возможность прямо и открыто вести диалог с ребёнком, а также осознавать большинство проблем и потребностей, не принуждать ребёнка немедленно измениться, а принять его текущую суть. Такая предпосылка формирует атмосферу для контакта, а инклюзивные дети легко идут на обратную связь, чувствуя, что педагог принимает текущий уровень во всех сферах деятельности.

В литературных источниках, как видим из традиционного концепта сопровождения, описывается процесс, текущий целостно и непрерывно, в ходе которого субъект сопровождения анализирует, изучает, вмешивается с коррекцией, чтобы развить личность инклюзивного ребенка, его мотивацию, познавательные процессы, эмоцию и волю. Этой позиции придерживаются Л.В. Темнова, Э.М. Александровская, Н.Г. Осухова.

Закономерно, что в содержании определения «психолого-педагогическое сопровождение» вложены самые разнообразные явления, где соприкасается несколько сфер:

- социально-психологическая;
- социально-педагогическая;
- психолого-педагогическая.

Нельзя признать тождество сопровождения и коррекции, поскольку в первом случае над дефектами работы не происходит, а изыскиваются собственные ресурсы ребёнка, которые позволяют адаптироваться в социуме, использовать собственный потенциал.

Реализуя психологическое сопровождение, нужно учитывать, что главным принципом в условиях инклюзии является гуманность отношения к личности ребенка, уверенность в её силах, умение оказать помощь и поддержку ввиду профессионализма и квалификации, которые улучшат естественный ход развития. Под воздействием психологического сопровождения формируется результат: улучшается адаптация, формируются качество, очень важное в жизни - быть адаптивным. Значит, ребёнок не нуждается в посторонней помощи и поддержке, чтобы уравновесить ситуацию не только со своими потребностями, но и контакты с окружающими, его не смутит жизненная ситуация не только благоприятная, но экстремальная, угрожающая.

Поскольку ставится акцент на принципе инклюзии, в сфере психолого-педагогического сопровождения актуализируется определенный аспект: сопровождая личность психолого-педагогической помощью, нужно соблюдать цикличность, следовать шаг за шагом по соответствующим этапам: проводить диагностику, осуществлять этап поисково-вариативный, а затем практико-действенный, что после завершит этап анализа. Этот алгоритм сформулировала Л.Н. Харавина.

Из практики известно, что данный подход необходимо дифференцировать. Итак, приступая к диагностическому этапу, проводится экспертная оценка первичной ситуации и компонентов, из которых будут формироваться основы сопровождения.

Все перечисленные компоненты представлены следующим:

1) оцениваются ресурсы, которыми располагает образовательное учреждение, намеренное участвовать в инклюзивных процессах, при этом прогнозируется готовность сопровождать то или иное количество детей с отклонениями. Это и составляет такой особый субэтап как подготовительный.

2) рассмотреть детей, оценивая результаты на начало года, а затем определить, сколько в конкретной параллели нуждается в специально организованных

образовательных условиях. Значит, для этого количества и нужно индивидуализировать образовательный маршрут, подготовить индивидуально составленную образовательную программу, включить соответствующие компоненты. Данный субэтап носит название выявляющего

3) способом углубленной оценки изучаются дети, у которых выявлены особые образовательные потребности. При этом по каждому ребенку школьный консилиум должен подготовить рекомендации, указывающие на необходимость индивидуализировать образовательную программу и специально создать образовательные условия. В рамках консилиума коллегиально проводится обсуждение детей, формируется более точное мнение, специалисты согласуют свое видение особенностей каждого сопровождаемого.

Второй этап имеет характер поискового-вариативного и позволяет выявить ключевые ориентиры, чтобы комплексно сопровождать ребенка, не выходя за рамки индивидуально разработанной образовательной программы. Для конкретного инклюзивного обучающегося нужно детализировать образовательные потребности, согласовать с пунктами, рекомендованными ПМПК о том, как организуется сопровождение психологов и педагогов. Об этих моментах нужно дискутировать, подробно разрабатывать и детализировать, собрав школьный консилиум. Обязательно, чтобы профессиональная компетенция специалистов и согласовала с данными диагностики, а затем нашла выражение в особом видении маршрута сопровождения, позволяющем не только компенсировать ребенка с ОВЗ, но и догнать в развитии сверстников при сопровождении конкретного специалиста, отвечающего за слаборазвитое качество. Сопровождение должно быть согласовано всем по всем направлениям, проектируется целостный механизм, а также интегрируется с фронтальным обучением, чтобы инклюзивный ребенок не выпадал из обучения в классе.

Данный этап приносит важные результаты:

1) образовательная программа индивидуализирована, создается как целостный и ориентированный на ребенка с условием реализации принципа инклюзии документ;

2) каждый пункт программы согласован;

3) психолого-педагогическое сопровождение представляет междисциплинарный феномен, возникший как результат анализа личности инклюзивного ребёнка и его проблем, переработанный и осознанный на школьном консилиуме.

Разрабатывая индивидуальную образовательную программу, учитывая её целостность и индивидуальный характер, нужно также задать конечную дату, определяющую финальный срок реализации разработки программы.

Переходя к третьему этапу, являющемуся практико-действенным, ожидается, что субъекты образовательной среды приступают к реальным действиям, чтобы воплотить в жизнь спланированное психолого-педагогическое сопровождение, выполнить необходимую программу по конкретному ребёнку, а также по прочим участникам, вовлекаемым в инклюзивную практику. При этом нужно руководствоваться, не отступая от деталей и указаний, требованиями, изложенными в индивидуальной образовательной программе, направляющая специалистов по сопровождению, определяющая методы и формы, общий организационный план, по которому действовать консилиум. Данный этап подразумевает, что изменения должны постоянно отслеживаться способом мониторинга состояния ребёнка, а также необходима объективная оценка амплификации, доказывающая, что образовательное воздействие усвоено.

Не менее существенное внимание нужно уделить рекомендациям, озвученным ПМПК и внимательно проработанным школьным консилиумом, чтобы для ребёнка соблюдались те специальные образовательные условия, без которых не удастся эффективно реализовать адаптированную образовательную программу.

Затем наступает черёд аналитического этапа, где обеспечивается аналитика деятельности, осуществляемой специалистами, на предмет эффективности, а также указывается, насколько эффективно на ребёнке сказались сопровождение, какие произошли положительные перемены. Данная оценка в настоящий момент не регламентирована критериальной шкалой, её характер только опосредованный. С этой целью можно использовать полученные при аттестации показатели, характеризующие, как инклюзивный ребенок овладел адаптированным учебным материалом, насколько сформировались значимые для школы компетенции, действительно ли личность ребёнка социализировалась. Данная оценка представляет важную технологию, без которой не удастся планировать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение.

Участовавшие в школьном консилиуме специалисты обязуются вновь собраться на консилиум, чтобы обсудить, чем завершился каждый этап, в ходе которого реализовалась индивидуальная образовательная программа, раскрыть результаты, охарактеризовать, насколько успешно профессиональная деятельность приблизилась к плановым показателям.

В данном случае обязательно аналитическому обзору подлежит совокупность факторов, улучшающих и ухудшающих динамику сопровождения, положительно или отрицательно сказывающихся на мероприятиях. По результатам прогнозируется успешность образовательной динамики, возможность социализации инклюзивного ребёнка, а также вновь корректируются слагаемые в индивидуальной образовательной программе, пересматриваются задачи обеспечивающих сопровождение специалистов.

Выявленные результаты подводят к следующему:

- корректировать программу;
- продолжать в связи с успешностью;
- в случае неудачи поднять вопрос о том, что образовательный маршрут нужно перестроить кардинальным образом;
- подобрать для инклюзивного ребёнка образовательное учреждение, соответствующее его уровню потенциала и текущим потребностям [5].

На данном этапе психолого-педагогическое сопровождение представляет достаточно сформированную технологию, обязательным при которой должно быть условие междисциплинарности при взаимодействии всех субъектов образования, слаженная координация этих усилий, что в результате формирует возможность в благоприятных условиях развивать личность и развитие профессионализма. Инклюзивная практика, нуждающаяся в психолого-педагогическом сопровождении, привела к тому, что разработана особая технология, фундаментом которой являются такие компетенции:

- по возрастным периодам изучены этапы и закономерности, характеризующие норму онтогенеза;
- осознается, какие психологические задачи ставит конкретный возраст, что может навязывать социум в тех или иных нормативах обучения;
- насколько специфично развивается психика инклюзивных детей, а также осознавать, какая причина и механизм вызвала особенность;
- существует четкое представление о клинике, сопровождающей дизонтогенетические процессы психики и возможности корректировать их медикаментозными препаратами;
- конкретизируются задачи, которые образовательный процесс ставит перед конкретной степенью образования;
- изучены этапы и закономерности, описывающие, как детское сообщество развивается в различных возрастных периодах его участников.

В современных условиях психолого-педагогическое сопровождение реализуется на основе нескольких основных технологий:

1) учитывать возможности ребёнка, выстраиваем адекватную по ёмкости, глубине, последовательности подачу материала, согласовав с подвергшейся адаптации образовательной программой. Такая разработка может быть нацелена на конкретный предмет или отдельную компетенцию;

2) проводить междисциплинарные консилиумы, чтобы специалисты определились с ключевыми приоритетами, разработали стратегию, по которой пройдет сопровождение, охватили медицинские и социальные и психолого-педагогические аспекты, конкретизировали определенные моменты, спланировали работу на период длительный, дав оценку применявшимся для сопровождения технологиям по уровню эффективности;

3) выделить группы риска, поскольку существует опасность, что ребёнок дезадаптируется в образовательной деятельности или в поведенческой сфере;

4) оценить, как именно развивается ребёнок, типологизировать проблему и указать на ракурс - психологический, клинический или педагогический, что ускорит абилитацию и сопровождение, сделает меры наиболее адекватными, поддержит и инклюзивного ребёнка, и его семью;

5) оценить, как происходят внутригрупповые взаимоотношения, чем будет обеспечено эмоциональное восприятие, принятие и сплочение группы. В этот процесс должны входить все субъекты, сопровождающие образовательный процесс по принципу инклюзии;

6) подготовить технологию, чтобы непосредственно приступить к коррекционно-развивающей работе, построенной по принципу инклюзии, а также, если необходимо взаимодействовать с иными субъектами в данном пространстве;

7) продумать работу с целью психокоррекции, поскольку психолого-педагогическое сопровождение предоставляется разными участниками, реализующими принцип инклюзии: нужно охватить педагогов, родительский коллектив, администрацию, учеников старших классов, вспомогательный персонал, подвести учителей и родителей по итогам физической психологической работы к прогнозу и характеристике самого вероятного сценария сбывшихся ожиданий по инклюзивным детям [7].

Резюмируем, что в структуре психолого-педагогической помощи выделяют такой значимый феномен как психолого-педагогическое сопровождение. Принцип инклюзивности требует от психолого-педагогического сопровождения гибкости, динамичности, длительности этого процесса, чтобы целостно и системно организовать всех специалистов, профессиональная деятельность которых относится к разряду помогающей, стать творцами пространства, условия которого будут позволять участникам взаимодействовать, объединив усилия в образовательном процессе над инклюзивным ребенком.

В данном случае требуют внимательного учёта взаимосвязи, которые система сопровождения подразумевает у детей с ОВЗ и их близких с не отклоняющимися от условной нормы развития обучающимися, их семьями. Как значимые участники рассматриваются педагоги и специалисты, обеспечивающие инклюзивную практику.

Перечислим задачи, возникающие при вовлечении участников инклюзивного образования в психолого-педагогическое сопровождение, учитывая акцент на инклюзивных детях:

–вести систематический мониторинг, чтобы охарактеризовать, как динамично изменяется психолого-педагогический статус, улучшается динамика развития;

–создать условия, где социально-психологические и педагогические инструменты будут эффективно адаптировать и развивать психику инклюзивного обучающегося, создавая предпосылки успешного обучения;

–адаптировать детей, оказывая необходимую помощь, чтобы как можно быстрее произошло приспособление к новой среде жизнедеятельности;

–обеспечить детям системность помощи, потребность в которой возникает при обучении;

–организовать для инклюзивного ребёнка возможность вести ту жизнедеятельность, которая учитывают его потенциал не только в сфере психики, но и физические возможности.

Перечислим задачи, которые обусловлены участием в инклюзивном образовании детей, психофизическое развитие которых не отклоняется от нормы, а такие участники вовлекаются в психолого-педагогическое сопровождение:

–системно воздействовать на проблемы, наиболее вероятные в развитии ребёнка;

–содействовать и помогать, чтобы находить правильное решение актуальным задачам в развитии, обучении, социализации, улучшать отношения со сверстниками коллективом учителей и в семье;

–сопровождать образовательные программы необходимым психологическим обеспечением.

–Вопрос о задачах, стоящий с целью сопровождать семьи обучающихся как участников инклюзивного образования, требует решения таких вопросов:

–учитывать, какая именно психологическая помощь необходима семьям и близким, учитывать её систематический характер;

–поднять уровень образованности семей, чтобы взрослые обрели компетентность в вопросах психолого-педагогической деятельности;

–проработать с родительским контингентом, воспитывающим детей с ОВЗ, вопросы реабилитации;

–помогать грамотно сформировать при наличии инклюзивных отклонений образовательный маршрут;

–повышать и мотивировать, а также насаждать психологическую культуру.

Однако педагоги, привлечённые в инклюзивную практику, как участники инклюзивного образования в свете психологического психолого-педагогического сопровождения подвергаются определенным воздействиям, задачи которых следующие:

–быть профессионально компетентными;

–научиться работать в команде;

–обладать высокой психологической культурой.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения возникает в том случае, если учитывать целый ряд ключевых направлений в деятельности: осуществлять диагностику; работать над профилактикой; осуществлять консультации; проводить коррекцию и обеспечивать развитие; создать всестороннюю поддержку, просвещать и образовывать, поднимать культурный уровень.

Выстраивая психолого-педагогическое сопровождение, нужно понимать, что участники образовательного пространства вовлекаются в эту деятельность и не должны нарушать следующие принципы:

–интересы инклюзивного сопровождаемого всегда в приоритете;

–сопровождение должно быть непрерывным;

–обязательно, чтобы сопровождение учитывало следующие условия: целенаправленность, систематичность и гибкость;

–исключительно комплексно подходить к реализации сопровождения;

–не допускать, чтобы разные уровни образования не были преимущественными при организации сопровождения;

–обеспечить взаимодействие, разворачивая из участников сопровождения сеть;

–все советы участвующих в сопровождении специалистов носят характер только рекомендательных.

Однозначно, что образовательный процесс, реализуемый в условиях принципа инклюзии, должен обеспечиваться силами таких специалистов как классный руководитель, учителя-предметники, логопед и дефектолог, педагог-психолог и социальный педагог. Вместе с тем, повысить эффективность, сделать психолога психолого-педагогического сопровождения максимально продуктивным позволяет психолого-медико-педагогический консилиум.

Так, консилиум стремится подобрать необходимое направление, создать актуальное для инклюзивного ребенка коррекционное сопровождение, согласовать с теми образовательными потребностями, которые являются специальными. Также нужно провести работу с родителями, повысить компетентность в вопросах психологии, медицины, социальной сферы и специальной подготовки, поддерживая взаимодействие с инклюзивным ребёнком, который в условиях педагогической помощи адаптируется к коллективу нормально развивающихся сверстников.

Особенно важно определить, какие особенности сопровождают психолого-педагогический статус конкретного сопровождаемого, проанализировать функции психики на предмет сформированности, а затем уточнить, какие проблемы в данный момент нужно устранить, чтобы поднять результаты обучения, общения, социализации. Более того, изучается, действительно ли инклюзивный ребёнок функционально соответствует конкретной ступени образовательного процесса или может быть переведен на следующую.

Важным моментом является изучением рамок «зоны ближайшего развития», идентификация резервов, прогностические ожидания о развитии интеллекта и речи, подготовка к психолого-педагогической поддержке, чтобы системно помогать сопровождаемым, грамотное сочетание в комплексе лучших коррекционных и компенсационных мер. Перечисленными усилиями нужно охватить педагогический и родительский контингент, чтобы исключить у этих участников неприятие нарушений и дефектов инклюзивного ребенка, мотивировать к точной и постоянной объективной диагностике, своевременной профилактике и грамотной коррекции которые устранят и не позволят усугубить отклонения в развитии речи и психики. Следует учитывать все проявляющиеся в эмоционально-волевой сфере негативные качества, предпринимать попытки способом психокоррекции исправить поведение.

И педагоги, и родители нуждаются в консультациях и методической поддержке, так как инклюзивных детей социализировать, воспитывать и обучать действительно нелегко. Специалист по сопровождению при взаимодействии организует совместную деятельность всех участников, вовлеченных в реализуемый по принципам инклюзии образовательный процесс: обучающихся, педагогический коллектив, родительский контингент. Такой прием позволит участникам сложить усилия и сообща найти ответ на проблему: как обучать, развивать, воспитывать, корректировать, социализировать инклюзивных детей и параллельно оказать семьям и педагогам информационно-просветительскую поддержку [1].

Психолого-педагогическое сопровождение участников в условиях реализации принципа инклюзии подразумевает, что школу ожидают масштабные преобразования, её пространство должно принять ребёнка вне зависимости от особенностей его образовательных потребностей. Сложность данного процесса не подлежит сомнению, а изменения должны охватить организацию, ценности, содержание. Ученики должны в ходе учебного взаимодействия освоить инновационные формы и способы, а педагог изменить профессиональный взгляд, признать, что, несмотря на индивидуальные возможности ученика, программа обучения может быть адаптирована к его потребностям и потенциалу, резервам. Специалист сопровождения, транслируя профессиональную позицию в образовательную деятельность, не только сопровождает

учебный процесс, но и поддерживает учителя в ходе урока, обеспечивают ученику помощь, если возникают трудности с овладением материала программы, а также учит, как общаться со сверстниками и найти контакт со взрослыми.

Инклюзивное образование, без сомнения, основано на психолого-педагогическом сопровождении. При этом отвечающий за этот процесс педагог должен принимать особого ребёнка таким, каким он есть, не испытывать дискомфорта от необходимости контакта с инклюзивным учеником, проникнуться интересами, настроиться с симпатией на открытые отношения, искренне побуждать к учёбе. Известно, что нестандартные дети обладают большими потенциальными возможностями, а задача педагога сопровождения состоит в том, чтобы воспользоваться профессионализмом, организуя условия в развитии до результатов сверстников, выявление тех направлений, в которых инклюзивный ребёнок даже опередит одноклассов. Педагог должен принять сопровождаемого инклюзивного ребёнка, чётко понимать, с какими особенностями развивается психика и познавательная деятельность, какие преимущества и недостатки возникли в личностной сфере. Кроме того, акцент нужно ставить на взаимодействии с родительским коллективом, родственниками, побуждать сотрудничать и быть партнерами для повышения результативности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного ребёнка, поскольку каждый из участников слаженно работает на один результат: полноценное и всестороннее обучение, воспитание и социализация ребенка в условиях реализации принципа инклюзии.

Список использованных источников:

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская — М., 2002
2. Бардиер, Г., Ромазан, И., Чередникова, Т.Я. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан. - СПб.: Дорваль, 1993 — 96 с.
3. Битянова, М.Р. Психологическое сопровождение детей / Л. Битянова // Школьный психолог. — 2000 — № 10
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе/ М.Р. Битянова — М.: Совершенство, 1997 — 299 с.
5. Гонеев, А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002 - 272 с.
6. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб.: «Норинт», 2001 – 1237 с.
7. Наумов, А.А., Ворошнина, О.Р., Аюпова, Е.Е., Лестова, Н.Л., Лизунова, Л.Р. Инновационные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ // МНКО. 2019. №6 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ovz> (дата обращения: 15.11.2021).

List of sources used:

1. Aleksandrovskaya, E.M. Psychological support for schoolchildren: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions / E.M. Alexandrovskaya - M., 2002
2. Bardier, G., Romazan, I., Cherednikova, T.Ya. I want to! Psychological support of the natural development of young children / G. Bardier, I. Romazan. - St. Petersburg: Dorval, 1993 - 96 p.
3. Bityanova, M.P. Psychological support for children / L. Bityanova // School

psychologist. - 2000 - No. 10

4. Bityanova, M.R. Organization of psychological work at school / M.R. Bityanova - M.: Perfection, 1997 - 299 p.

5. Goneev, A.D. and others. Fundamentals of correctional pedagogy: Proc. allowance for students. higher ped. textbook institutions / A.D. Goneev, N.I. Lifintseva, N.V. Yalpaev; Under the editorship of V.A. Slastenin. - M.: Academy, 2002 - 272 p.

6. Kuznetsov, S.A. Big explanatory dictionary of the Russian language / ch. ed. S.A. Kuznetsov. - St. Petersburg: "Norint", 2001 - 1237 p.

7. Naumov, A.A., Voroshnina, O.R., Ayupova, E.E., Lestova, N.L., Lizunova, L.R. Innovative models of inclusive education for children with disabilities // MNKO. 2019. No. 6 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ovz> (date of access: 11/15/2021).

**СЕКЦИЯ 3.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 371.213.3:159.922.76

Ворошнина О.Р.

канд. пс. наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет,

Гаврилова Е.В.

канд. пед. наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет,

Прозументик О.В.

канд. пс. наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет,
г. Пермь, Россия

**СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И ФОРМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Сопровождение педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, рассматривается как одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики. Одной из эффективных технологий сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, является наставничество. В данной статье описаны современные модели и формы наставничества, охарактеризованы ролевые позиции субъектов.

Ключевые слова: наставничество, сопровождение педагогов, обучающиеся с ОВЗ, модели и формы наставничества, профессиональные дефициты.

Voroshnina O.R.,

candidate of ps. sciences, associate professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Gavrilova E.V.,

candidate of pedagogical sciences, associate
professor Perm State Humanitarian Pedagogical
University,

Prozumentik O.V.,

candidate of ps. sciences, associate professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

**MODERN MODELS AND FORMS OF MENTORING IN THE PROCESS OF
ACCOMPANYING TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH
DISABILITIES**

Annotation. Support of teachers working with children with disabilities is considered as one of the significant directions in the field of education and personnel policy. One of the effective technologies of support for teachers working with children with disabilities is

mentoring. This article describes modern models and forms of mentoring, characterizes the role positions of subjects.

Keywords: *mentoring, support of teachers, students with disabilities, models and forms of mentoring, professional deficits.*

В современных социокультурных условиях одной из главных является задача повышения качества образования. От уровня профессиональной компетентности педагога зависит качество образования [1,2,3]. Качество образования определяется компетентностью педагога в его профессиональной деятельности, личностными качествами, уровнем социальной и профессиональной ответственности.

На сегодняшний день сопровождение молодых и начинающих педагогов рассматривается как одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики [1,2]. Принято считать, что именно молодые специалисты испытывают профессиональные затруднения и нуждаются в сопровождении, поддержке на этапе своей адаптации в образовательной организации; в то же время, как показывает анализ опыта образовательных организаций, профессиональные затруднения отмечаются также и у опытных педагогов, оказавшихся в новых для них условиях, например, в условиях инклюзивного образования. В сопровождении могут нуждаться выпускники учреждений среднего профессионального образования, высшего образования, начинающие свою педагогическую деятельность, педагоги, уже имеющие педагогический опыт, но начинающие работать с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях инклюзивного образования (школа, детский сад), педагоги, перешедшие работать в образовательные организации для обучающихся с ОВЗ, детские сады (группы компенсирующей направленности) из общеобразовательных школ, детских садов, педагоги, испытывающие затруднения в определенных ситуациях, например, ситуациях, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий и т.д.

Одной из эффективных технологий сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, является наставничество. Наставничество - способ передачи знаний, умений, навыков молодому человеку от более опытного и знающего, предоставление молодым людям помощи и совета, оказание необходимой поддержки в социализации и взрослении. Это древнейшая форма обучения старшими младших прикладным знаниям, необходимому поведению, инструментальным навыкам, формирования у них жизненных ценностей и позитивных установок. Оно позволяет достичь максимально эффективных результатов воздействия на развивающуюся личность, помогает людям определиться в жизни и реализовать свой потенциал. Наставничество в широком смысле - это процесс целенаправленного формирования личности, ее интеллекта, физических сил, духовности, социально-профессиональных компетенций, подготовки ее к активному участию в трудовой (служебной) деятельности. Наставничество как метод подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности давно применяется в области образования. На сегодняшний день наставничество входит в новый период собственного формирования, на котором к ходу развития молодого педагога присоединяются эксперты разных областей педагогики и психологии [1,2,3].

В современном контексте наставничество может быть рассмотрено как технология поддержки и сопровождения, ориентированная на восполнение профессионального дефицита в условиях сотрудничества педагогов. Восполнение профессиональных дефицитов – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать те или иные направления профессиональной деятельности. При субъект-субъектном подходе в наставничестве педагог из объекта педагогического воздействия превращается в субъект собственного непрерывного личностного и профессионального роста. В этом аспекте задача наставника – помогать развитию самостоятельности, собственного неповторимого

профессионального «почерка» специалиста. Данная задача решается в процессе разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для наставляемого. Для системы наставничества педагогических работников в образовательной организации это означает переход на новую, личностно-ориентированную парадигму наставничества, в основе которой лежит идея использования практикоориентированного, компетентностного подходов, приоритета продуктивно-деятельностных форм организации деятельности в рамках наставничества [3].

В процессе сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, могут быть использованы разные практики наставничества: менторинг, коучинг, тьюторство, классическое наставничество, супервизия и.д. Термин «коучинг» уходит корнями к сфере университетского спорта. Тренер (коуч, Coach) выполнял задачу подготовки студентов к спортивным соревнованиям или экзамену по физкультуре [4]. В настоящее время коучинг считается основной формой среднесрочного и долгосрочного профессионального консультирования с целью рефлексии и выполнения профессиональных задач. Роль наставника сводится к роли консультанта и тренера, который лично поддерживает своего подопечного. В основе коучинга лежит принцип партнерства (партнерских отношений). Использование данной техники предусматривает вдохновение сопровождаемого на самостоятельный поиск решения проблем: активное слушание, задавание вопросов, уточнение, которые помогают человеку увидеть новые подходы к достижению желаемой цели. Коуч активизирует процессы самообучения и саморазвития путем предоставления непрерывной обратной связи в процессе совместного анализа ситуаций и проблем, помогает отыскать собственные возможности и резервы, помогает увидеть новые подходы к достижению желаемого. Обучение в рамках коучинга не предусмотрено.

Тьюторинг (тьюторство) обычно используется в вузах и университетах, обозначая консультирование, при котором человек (чаще всего – студент последних курсов) помогает первокурсникам, «освежает базовые знания и углубляет их с помощью примерных заданий» [4]. В задачи тьютора входит определение проблемы, ее формулирование, подбор методов решения. Целью тьюторства является собственно достижение профессиональной цели, сформулированной наставляемым и скорректированной тьютором. Главная задача тьютора – помочь выстроить собственную образовательную программу, исходя из личных целей. Обучение и психологическая поддержка при этом не предусматривается. Тьюторские отношения мало ориентированы на развитие личности. Когда задачи решены, взаимодействие в паре «наставник-наставляемый» чаще всего завершается. Как правило, тьюторинг, в отличие от менторства, наиболее эффективен для наставляемых, уже обладающих определённым собственным опытом и достижениями в сфере самореализации, а также соответствующими профессиональными навыками.

Менторинг (менторство) предусматривает персональное обучение, передачу знаний, показ способа действия и т.п. Опытный человек (наставник) передает свои специальные знания и/или опыт неопытному (наставляемому). В этом случае наставник выполняет консультативную, сопровождающую и поддерживающую функции. Наставничество становится инструментом личностного и кадрового развития. Данная практика представляет собой активное взаимодействие наставника и наставляемого, результат от которого получают обе стороны. Данная практика часто встречается в системе наставничества, сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности. Ментор сначала освещает теорию, потом демонстрирует технику действия, после чего обучающийся выполняет задание и получает обратную связь. Роль наставника заключается в том, чтобы выступать с одной стороны мотиватором, с другой стороны - партнером для наставляемого.

Практика Классическое наставничество подразумевает передачу старшим по возрасту и более опытным человеком своих знаний и умений. Наставничество делает акцент на практическую часть и использует такие формулировки как «Ты делай, я буду смотреть», «Я скажу, что ты делаешь не так», «Я покажу, ты посмотри», «Сделай сам, я подскажу», «Сделай сам, расскажи, что сделал». Во время обучения приоритет стоит на понимании наставляемым поставленных задач. Достигнув понимания, наставляемый приступает к выполнению задач.

Супервизия – это сотрудничество двух или более профессионалов (более опытного и менее опытного или равных по опыту), в ходе которого один из них может рассказать о своей работе в условиях полной конфиденциальности. В рамках супервизорских отношений создаются условия для креативного анализа возникающих проблем и нового понимания подходов к решению стоящих задач. Взаимодействие супервизора с наставляемым предполагает исследование, анализ, содействие в собственном поиске наставляемым путей решения проблемы. Супервизор не решает проблему, а оказывает помощь в поиске решения, поддержку перед принятием важного решения и т.п.

Практики наставничества реализуются в различных моделях наставничества, среди которых: традиционная модель наставничества, флэш-наставничество, виртуальное наставничество, реверсивное наставничество, ситуационное наставничество, краткосрочное или целеполагающее наставничество, партнерское наставничество, скоростное наставничество, командное наставничество. Реализация «Традиционной модели наставничества (или наставничество «один на один»)» предполагает взаимодействие между более опытным и менее опытным сотрудниками в течение определенного периода времени (3-6-9-12 месяцев). Содержанием наставничества обычно является передача умений, знаний о том, как выполнить то или иное задание, как решить поставленную задачу (задачи), как решить выявленные проблемы и т.д. Между наставником и наставляемым устанавливаются доверительные отношения, создается комфортная обстановка для развития наставляемого. В этой модели очень важно правильно определить пару «наставник-наставляемый». Обычно проводится отбор наставника и его подопечного по определенным критериям: опыт, навыки, личностные характеристики и др. Наставник дает обратную связь подопечному, поощряет достижения, объясняет ошибки в работе.

Реализация модели «Ситуационное наставничество (Situational Mentoring)» предусматривает предоставление наставником необходимой помощи всякий раз, когда подопечный нуждается в указаниях и рекомендациях. Как правило, роль наставника состоит в том, чтобы обеспечить немедленное реагирование на ту или иную ситуацию, значимую для его подопечного.

Наставник и подопечный в модели «Краткосрочное или целеполагающее наставничество (Short-Term or Goal-Oriented Mentoring)» встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Подопечный должен приложить определенные усилия, чтобы проявить себя в период между встречами и достичь поставленных целей. Проблема состоит в нехватке личного общения, поэтому данная модель не подходит для новых сотрудников, нуждающихся в более тесном взаимодействии с наставником, но может быть с успехом применена, если подопечный уже имеет опыт работы и его развитие может быть переведено в область саморазвития.

Модель «Партнерское наставничество (Peer Mentoring)» может быть реализована в двух формах. Пара может быть сформирована из двух сотрудников, один из которых уже имеет небольшой опыт (он становится наставником), а второй – только приступает к работе в данной организации или в новых для него условиях. Опыта и компетентности начинающего наставника для более глубокого развития подопечного недостаточно, поэтому необходимо программу наставничества дополнять другими

формами. Пара может также быть сформирована из двух сотрудников, занимающих одинаковые позиции, при этом наставником становится тот, кто имеет больший опыт, обладает знаниями или навыками в определенной предметной области, которые требуются другому сотруднику.

«Скоростное наставничество (Speed Mentoring)» предполагает однократные встречи наставляемого с наставником. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития на основе информации, полученной из авторитетных источников, обменяться мнениями и личным опытом, а также наладить отношения наставник – подопечный, как «равный - равному». В данной модели наставничества обеспечивается место встречи для участников с целью построения отношений равного наставничества. Предоставляется возможность для знакомства нескольких сотрудников. Это многоуровневый подход к организации сети профессионалов и построению отношений, который помогает участникам быстро определить людей с общими целями и взаимными интересами.

Реализация модели «Групповое наставничество (Group Mentoring)» предполагает, что один наставник работает с группой наставляемых (2-4 человека). Большая часть взаимодействия происходит в виде групповых сессий, в рамках которых отведено время на личное общение. Недостаток личного общения может неблагоприятно сказаться на результатах программы развития. Рекомендуется сочетать групповое наставничество с другими его формами. Вариативность данной модели может проявляться в том, что в организации появляется группа наставников и группа наставляемых. Реализация такой модели наставничества предполагает, что осуществляется связь нескольких лиц с более опытными коллегами («Круги наставничества»). В этом случае группа наставников советует подопечным, как действовать для достижения своих целей, устранить трудности и решить проблемы в работе, помогает ориентироваться в организационной политике и предоставляет рекомендации для выдвижения инновационных идей. Группа наставников может предоставить предложения для развития карьеры, организовать доступ к экспертам по конкретным вопросам и идеи о том, как разрешить сложные ситуации.

В рамках модели «Командное наставничество» несколько наставников работают с небольшими группами наставляемых. Например, два или более наставников работают вместе или по отдельности с одним или группой подопечных, помогая достичь им определенных целей развития. Данная модель наставничества может быть также эффективна при подготовке руководителей подразделений, ключевых специалистов, а в образовательных организациях - методиста, завуча и т.д. Данная модель может быть также использована, например, в ситуации подготовки наставляемого к конкурсу, аттестации и т.д.

«Флэш-наставничество (Flash Mentoring)» - это новая модель наставничества, описанная в обзоре независимого агентства по управлению персоналом при Правительстве США. Флэш-наставничество имеет множество модификаций. Стандартная сессия флэш-наставничества предполагает одноразовую встречу. Сотрудники, планирующие стать наставниками, участвуют во встрече с потенциальными наставляемыми, которая длится обычно не более одного часа. В ходе данной встречи наставники делятся своим жизненным опытом, рассказывают о том, как совершенствовали свое профессиональное мастерство, как строили карьеру, дают некоторые рекомендации молодым специалистам. Результат встречи - ответ на вопрос: планируют ли собравшиеся установить отношения наставничества. Подбор пар осуществляется практически без критериев. Наставляемые могут запросить резюме нескольких наставников, чтобы сопоставить возможности обеих сторон. После первой встречи обе стороны могут принять решение о прекращении отношений. Если обе стороны видят перспективу сотрудничества, то приступают к реализации программы наставничества.

«Реверсивное наставничество (Reverse Mentoring)» – модель, которая может быть эффективна в случае, когда уже опытные (и/или старшие) сотрудники испытывают трудности, когда им приходится осваивать новые технологии и приемы работы, а также новые средства. В этом случае молодой сотрудник может стать наставником для более опытного или старшего по возрасту сотрудника. Для многих организаций такая модель наставничества помогает решить проблему недостаточной компетентности сотрудников старших возрастов, например, в области информационных технологий и интернет-коммуникаций.

«Виртуальное Наставничество (Virtual Mentoring)» использует современные информационно-коммуникационные технологии, современные средства - видеоконференции, электронную почту, мессенджеры, возможности Интернет и т.д. Советы и рекомендации наставником предоставляются в режиме онлайн. Виртуальное наставничество может быть эффективно для тех, кто проживает в сельских или отдаленных районах, кто по разным причинам не может покинуть свое рабочее место для встречи с наставником (если наставник территориально отдален). Виртуальное наставничество может предоставлять человеку больше выбора для наставников и наставляемых. Такая модель наставничества в образовании может быть реализована в летний период. В течение летних месяцев интернет-наставничество может служить основой для построения личных отношений между наставником и наставляемым в любом типе наставничества, которое может быть спланировано и реализовано с наступлением учебного года. Такая модель наставничества может быть реализована по конкретным практическим проблемам. Ее реализация позволяет создать базу знаний по актуальным вопросам; предоставляет участникам больше времени на обдумывание вопросов и подготовку ответов и позволяет участвовать в обсуждении большему числу заинтересованных лиц, а потому располагает к более серьезным обсуждениям в сравнении с личной консультацией.

Вариации ролевых позиций в каждой из моделей наставничества могут различаться в зависимости от потребностей самого наставляемого, особенностей образовательной организации и ресурсов наставника. Взаимодействие «опытный педагог – молодой специалист» - классический вариант поддержки для приобретения молодым специалистом необходимых профессиональных навыков (организационных, коммуникационных) и закрепления на месте работы. Взаимодействие «лидер педагогического сообщества – педагог, испытывающий проблемы» - конкретная психоэмоциональная поддержка, сочетаемая с профессиональной помощью по приобретению и развитию педагогических талантов и инициатив. Данная ролевая позиция может быть актуальна в ситуациях-затруднениях педагогов, таких как «не могу найти общий язык с учениками», «испытываю стресс во время уроков» и т.п. «Педагог-новатор – консервативный педагог» - это взаимодействие, в рамках которого, возможно, более молодой педагог помогает опытному представителю «старой школы» овладеть современными программами, цифровыми навыками и технологиями. Вариант взаимодействия «опытный предметник – неопытный предметник» подразумевает оказание методической поддержки по конкретному предмету (поиск пособий, составление рабочих программ и тематических планов и т. д.), которую оказывает опытный педагог другому педагогу [3].

Современный наставник может выступать в роли коуча, ментора, тьютора, эдвайзера, фасилитатора, и др. Ментор (от лат. mentos – намерение, цель, дух, mon-i-tor – тот, кто наставляет) – руководитель, учитель, наставник, воспитатель. Тьютор – исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ, сопровождая процесс индивидуального продвижения наставляемого. Эдвайзер (advisor, производное от старофранцузского «avisen» в значении «раздумывать» (конец XII века); значение «давать совет» появилось в конце XIV века) – это педагог (преподаватель),

выполняющий функции академического наставника в определенной области. Фасилитатор (англ. facilitator, от лат. facilis – легкий, удобный) – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Фасилитатор помогает группе понять общую цель и поддерживает деятельность по достижению этой цели; выстраивает дискуссии по проблемным вопросам, в которых занимает нейтральную позицию, помогая участникам дискуссии разобраться в поставленных проблемах, облегчает процесс коммуникации, делая его комфортным для всех участников [1,2,4].

По формам организации наставничество может быть опосредованным и прямым, коллективным, групповым и индивидуальным, открытым и скрытым и т.п. Опосредованное наставничество проявляется чаще путем советов, рекомендаций; личные контакты при этом сведены к минимуму. Прямое наставничество предполагает непосредственный контакт в рабочее время, в нерабочее время, в том числе в неформальной обстановке. Открытое наставничество предполагает двустороннюю активность, взаимодействие наставника и наставляемого. Формами реализации наставничества являются семинары, консультации, круглые столы, мастер-классы, вебинары, супервизия, тьюториалы, взаимопосещения и т.п. Деятельность субъектов в рамках наставничества может реализовываться в процессе коллективной, групповой, индивидуальной работы. Примерами коллективных форм реализации практик наставничества могут быть педагогический семинар, круглый стол, педагогическая конференция, педагогическая мастерская, День молодого педагога, конкурс профессионального мастерства и другие. Групповая работа может осуществляться в форме группового консультирования, групповой дискуссии, обзора литературы, деловой игры, тренинга, практикума, мастер-класса и т.д. Несомненно, эффективной является и индивидуальная работа, которая предполагает проведение консультаций, практических занятий, моделирование профессиональной деятельности, разбор кейсов и т.д.

Анализ разнообразных моделей и форм наставничества позволяет сделать вывод, что оно является универсальной технологией сопровождения, позволяющей решать самые разные задачи в рамках сопровождения педагогов в условиях инклюзивного образования, создающей условия для предупреждения, преодоления возникающих профессиональных дефицитов. Вопрос формирования института наставничества в образовательных организациях с внедрением различных практик, моделей наставничества с вариативными ролевыми позициями, использования самых разнообразных форм реализации практик наставничества, является актуальным.

Список использованных источников:

1. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент [Текст] / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
2. Быстрова, Н.В. Наставничество как педагогический феномен: история и современность [Текст] / Быстрова Н.В., Цыплакова С. А., Преснова А.Ко. Пасечник А.С. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. - № 3 (37). – С. 18-24.
3. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (приложение к распоряжению Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145 [Электронный ресурс] – URL <http://www.sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/prilozhenie/> (дата обращения 29.04.2021)

4. Lippmann, E. (2009). Grundlagen. In E. Lippmann (Hrsg., 2009), Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis (2. Auflage, S. 11-46). Heidelberg: Springer Medizin Verlag, c. 12.

List of sources used:

1. Blinov, V. I. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed [Text] / V.I. Blinov, E.Y. Yesenina, I. S. Sergeev // Vocational education and the labor market. - 2019. - No. 3. - pp. 4-18.

2. Bystrova, N.V. Mentoring as a pedagogical phenomenon: history and modernity [Text] / Bystrova N.V., Tsyplakova S. A.Presnova A.Ko. Pasechnik A.S. // Innovative economy: prospects for development and improvement. – 2019. - № 3 (37). – Pp. 18-24.

3. Methodological recommendations on the implementation of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including the use of best practices for the exchange of experience between students (appendix to the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019 No. R-145 [Electronic resource] - URL <http://www.sudact.ru/law/pismo-minprosvshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/prilozhenie/> (дата обращения 29.04.2021)

4. Lippmann, E. (2009). Grundlagen. In E. Lippmann (Hrsg., 2009), Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis (2. Auflage, S. 11-46). Heidelberg: Springer Medizin Verlag, c. 12.

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ
АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***Аннотация.** В статье представлена и обоснована актуальность изучения аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. На основе анализа результатов диагностического обследования описана симптоматика аграмматической дисграфии обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости. Представлены разработанные критерии для подбора и разработки интерактивных логопедических упражнений по преодолению нарушений письма у детей исследуемой категории.*

***Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, письменная речь, дисграфия, аграмматическая дисграфия, интерактивные логопедические упражнения.*

Gaydarenko A.D.,
Undergraduate,
Surgut State Pedagogical University,
Bolgarova M.A.,
candidate of ps. sciences, associate professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

**THEORETICAL ASPECTS OF THE USE OF INTERACTIVE SPEECH THERAPY
EXERCISES FOR CORRECTION OF AGRAMMATIC DYSGRAPHY IN
STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS**

***Annotation.** The article presents and substantiates the relevance of studying agrammatic dysgraphia in students with intellectual disabilities. Based on the analysis of the results of a diagnostic examination, the symptoms of agrammatic dysgraphia in fifth-grade students with a mild degree of mental retardation are described. The developed criteria for the selection and development of interactive speech therapy exercises to overcome writing disorders in children of the category under study are presented.*

***Key words:** intellectual impairment, mental retardation, written speech, dysgraphia, agrammatic dysgraphia, interactive speech therapy exercises.*

Вопросы изучения и поиска научно обоснованных средств преодоления аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются актуальными в современной теории и практике логопедии. Это обусловлено рядом факторов.

Во-первых, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) устанавливает требования к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Их достижение умственно отсталыми обучающимися затруднен, в том числе и в связи с нарушениями письменной речи. Например, личностный результат «владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия» невозможно освоить без сформированного навыка грамотного письма. Предметные результаты по «Русскому языку» достигаются на основе применения навыков чтения и письма в процессе решения практических задач. Многочисленные ошибки сложного характера, совершаемые обучающимися на письме, препятствуют успешному усвоению программного материала и социальной адаптации.

Во-вторых, большой распространённостью нарушений письма среди обучающихся с интеллектуальными нарушениями по сравнению с их сверстниками без интеллектуальных нарушений. Учитывая тот факт, что письмо является сложным многоуровневым процессом, требующим определённого уровня сформированности общих психических и специфических навыков, очевидно, что вследствие органического дефекта ЦНС, нарушающего весь ход развития психики в целом, у детей с интеллектуальными нарушениями неизбежно возникают нарушения письма. Стойкое недоразвитие всех психических процессов обуславливает недостаточную сформированность компонентов, необходимых для освоения письма, так как базовые и первичные по отношению к письму операции речевой деятельности, без которых овладение этим сложным навыком невозможно. У детей, не имеющих отклонения в интеллектуальном развитии, потенциально сохранены все необходимые для освоения письма неречевые и речевые компоненты. Данные о значительно большей распространённости нарушений письменной речи среди школьников с интеллектуальными нарушениями по сравнению с их сверстниками представлены в трудах Р.И. Лалаевой и В.Г. Петровой.

Кроме того, механизм и симптоматика дисграфических ошибок обучающихся с интеллектуальными нарушениями отличается системностью, сложной структурой и стойкостью. Системность заключается в недостатках всех компонентов как устной, так и письменной речи; сложная структура дисграфии при интеллектуальных нарушениях проявляется в сочетании нескольких форм в одном клиническом случае. Например, у одного обучающегося может быть сложная дисграфия с преобладанием артикуляторно-акустической и аграмматической форм. Ошибки письма у школьников с лёгкой степенью умственной отсталости характеризуются более трудно преодолимой стойкостью по сравнению с ошибками обучающихся, не имеющих интеллектуальных нарушений. То есть при использовании одних и тех же приёмов процесс коррекции письменной речи ребёнка с интеллектуальными нарушениями длится гораздо дольше, чем у его сверстника с первично сохранёнными интеллектуальными возможностями.

В-третьих, несмотря на имеющиеся исследования по проблеме нарушений письма у детей школьного возраста (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.А. Токарева, Т.Б. Филичева и др.), остаётся недостаточно изученным вопрос симптоматики и способов коррекции дисграфии у обучающихся исследуемой категории.

В научных трудах авторов, занимающихся проблемами диагностики и коррекции письменной речи, нет единого подхода к пониманию сущности дисграфии.

По мнению И.Н. Садовниковой, дисграфия – это частичное расстройство процесса письма, основным симптомом которого является «наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [4, с. 22].

О.А. Токарева рассматривает нарушения чтения и письма как специфические затруднения в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникнуть и проявляться самостоятельно. И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина считают, что дисграфия – частичное нарушение письма, недоразвитие как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. А.Н. Корнев относит к дисграфии «стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха» [1, с. 2]. В качестве основного для данного исследования нами было выбрано определение Р.И. Лалаевой, согласно которому дисграфия понимается как «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [2, с. 15]. На наш взгляд, в данном определении автор объединил сущность, симптоматику и механизмы возникновения нарушения письма.

Согласно результатам научных исследований Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, неблагоприятные факторы, способные стать причинами возникновения дисграфии у детей, могут действовать в пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Кроме того, авторы выделяют две группы причин. Первая группа – в зависимости от источника возникновения патологических процессов в развитии высших психических функций: биологические и социальные. Биологические, в частности, делят на: наследственные, органические и функциональные. К социальным причинам относят: подражание неправильным образцам речи, двуязычие, неблагоприятный для психического развития стиль воспитания в семье и др. И.Н. Садовникова среди причин возникновения дисграфии также выделяет: нарушения латерализации, общие нарушения праксиса и гнозиса. Перечисленные причины могут стать основанием для патологического процесса в структуре развития письменной речи ребёнка, не имеющего интеллектуальных нарушений. Однако дисграфия наблюдается не только как отдельное нарушение речи, но и как один из симптомов в структуре аномального развития. По мнению Р.И. Лалаевой, расстройства письма чаще всего возникают в структуре сложных психических нарушений [2]. Среди таких, например, выделяют и интеллектуальные нарушения, при которых механизм образования и развития дисграфии будет иметь иной характер.

Г.Е. Сухарева выделила две группы детей с интеллектуальной недостаточностью: олигофрения с недоразвитием речи и олигофрения, осложнённая речевыми расстройствами. У детей первой группы расстройства речевой деятельности полностью обусловлены интеллектуальными нарушениями. Речь детей второй группы помимо своего недоразвития вследствие первичного дефекта сочетается с каким-либо речевым расстройством (дизартрия, ринолалия и др.) Для определения причины и механизма нарушения в каждом случае требуется более длительная диагностика, чем при дисграфиях у школьников с первично сохранным интеллектом. Вне зависимости от группы у детей исследуемой категории речь нарушена системно, то есть страдают все её формы (устная и письменная) и компоненты. Вследствие недоразвития аналитико-синтетических операций, сравнения, обобщения, сниженной познавательной мотивации у обучающихся с интеллектуальными нарушениями нарушены все уровни речепорождения, в особенности смысловой [2]. Грубо нарушен грамматический строй речи в связи с трудностями анализа языковых единиц. Этап программирования высказывания, который осложняет развитие связной речи, также оказывает негативное воздействие на её формирование в письменной форме. Обучающиеся совершают множество орфографических и специфических ошибок в тексте диктанта, с трудом составляют и оформляют сочинения.

Нами было проведено первичное исследование состояния психических функций, моторики, устной, а также письменной речи обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости. В рамках статьи подробно остановимся на вопросах, касающихся диагностики письма, в ходе которой анализировались письменные работы обучающихся: записи в тетрадях учебных предметов, диктант, результаты письменных заданий. В основу диагностической процедуры был положен принцип обследования навыка письма И.Н. Садовниковой. На базе КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» нами было проведено обследование восьми обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости. В результате было выявлено, что в большинстве случаев нарушения письма носят сложный характер, сочетая в себе несколько форм дисграфии.

В процессе анализа письменных работ у трёх обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости (37%) выявлена одинаковая форма дисграфии – сложная (аграмматическая и на почве нарушений анализа и синтеза). Дальнейшее исследование письменных работ показало, что у остальных обучающихся наблюдается разная форма нарушений письма: сложная форма дисграфии (на почве нарушений анализа и синтеза и акустическая), сложная форма дисграфии (акустическая и аграмматическая), сложная форма дисграфии (акустическая и на почве нарушений анализа и синтеза), сложная форма дисграфии (оптическая и аграмматическая), у одного обучающегося была выявлена оптическая дисграфия. Таким образом, более чем у половины обучающихся (63 %) в составе сложной дисграфии наблюдается аграмматическая форма.

Характерные аграмматические ошибки, допускаемые обучающимися следующие: несоблюдение границ предложения и абзаца, неправильное использование вопросительного и восклицательного знаков, ошибки в окончаниях слов, обусловленные неправильным определением их формы. Эти ошибки в письменных работах многочисленны и затрудняют понимание написанного не только для читателя, но и для обучающегося, который выполнял письменную работу.

Полученные результаты первичного экспериментального исследования подтверждают необходимость целенаправленной логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, учитывающей особенности механизма и симптоматики нарушений письма, связанных с интеллектуальными нарушениями.

В этой связи поиск средств преодоления аграмматической дисграфии у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости является актуальной проблемой педагогической науки и практики. В рамках нашей работы данная проблема решается через разработку научно обоснованных и адаптированных интерактивных логопедических упражнений на основе выделенных критериев.

Интерактивные упражнения входят в перечень цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), используемых педагогами в коррекционно-образовательном процессе. ЦОР включают в себя «представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [3, с. 1]. Обоснованность их применения в образовательном процессе была подтверждена во многих исследованиях учёных (Л.И. Горбунова, Н.Б. Колесникова, Т.И. Русак, Т.А. Соловьёва, Н.Т. Тверезовская и др.) Этот факт даёт основание утверждать, что и интерактивные логопедические упражнения, которые являются одной из форм ЦОР, целесообразно использовать для реализации коррекционно-образовательной деятельности.

Существует большое количество интерактивных логопедических упражнений по коррекции письменной речи, однако специализированных адаптированных научно обоснованных упражнений для преодоления аграмматической дисграфии детей с интеллектуальными нарушениями недостаточно. С целью обеспечения результативной работы по преодолению специфических аграмматических ошибок письма обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости, а также учитывая особенности их общего психического развития, особенности механизма нарушений письма при интеллектуальной недостаточности, принципов коррекционно-педагогической работы, нами составлены критерии для подбора и разработки интерактивных логопедических упражнений:

1. Соответствие безопасности:
 - физической;
 - психологической;
 - духовно-нравственной.
2. Соответствие требованиям ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):
 - формирование личностных;
 - регулятивных;
 - познавательных;
 - коммуникативных учебных действий.
3. Развивающий потенциал, раскрывающий основные методологические принципы работы по развитию свойств внимания детей изучаемой группы:
 - 1) учет зоны ближайшего развития;
 - 2) учет связи развития письменной речи с устной;
 - 3) разные варианты сложности;
 - 4) мотивирующий характер;
 - 5) чёткая алгоритмизация;
 - 6) использование наглядных опор;
 - 7) рефлексивный характер.

Первый критерий – «Соответствие безопасности» составлен на основе анализа нормативно-правового документа: СанПин 2.4.2.3286-15. «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [5].

Второй критерий – «Соответствие требованиям ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» был выделен на основе анализа нормативно-правового документа по вопросам школьного образования обучающихся с умственной отсталостью – Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Третий критерий – «Развивающий потенциал» был выделен на основе изучения: работ Л.С. Выготского (культурно-историческая концепция, учение о структуре дефекта, закономерностях развития высших психических функций, положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития), научных работ о закономерностях развития и специфике реализации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения (Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др.); исследований о причинах, механизмах и способах коррекции расстройств письма (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.А. Токарева, Т.Б. Филичева и др.); концепции Р.Е.

Левиной о нарушениях письма как проявления системного нарушения речи и отражения недоразвития устной речи во всех её звеньях.

В перспективе мы планируем с опорой на составленные критерии разработать интерактивные логопедические упражнения для преодоления аграмматической дисграфии у обучающихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости, также разработать рекомендации по их применению и реализовать их в практической деятельности.

Список использованных источников:

1. Каштанова, С.Н., Соколова, Д.В. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников // Ярославский педагогический вестник. 2018. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myslitelnyh-protsessov-kak-osnova-logopedicheskoy-raboty-po-ustraneniyu-disgrafii-u-umstvenno-otstalyh-shkolnikov> (дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
2. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция,- Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с. – URL: https://vk.com/wall-60565866_32(дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
3. Маковой, С. А. Использование ЦОР для коррекции речевых нарушений у учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / С. А. Маковой // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 1(70). – С. 22-30. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44535013>(дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
4. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления: учебное пособие / И.Н. Садовникова. — Москва: ПАРАДИГМА, 2012. — 279 с. — ISBN 978-5-4214-0011-0. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/13026.html>(дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
5. Санитарные правила и нормы. СанПин 2.4.2.3286-15. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015: введены в действие 01.09.2016. – Москва: [б.и.], 2015. – 28 с. – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT_ID=6043 (дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

List of sources used:

1. Kashtanova, S.N., Sokolova, D.V. Razvitiye myslitel'nykh protsessov kak osnova logopedicheskoy raboty po ustraneniyu disgrafii u umstvenno otstalykh shkol'nikov // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = The development of mental processes as the basis of speech therapy work to eliminate dysgraphia in mentally retarded schoolchildren // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myslitelnyh-protsessov-kak-osnova-logopedicheskoy-raboty-po-ustraneniyu-disgrafii-u-umstvenno-otstalyh-shkolnikov>(date of access: 11/20/2021). – Access mode: free. – Text: electronic.

2. Lalaeva, R.I., Venediktova, L.V. Narusheniye chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektsiya,- Rostov n/D: «Feniks», SPb: «Soyuz», 2004 = Reading and writing disorders in younger students. Diagnostics and correction, - Rostov n / D: "Phoenix", St. Petersburg: "Soyuz", 2004. - 224 p. – URL: https://vk.com/wall-60565866_32(date of access: 11/20/2021). – Access mode: free. – Text: electronic.

3. Makovei, S. A. Ispol'zovaniye TSOR dlya korrektsii rechevykh narusheniy u uchashchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) / S. A. Makovey // Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. – 2021 = The use of DER for the correction of speech disorders in students with mental retardation (intellectual disabilities) / S. A. Makovei // Information and communication technologies in pedagogical education. - 2021. - No. 1 (70). - S. 22-30. -URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44535013>(date of access: 11/20/2021). – Access mode: free. – Text: electronic.

4. Sadovnikova, I.N. Disgrafiya, disleksiya. Tekhnologiya preodoleniya: uchebnoye posobiye / Sadovnikova I.N.. — Moskva: PARADIGMA, 2012 = Dysgraphia, dyslexia. Overcoming technology: textbook / Sadovnikova I.N. - Moscow: PARADIGMA, 2012. - 279 p. - ISBN 978-5-4214-0011-0. - Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/13026.html>(date of access: 11/20/2021). – Access mode: free. – Text: electronic.

5. Sanitarnyye pravila i normy. SanPin 2.4.2.3286-15. Sanitarno-epidemiologicheskiye trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya i vospitaniya v organizatsiyakh, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po adaptirovannym osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: utverzhdeny postanovleniyem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiyskoy Federatsii ot 10.07.2015: vvedeny v deystviye 01.09.2016 = Sanitary rules and regulations. SanPin 2.4.2.3286-15. Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training and education in organizations engaged in educational activities on adapted basic general education programs for students with disabilities: approved by the decision of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation dated 07/10/2015: put into effect on 09/01/2016. - Moscow: [b.i.], 2015. - 28 p. -URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT_ID=6043(date of access: 11/20/2021). – Access mode: free. – Text: electronic.

Грибанова Т. Е.

магистрант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

Болгарова М.А.

канд. пед. наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут, Россия

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В
УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

***Аннотация.** В статье представлен практический опыт взаимодействия учителя-логопеда с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях дистанционного образования. Описана практика реализации таких форм работы учителя-логопеда с родителями как вебинар, мастер-класс, консультация. Приведены примеры игр, игровых упражнений и заданий для совместного проведения родителями с обучающимися в условиях дистанционного обучения.*

***Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционное обучение, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, логопедическая работа, формы работы учителя-логопеда с родителями, взаимодействие.*

Gribanova T.E.

mastergr

surgut state pedagogical university,

Bolgarova M.A.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Surgut State Pedagogical University,

Surgut, Russia

**INTERACTION OF SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN REMOTE EDUCATION
(FROM WORK EXPERIENCE)**

***Annotation.** The article presents practical experience of interaction of teacher-speech therapist with parents of students with intellectual disabilities in conditions of distance education. The practice of implementing such forms of work of teacher-speech therapist with parents as webinar, master class, consultation is described. Examples of games, game exercises and tasks for parents to jointly conduct with students in a distance-learning environment are given.*

***Key words:** distance education, distance learning, intellectual impairment, mental retardation, speech therapy work, forms of teacher-speech therapist's work with parents, interaction.*

В последнее время дистанционное образование плотно вошло в работу учителя-логопеда в связи с эпидемиологической обстановкой в стране и в мире в целом. Дистанционное образование – это комплекс образовательных услуг, осуществляемый с помощью цифровых систем и электронных ресурсов (Е.А. Шилова). Дистанционное обучение позволяет приобрести новые знания и навыки в процессе опосредованного

взаимодействия обучающегося (в т.ч. и родителя) с педагогом через персональный компьютер, планшет или телефон с подключением к сети Интернет.

В этой форме обучения присутствуют как плюсы, так и минусы. К положительным сторонам дистанционного обучения можно отнести обучение в индивидуальном темпе, свобода и гибкость, мобильность (эффективная реализация обратной связи между педагогом и обучаемым), технологичность (использование в образовательном процессе новых достижений информационных и телекоммуникационных технологий), творчество (комфортные условия для творческого самовыражения обучающегося), возможность непрерывного проведения коррекционной работы с обучающимися в период неблагоприятной обстановки, активированных дней, длительных больничных ребенка, прохождения санаторно-курортного лечения и т.д. К отрицательным сторонам относят отсутствие личного общения обучающегося с педагогом, недостаток практических умений работы с техникой (персональный компьютер, доступ к Интернет) и необходимость ее наличия.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе активно освящаются разные аспекты логопедической работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями и их семьями (М.А. Михайлова, Т.С. Шеховцова, В.В. Ткачева, С.В. Андреева, Р.Ю. Ниппа, Л.А. Тишина, А.М. Данилова, М.И. Шишкова, Е.Э. Артемова и др.) в условиях дистанционного обучения [1, 2, 3]. Целенаправленных исследований по вопросам организации и реализации взаимодействия учителя-логопеда с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями в дистанционном формате недостаточно.

При реализации коррекционной логопедической работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) важную роль играет взаимодействие учителя-логопеда с родителями (законными представителями) обучающихся. Во время дистанционного обучения это приобрело особую актуальность, поскольку родители являлись главными помощниками в реализации программного материала. Именно они находились рядом с ребенком и выполняли роль тьюторов. Логопеду важно находиться в систематическом продуктивном взаимодействии с семьей, помогать родителям в преодолении трудностей, оказывать информационную и психологическую поддержку, а не просто формально предлагать домашние задания для выполнения.

В работе с родителями, которая проводилась нами в период дистанционного обучения можно выделить несколько этапов:

- 1) привлечение родителей (законных представителей) к коррекционной логопедической работе;
- 2) изучение запроса родителей в консультативной помощи;
- 3) непосредственное взаимодействие с родителями посредством проведения вебинаров, мастер-классов и консультаций.

Первый этап был ориентирован на привлечение родителей к коррекционной логопедической деятельности. Учителя-логопеды проводили групповые онлайн занятия с детьми с помощью таких программ как ZOOM, SKYPE, отправляли конспекты занятий, и методические рекомендации для проведения индивидуальных занятий на электронную почту родителей или в мессенджеры. Так же отслеживали посещаемость занятий, выполнение заданий и динамику речевого развития обучающихся. На этом этапе родители обучающихся начали связываться с педагогами по вопросам выполнения методических рекомендаций, начали поступать запросы о консультативной помощи.

На втором этапе работы мы изучили запрос родителей обучающихся с умственной отсталостью в консультативной помощи. С этой целью был создан опросник «Спроси у логопеда» в google форме. Опросник размещался в родительских группах мессенджеров, где каждый родитель мог проголосовать за любую

интересующую его тему. В течение недели родители обучающихся высказывались об интересующих их вопросах, удобных датах и времени для консультации. Всего в опросе приняло участие 132 родителя. В результате обобщения полученных данных было выявлено, что родителей интересовали разные темы (в зависимости от возраста обучающихся): «Нетрадиционные методы работы логопеда» - 24 %; «Кинезиологические игры и упражнения» - 20 %; «Дыхательная гимнастика» - 17.4%; «Коррекция письменной речи» - 21 %; «Совместное чтение» - 19 %.

На третьем этапе в зависимости от запроса родителей были отобраны наиболее актуальные темы, и проводилось синхронное взаимодействие с родителями посредством различных форм работы (вебинары, мастер-классы и консультации), на которых учитель-логопед показывал и рассказывал об упражнениях, играх, заданиях, которые родители обучающихся с умственной отсталостью могли бы выполнить со своими детьми в домашних условиях. А также оказывал информационную и консультативную помощь.

Вебинар - это обучающее занятие, которое проводится с помощью информационных технологий. В нашей практике работы вебинары записывались как приложение к конспектам уроков, например, к описанию кинезиологических игр или игр, направленных на развитие переключения внимания обучающихся представленных в конспекте занятия. По текстовой инструкции очень сложно понять ход занятия, а видео в достаточной мере передавало смысл каждого упражнения включенного в занятие.

Мастер-класс – это интерактивная форма обучения и обмена опытом между специалистом и родителем. Во время проведения мастер-класса(ов) учитель-логопед имел возможность поделиться какими-либо практическими наработками и предложить родителям в совместном взаимодействии выполнить определенную работу (создание игрушки, совместное проигрывание элемента занятия). Данная форма работы вызывала у родителей особый интерес и максимальную включенность. Приведем пример из опыта работы. Ближе к новогодним каникулам проводился мастер-класс по созданию логопедических игр, направленных на развитие дыхания и игр с песком на платформе ZOOM. В рамках данных встреч учитель-логопед рассказывал родителям обучающихся о развитии дыхания и возможностях коррекции его нарушений, подробно объяснял цель некоторых упражнений (например, как увеличить объём дыхания, нормализовать его ритм, выработать плавный, длительный, экономный выдох и т.д.). Также предлагал родителям игры, которые они вполне могли самостоятельно приготовить (материалы для их проведения) и в последующем реализовать в совместной работе со своими детьми. Ниже приведем подробное описание некоторых игр, направленных на развитие у детей правильного речевого выдоха.

Игра «Снежная тучка».

Цель игры: развитие длительного непрерывного ротового выдоха, активизация губных мышц.

Подготовка к игре: для проведения игры необходимо заранее подготовить игровое поле. Приготовить три нити длиной примерно 10-15 см. На плотной бумаге распечатать или нарисовать изображения тучки и трех снежинок. Затем вырезать их и с помощью скотча или клея соединить тучку с одним концом нити и снежинку со вторым концом нити.

Ход проведения игры: материал необходимый для игры лежит на плоской поверхности, а задача играющего подуть на снежинки так, чтобы они «залетели» на тучку.

Игра «Забавные снеговики».

Цель игры: развитие сильного ротового выдоха, активизация губных мышц.

Подготовка к игре: для проведения игры нам потребуются иллюстрации снеговиков и пустая коробочка из-под чая. Вырезаем снеговиков и по желанию украшаем

их любыми привлекательными для ребенка элементами. В коробке из-под чая вырезаем отверстие таким образом, чтобы коробка стала похожа на «футбольные ворота». Далее необходимо собрать конструкцию (на обрезанные пачки приклеиваем изображения снеговиков). Дополнительно создадим снежный ком, который можно сделать из бумаги или салфетки.

Ход проведения игры: необходимые атрибуты («Снеговики» и «снежный ком») располагают перед ребенком на расстоянии примерно 40-50 см. Задача ребенка с помощью коктейльной трубочки задуть ком в «ворота» снеговика.

Игра «Пушистый снежок».

Цель игры: развитие ротового выдоха, активизация губных мышц.

Подготовка к игре: для этой игры можно взять любые иллюстрации, которые интересны ребенку. Можно нарисовать их самим на цветном картоне (например, нарисовать елку, деда Мороза, лесного зверя и т.д.) или приклеить уже готовые и вырезанные фигурки на цветной картон. Когда фигурки будут закреплены на картоне, помещаем данную основу (картон с иллюстрациями) в канцелярский файл, засыпаем внутрь файла маленькие шарики пенопласта (их можно заменить мелко нарезкой салфеткой). Заклеиваем край файла, оставляя место для коктейльной трубочки. Вставляем трубочку так, чтобы ребенку было удобно выполнять упражнение.

Ход проведения игры: задача ребенка сделать вдох через нос и выдох через коктейльную трубочку так, чтобы «снег» полетел.

Хотелось бы отметить, что большим подспорьем для организации дистанционного обучения могут оказаться игрушки и предметы быта, которые родители могут предоставить для занятий детям. При работе с родителями стоит прояснять эти вопросы и подготавливать задания для ребенка с учетом имеющихся пособий.

Консультация - это наиболее доступная и распространенная форма работы учителя-логопеда с родителями обучающихся. Консультации могут проводиться как в индивидуальной форме (по инициативе родителя или учителя-логопеда), например, по вопросам, касающимся динамики развития ребенка, развития определенных речевых навыков, так и в групповом формате, где педагог рассказывает о какой-либо новой форме работы, а родители в виде обратной связи задают интересующие их вопросы.

Представим свой опыт работы в этом направлении. Ближе к новогодним каникулам проводились групповые консультации для родителей по использованию нетрадиционных техник в работе учителя-логопеда. Одной из тем групповой консультации была «Логопедические игры с песком, манкой или мукой». На ней педагог рассказал, что для игр можно выбрать любой сыпучий и безопасный материал. Данные игры носят терапевтический эффект, т.е. успокаивают, завораживают, стабилизируют нервную систему школьников. Именно поэтому с данными материалами приятно заниматься и детям и взрослым. В подобные игры можно играть в домашней песочнице или на световом столе. Родителям был приведен подробный пример одной из возможных игр с сыпучим материалом - игра «Веселые фигуристы».

Цель игры: развитие графомоторных навыков, координации движения рук, работа над зрительным образом буквы, автоматизация звука.

Подготовка к игре: перед проведением игры необходимо нарисовать или распечатать изображения двух фигуристов, вырезать их и с помощью скотча или клея приклеить к двум кисточкам. В любую посуду с плоским дном и высокими бортиками насыпать любой сыпучий материал (песок, манка, мука и т.д.).

Ход проведения игры: игра может быть проведена в одном из четырех вариантов.

Вариант 1. Ребенку предлагается двумя руками нарисовать заданную (родителем) фигуру с помощью «фигуристов».

Вариант 2. Ребенку предлагается написать на песке с помощью «фигуристов» букву, слог или слово.

Вариант 3. Ребенку предлагается скопировать уже написанное (букву, слог или слово) на песке.

Вариант 4. Родитель кладет на дно посуды изображения или игрушки, названия которых начинается на определенный звук (например, звук [с] сом, сок, суп, стол, стул и т.д.) и с помощью «фигуристов» ребенок должен найти заданное слово или слово начинающееся на определенный звук и произнести его.

Особый интерес у родителей вызвали проведенные консультации на тему «Совместное чтение», в рамках которых учитель-логопед предложил родителям такой интересный метод работы с детьми как «Дневник событий и впечатлений». Дневник событий и впечатлений – это, по сути, личная книга ребенка. Родителям была представлена подробная информация о том, как создать личную книгу ребенка, используя для этого семейные фотографии, на которых запечатлены важные события жизни ребенка и его семьи (отпуск, прогулка, любой праздник и т.д.), о которых остались позитивные воспоминания. Задача родителей научить ребенка фиксировать, осознавать и запоминать те впечатления, которые он получает в своей жизни, поскольку ребенок с умственной отсталостью часто пассивен в получении новых впечатлений, он чаще просто зритель.

Также личная книга позволяет развивать у ребёнка представления о себе, окружающем мире, способствует развитию интереса к чтению, а самое главное, это очень интересное времяпрепровождение, как для родителя, так и для ребенка.

Приведем кратко примерный ход проведения данной консультации:

«Нашим детям не всегда интересны обычные книги, продаваемые в магазине, какими бы яркими и красочными они не были. Согласитесь, как интересно читать свою личную книгу, по прошедшим событиям в жизни ребенка, с его личными фотографиями и его воспоминаниями. Личная книга отличается от обычного фотоальбома, во-первых, наличием надписей, которые объясняют изображения. Во-вторых, фотографии подбираются с определенной целью родителем (например, вспомнить какое-то определенное событие).

Личную книгу на первых этапах создают родители, а доля участия ребенка растет по мере его взросления. Важно, чтобы ребенок принимал участие в этом действии в силу своих возможностей (приклеивал или выбирал фотографии, рассказывал или слушал о воспоминаниях, украшал книгу). Это повысит самооценку ребенка, и вселит в него гордость за свои достижения. На первых этапах достаточно одного-двух предложений на каждой странице, для того, чтобы книга не была перегружена и была понятна ребенку.

Очень важно, как бы заново «пережить» все положительные моменты, зафиксированные в книге, будь это школьное мероприятие или прогулка с родителями.

Мы предлагаем вам попробовать дома сделать похожую книгу по любому важному для вашей семьи событию (летний отпуск, день рождения, прогулка по парку и т.д.). Дайте волю фантазии и у вас все получится.

В качестве примера расскажу вам о книге, которую мы сделали с ученицей второго класса приуроченной к проведенному в школе мероприятию «Восьмое марта». Каждую страницу данной книги мы решили посвятить отдельному конкурсу, проходившему на празднике. Всего было изготовлено семь страниц книги. Так как данную работу выполняли в рамках логопедических занятий, ребенок делал записи в своей книге самостоятельно.

Например, один из конкурсов назывался «Швея», где ученицы второго класса на время должны были рассортировать пуговицы по цветам с помощью щипцов. Следовательно, на странице дневника, посвященной этому конкурсу, была расположена фотография сделанная во время его проведения (фотографию выбрал сам

ребенок) с изображением нескольких пуговиц разных цветов. Также на данной странице дневника под фотографией была расположена надпись, сделанная ребенком самостоятельно «Я собираю синие пуговицы». Подобным образом были оформлены и другие страницы данной книги».

Анализируя опыт работы в период дистанционного обучения, мы выявили ряд трудностей, с которыми может столкнуться учитель-логопед при взаимодействии с родителями и пути их преодоления.

- Недостаточная компетентность учителя-логопеда в использовании информационных технологий. Для этого учителю-логопеду необходимо регулярно повышать свой уровень квалификации в использовании информационных технологий в рамках дистанционного обучения детей с умственной отсталостью параллельно с организацией учебного процесса.

- Недостаточно изучена тема психофизических особенностей школьников с умственной отсталостью и их субъективный опыт в рамках дистанционного образования. При отборе материала учителем-логопедом обязательно должны учитываться особые образовательные потребности каждого обучающегося, обусловленные недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью.

- Не смотря на рост вовлеченности родителей обучающихся в коррекционную логопедическую работу, далеко не все родители принимали активное участие во взаимодействии с учителем-логопедом. Поэтому необходим постоянный поиск новых возможностей их привлечения и мотивирования, а также должна учитываться специфика психолого-педагогического фактора общения в сети как особого вида коммуникации.

- Достаточно непросто учителю-логопеду оценить динамику речевого развития обучающихся с умственной отсталостью во время дистанционной работы. Этот вопрос требует дальнейшего углубленного изучения и разработки.

Родители и обучающиеся с умственной отсталостью также столкнулись с рядом трудностей: не все обучающиеся в силу своих психофизических особенностей готовы к обучению в онлайн-формате, насыщенность деятельности, перегрузки школьников с умственной отсталостью, недостаточная компетентность родителей в использовании информационных технологий и др.

В заключении отметим, что вопросы организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями и реализации дистанционных форм работы с семьями обучающихся с интеллектуальными нарушениями требуют дальнейшей более тщательной разработки. У дистанционного образования, на наш взгляд, весьма положительный прогноз и связан он с тем, что за короткое время школы, учителя, родители и обучающиеся, не обладая ранее опытом дистанционного обучения, смогли быстро сориентироваться в новой и весьма непростой ситуации, освоили новые формы работы. В данный момент педагоги и родители отчасти мотивированы и психологически готовы к данному формату обучения, где каждый участник образовательного процесса является субъектом деятельности, а не принимает на себя только лишь объектную позицию.

Список использованных источников:

1. Андреева, С.В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями / С.В. Андреева. – Текст: непосредственный // Специальное образование. – 2021. - № 2 (62). – С. 6-19.

2. Ниппа, Р.Ю. Особенности логопедической работы в коррекционной школе в период дистанционного обучения / Р.Ю. Ниппа. – Текст : непосредственный // Цифровая трансформация инклюзивного образования в условиях пандемии covid-19: сб. научных ст. по материалам Международной научно-практической конференции (12 марта – 13 апреля 2021 г., г. Ставрополь) / Издательство: [Северо-Кавказский федеральный университет](#). - Ставрополь, 2021 г. – С. 138-143.

3. Тишина, Л.А. Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, М.И. Шишкова, Е.Э. Артемова. – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2020. - № 11-1. – С. 212-218.

List of sources used:

1. Andreeva, S.V. Remote speech therapy work with junior schoolchildren with autism spectrum disorders and intellectual disabilities/S.V. Andreeva. - Text: direct//Special education. – 2021. - № 2 (62). - S. 6-19.

2. Nippa, R.Yu. Peculiarities of speech science work in a correctional school during distance learning/R.Yu. Nippa. - Text: direct//Digital transformation of inclusive education in conditions of pandemic covid-19: scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (March 12 - April 13, 2021, Stavropol)/Publishing House: North Caucasus Federal University. - Stavropol, 2021 - S. 138-143.

2. Silence, L.A. Application of distance technologies in special education: problems and risks/L.A. Tishina, A.M. Danilova, M.I. Shishkova, E.E. Artemova. - Text: direct//Modern knowledge-intensive technologies. – 2020. - № 11-1. - S. 212-218.

Гайдушенко Н.Е.
учитель-дефектолог
Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа,
Карсакова Н.Д.
заведующий ЦКППС
Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа,
Лопаткина Н. В.
директор
Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа,
. Нижневартовск, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье представлен опыт организации социально-психологической адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра в условиях казенного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа», реализующего инклюзивную практику.*

***Ключевые слова:** учащиеся с расстройствами аутистического спектра, инклюзивное образование, коррекционные курсы, адаптация, социализация.*

Gaidushenko N.E.,
teacher-defectologist of State institution of the
Nizhnevartovsk comprehensive sanatorium school,
Karsakova N.D.,
head of the center for comprehensive psychological and
pedagogical support of state institution of the
Nizhnevartovsk comprehensive sanatorium school,
Lopatkina N. V.,
director of state institution of the
Nizhnevartovsk Comprehensive Sanatorium School,
Nizhnevartovsk, Russia

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION CHILDREN WITH ASD TO STUDY AT SCHOOL

***Annotation.** The article presents the experience of organizing socio-psychological adaptation of students with autism spectrum disorders in the conditions of the State institution of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Yugra "Nizhnevartovsk comprehensive sanatorium school", implementing inclusive practice.*

***Keywords:** students with autism spectrum disorders, inclusive education, remedial courses, adaptation, socialization.*

Социально–психологическая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра к обучению в школе это серьезный и ответственный этап, который предполагает включение в психолого-педагогическое сопровождение учащегося таких мероприятий и направлений работы, а также создание для него специальных условий, которые помогут ребенку успешно адаптироваться. И эти же мероприятия должны стать залогом профилактики различных рисков, связанных с дезадаптацией в общеобразовательном учреждении.

КУ ХМАО-Югры «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа» с 2010 года осуществляет образовательную и коррекционную деятельность для учащихся с расстройствами аутистического спектра. Социально-психологическая адаптация учащихся с расстройствами аутистического спектра к обучению в школе, является одной из самых важных задач, которые ставятся при организации образовательного процесса. Эффективность адаптации каждого конкретного учащегося с расстройствами аутистического спектра, зависит от присущих ему индивидуально-психологических особенностей. Учитывая особенности развития учащихся с расстройствами аутистического спектра, в школе определённым образом организуется среда. Учащиеся с расстройствами аутистического спектра с трудом ориентируются в новых не знакомых для них условиях, для них свойственна тенденция к поддержанию в неизменном состоянии окружающей их обстановки, они испытывают трудности в понимании пространственно-временных рамок, поэтому педагоги школы обучают учащихся пользоваться визуальным расписанием. Визуальное расписание помогает снизить тревожность благодаря тому, что учащийся понимает, что он делает сейчас, что будет делать потом, и когда он пойдет домой.

Нарушение коммуникативных функций, способности правильно выстраивать общение, нарушение межличностного и социального взаимодействия, характерное для детей с расстройствами аутистического спектра, усложняет процесс социально-психологической адаптации.

Поэтому одной из задач междисциплинарной команды сопровождения является разработка и реализация программных курсов групповых занятий, которые направлены на формирование коммуникативных навыков общения и социального поведения в обществе, развитие социально-бытовых навыков, формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации («КРУГ», «Социально-бытовая ориентировка»).

Понимая эту особенность детей, педагоги школы проводят с детьми групповые занятия, которые направлены на развитие социального взаимодействия. С целью развития у детей социального взаимодействия и коммуникативных функций была разработана и реализуется программа «КРУГ». Занятия в данной программе состоят из двух частей: первая часть, это игровые занятия, направленные на создание успешной адаптации обучающихся в учебном коллективе, формирования у детей мотивации к взаимодействию и общению, стимуляция игровой, коммуникативной, и речевой активности ребенка. Вторая, практическая часть, направлена на обучение детей навыкам успешного взаимодействия в процессе занятий, формированию трудовых качеств и организационных умений в труде, развитию навыков просьбы и оказания помощи.

Групповые занятия по программе «КРУГ» дают каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с другими детьми и взрослыми, освоить разные формы такого взаимодействия. Такие коррекционно-развивающие мероприятия способствуют адаптации детей с аутизмом в обществе.

Одним из важных векторов работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является формирование социально-бытовой ориентировки.

Цель курса по социально-бытовой подготовке – социальная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в общество, которая в значительной степени зависит от социально-бытовой компетентности, его способности самостоятельно организовывать свой быт. Поэтому содействовать в подготовке каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих жизни – главная задача курса.

На групповых занятиях по формированию социально-бытовой ориентировки детей обучают различным жизненным навыкам, которые необходимы обучающимся в повседневной жизни. Данные занятия повышают уровень самостоятельности детей, и как следствие их адаптацию. Включение детей в группу на занятиях проходит

позапно, начиная с мини группы из двух – трех человек и постепенно доводя эту цифру до 8 детей. Обязательным условием организации групповых занятий является включение в них норматипичных учащихся, которые являются примером выполнения правил и норм социально-приемлемого поведения. Время занятий, также увеличивается по мере привыкания детей, начиная с 5 минут и постепенно доводя до 40.

Практическая направленность социально-бытовой ориентировки, вариативность содержания и форм, учет индивидуальных особенностей учащихся является главной составляющей. Поэтому разработаны несколько схем занятий, для каждого действия составлен алгоритм его выполнения.

Практика показывает, что родителю сложно определить свою роль в нестандартных ситуациях, он не всегда знает, как правильно создать условия, которые помогут ребенку с аутизмом нормально развиваться, обучаться и самореализовываться. Родителю, не включенному в коррекционный и реабилитационный процесс, сложно изменить сложившиеся стереотипы взаимодействия со своим ребенком.

Междисциплинарная команда признает важность и необходимость оказания родителям своевременной психолого-педагогической помощи, которая повышает шансы успешной адаптации их детей и семьи к общественной жизни. Эта задача решается через реализацию программы «Школа эффективного родителя», в рамках которой специалисты оказывают родителям и лицам их замещающих, консультативную и психолого-педагогическую помощь в вопросах адаптации детей и семьи к общественной жизни, вопросах развития и обучения детей в домашних условиях.

Занятия в триаде педагог-ребенок-родитель позволяют быть родителю неотъемлемым участником коррекционного процесса, в результате которого родитель расширяет опыт и навык взаимодействия с ребенком, повышает свою компетентность.

Благодаря такому взаимодействию родитель понимает свои возможности и возможности своего ребёнка, учится правильно общаться с ним, что придаёт ему силу, уверенность и надежду в завтрашнем дне. Для родителей также важно повышать уровень своих знаний в вопросах развития и реабилитации своих детей. И те формы, которые предлагают педагоги школы (семинары-практикумы, круглые столы, групповые тренинги, практические занятия в группах) для них интересны и полезны.

Одним из ключевых направлений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра является развитие альтернативных форм коммуникации. Нередко дети с расстройствами аутистического спектра испытывают серьезные трудности в овладении речью, они либо абсолютно мучичны, либо используют речь в качестве аутостимуляции, а не для общения. Невозможность установить вербальный контакт, сказать о своих желаниях, страхах, просьбах приводит к нежелательному поведению. Для таких детей проводится работа по обучению детей общению с помощью карточек PECS, планшетов, и коммуникаторов.

«Школа первоклассника» – это занятия для детей, которые еще не являются учениками школы, но родители планируют их привести в нашу школу через год или два. Такие занятия проводятся с целью постепенного включения в среду, знакомства с педагогами, с правилами школы. Занятия проходят с частой сменной деятельности (игровой и практической), с постепенным увеличением времени практической части, которая несколько похожа на урочную систему, к которой дети не привыкли. На данных занятиях обязательно присутствует педагог-психолог школы и тьюторы. Такой формат подготовительных занятий помогают ребенку легче адаптироваться к новым условиям и обстановке. Также на подготовительных занятиях присутствуют родители, родитель удаляется из учебной среды постепенно, от занятия к занятию, и по мере того, как это будет возможно (ребенок перестанет проявлять истерики, страхи и демонстрировать другие формы переживания).

Совместный проект с социальными партнерами муниципальным автономным учреждением «Спортивно-оздоровительный комплекс «Олимпия» по формированию

социального поведения учащихся с расстройствами аутистического спектра проводятся мероприятия в условиях спортивного объекта. Благодаря чему решается задача психологической адаптации детей с аутизмом в обществе, а также социально-правильного поведения, для детей с РАС проводятся занятия по легкой атлетике.

С частным учреждением социальной помощи «Подъемная сила», организуются выезды детей на турбазу, где для них организована культурно-развлекательная программа. Дети получают возможность играть и общаться друг с другом в привычной для них обстановке.

Театр юного зрителя проводит для детей с расстройствами аутистического спектра кукольные спектакли в отдельном зале, с учетом особенностей развития детей и подбирая репертуар для более комфортного их эмоционального состояния.

Спортивная школа олимпийского резерва «Самотлор» проводит акцию «Ледовый бум», где воспитанники спортивной школы дают уроки катания на коньках для детей с расстройствами аутистического спектра. Ценность таких занятий в том, что ребенку с расстройствами аутистического спектра приходится довериться, и принять помощь своего норматипичного сверстника, и такой опыт бесценен. Что удивительно, что на таких занятиях у детей с расстройствами аутистического спектра не возникали тревожные состояния возбуждения и другие формы неприемлемого поведения. Подобные мероприятия помогают педагогам и специалистам школы генерализировать усвоенные в школе навыки.

Такой комплексный подход и индивидуальные коррекционные занятия специалистов школы позволяют добиться хороших результатов в социально-психологической адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Список используемых источников:

1. Манелис, Н.Г., Хаустов, А.В., Григорян, О.О., Агафонова, Е.Л., Костина, И.А., Гончаренко, М.С., Козорез, А.И. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами развития: Методическое пособие для родителей. – М., 2006 – 108 с.;
2. Смирнова, Е.Ю., Панова, Н.В. Уроки социально-бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2015. – 134 с.;
3. Хаустов, А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития. – 2016. - № 2(51). – с 3.

List of sources used:

1. Manelis, N.G., Khaustov, A.V., Grigoryan, O.O., Agafonova, E.L., Kostina, I.A., Goncharenko, M.S., Kozorez, A.I. Training and social adaptation of children with severe forms of development: a manual for parents. – М., 2006 – p. 108;
2. Smirnova, E. Yu., Panov, N. In. The lessons of social orientation in special (correctional) General education school. – М.: Human.ed.center VLADOS, 2015. – 134 p.;
3. Khaustov, A. V. Special educational needs of students with autism spectrum disorders. // Autism and developmental disorders. – 2016. - № 2(51). – from 3.

Даульбаева М.Т.

учитель-дефектолог

Специальная (коррекционная) школа – интернат №1 для детей с ограниченными возможностями в развитии,

Куандыкова Г.А.

учитель-дефектолог

Специальная (коррекционная) школа – интернат №1 для детей с ограниченными возможностями в развитии,

г. Петропавловск, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы о важности психолого-педагогического сопровождения и актуальности инклюзивного образования. Освещены часто встречаемые проблемы в инклюзивном образовании, пути решения некоторых проблем, рассмотрены понятия социализации и инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями, коррекционно-развивающая работа, социальная адаптация.*

Daulbaeva M.T.

teacher-defectologist

Special (correctional) boarding school No. 1 for children with developmental disabilities

Kuandykova G.A.

teacher-defectologist

Special (correctional) boarding school No. 1 for children with developmental disabilities

Petropavlovsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

***Annotation.** The article deals with questions about the importance of psychological and pedagogical support and the relevance of inclusive education. Frequently encountered problems in inclusive education, ways to solve some problems are highlighted, the concepts of socialization and inclusive education of children with special educational needs are considered.*

***Keywords:** inclusive education, psychological and pedagogical support, children with disabilities, correctional and developmental work, social adaptation.*

В рамках системы образования наиболее актуальной проблемой становится роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. Говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы происходит обновление системы образования, сближение специальных и общеобразовательных учреждений, изменение отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями и закономерно возникают вопросы условий организации их обучения и воспитания на перспективу. Центром внимания педагогической общественности стал вопрос о совместном обучении нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Основной целью образования является достижение всеми учащимися определенного социального статуса и утверждение своей общественной значимости. Задача и цели инклюзивного образования - придать уверенность в собственных силах детям с особыми образовательными потребностями (как психического, так и физиологического плана), таким способом мотивируя их к обучению в школе вместе с другими учащимися, возможно, их друзьями и соседями.

В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах, основанный на понимании проблем, нужд ребенка-инвалида и на желании ему помочь. Включение в учебно-воспитательный процесс инклюзивного образования напрямую затрагивает школьного психолога. Его роль в данном процессе – создание целостной системы поддержки, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Другими словами, школьный психолог сопровождает изменение школьной корпоративной культуры и помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии.

Педагоги, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни класса, зачастую без помощи взрослых. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное - способствует искренней заботе и дружбе.

Сегодня задача государства и общества – сделать так, чтобы все инвалиды могли получить образование и жить максимально полноценно, вне зависимости от возможностей здоровья. Система инклюзивного образования позволяет в полной мере реализовать образовательные права детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому, в настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования.

Человек с особенностями физического, психического или интеллектуального развития различной степени: врожденные или приобретенные в течение жизни нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, состояния психики, умственного развития. Они нуждаются в специально приспособленных условиях жизни и зачастую требуют посторонней помощи. Мировое сообщество считает, что люди с инвалидностью имеют такие же права, как и все остальные граждане, и они должны иметь равные возможности в реализации этих прав.

Суть психологической работы с ребенком-инвалидом и детьми с ОВЗ состоит в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций - памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ состоит из нескольких направлений:

Экспертное; диагностика; консультирование; просвещение; коррекционно-развивающая работа; проектное.

В своей работе педагог-психолог использует следующие методы психологической реабилитации: беседы, индивидуальные психологические консультации, психологическую помощь, ролевые игры, тренинговые упражнения, группу психологической взаимопомощи и взаимной поддержки, как для детей с ОВЗ, так и для членов их семей.

Во все времена семья занимает центральное место в формировании личности, способностей, умений ребенка. Именно здесь он получает первые навыки восприятия действительности. Ребенок не может быть адаптирован и социализирован "сам по себе", отдельно от родительской семьи. Часто семьи отличаются гиперопекой, снижением социальной активности ребенка, поэтому целью психологической работы с родителями в нашей школе, становится создание условий для социальной адаптации семей с "особым" ребенком.

Большая проблема при работе с детьми с ОВЗ и инвалидов выявление семейных психологических механизмов, которые оказывают влияние на особенности поведения и психическое здоровье детей, поэтому очень важно о психолого-педагогическое образование родителей. Методологическим основанием этой работы является положение, что семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе – «Я-концепция», где он принимает первые решения относительно себя, и где начинается его социальная природа. Родители таких детей не только значительно дольше несут ответственность за своего ребенка, чем родители здоровых детей, но и лучше, чем кто-либо, знают его личностные особенности.

Задачей психологической работы с родителями детей с ОВЗ и инвалидов является выявление и развитие индивидуальных ресурсов членов семей, внутрисемейных ресурсов. Все поставленные задачи решаются через различные формы взаимодействия с семьей. Используя традиционные формы и методы работы с родителями (классные и общешкольные родительские собрания, индивидуальные консультации, лекции, посещение семьи, родительские тренинги), мы расширили формы взаимодействия с семьей (родительские чтения, психологические разминки, практикумы, родительские вечера, дискуссии, круглые столы, выпуск информационных бюллетеней, буклетов, памяток).

Практика показала, что наиболее эффективной формой работы с родителями в нашей школе являются родительские собрания, которые проводятся в активных формах с участием учителей. На таких собраниях-тренингах родители вынуждены размышлять о психофизических закономерностях развития ребенка. Здесь они учатся всесторонне изучать проблему, понимать мотивы поведения ребенка, расширяют личный арсенал средств взаимодействия с ребенком; получают профессиональную психолого-педагогическую поддержку в поиске эффективных способов воспитания. У родителей формируется адекватное представление о детских возможностях и потребностях, раскрываются новые ресурсы.

На таких собраниях-тренингах используются элементы следующих методов: дискуссии, игры, совместная деятельность, обсуждение и разыгрывание ситуаций, обучающие эксперименты, анализ поступков детей и родителей, анализ типов коммуникативных взаимоотношений, анализ ситуаций, анализ видео - и аудиоматериала.

Психическое и физическое здоровье ребенка-инвалида и с ОВЗ сильнейшим образом зависит от его настроения и душевного состояния. С целью социальной адаптации таких детей в школе осуществляется активное привлечение их к массовым мероприятиям, проводимым в школе, городе, направленным на формирование

толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями: классные часы, беседы, консультации, стендовая информация, конкурсы рисунков, участие в Фестивалях, научно-практических конференциях, олимпиадах, спортивных мероприятиях и др. Ребята привлекаются в учреждения дополнительного образования.

В школе для работы с детьми с особыми образовательными потребностями обязательно нужна психолого-педагогическая служба, в круг обязанностей которых входит не только развивающая или коррекционная работа с детьми, но и постоянное сотрудничество с педагогами и родителями по выработке общих подходов, единой стратегии работы с ребенком.

Педагогическим коллективом не всегда осознается потребность в работе по сопровождению детей с проблемами в развитии, школьными трудностями, проявлениями социальной дезадаптации. Как правило, меры начинают принимать в

Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов службы сопровождения. В деятельности службы сопровождения существует три ситуации, когда признаки неблагополучия проявляются устойчиво.

Следует выделить два направления психолого-педагогического сопровождения:

- актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка;

- перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом:

- диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального):

- реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности:

- анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляет к уровню развития ребенка.

Совместное воспитание и обучение в условиях общеобразовательной школы детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся – относительно новое явление в образовании. Интегрированное обучение проблемных детей входит в практику образования.

Цель работы – осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ, коррекция имеющихся недостатков развития.

Этапы работы школы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:

I Социально-педагогическая диагностика.

Основные принципы диагностической работы: комплексность, всесторонность, целостность.

II Обработка полученных данных

1 Систематизация

2. Анализ и обобщение

3. Перевод на язык конкретной педагогической практики

Обработка полученных данных находит своё отражение в индивидуальном коррекционном дневнике учащегося.

III Составление программ, образовательного маршрута

Учебный процесс строится путём составления индивидуального учебного расписания ребёнка, которое обязательно согласовывается с родителями с учётом активности и периода работоспособности ребёнка. Индивидуальный учебный прогресс обеспечивается постоянной корректировкой индивидуальной образовательной программы и учебного плана каждого учащегося и мониторингом его учебных успехов и достижений.

IV Проведение коррекционно-развивающей работы в течение определенного периода

Социальная реабилитация;

Педагогическая коррекция;

Психологическая, дефектологическая и логопедическая коррекция;

Соматическая коррекция.

Трудности педагогов, начавших работать с этими детьми - это привычка работать с учебной программой, а не с конкретным ребёнком. Работа не может быть проверена только в категориях формальной академической успешности, но включает в себя категории качества жизни, развития творческого потенциала, психотерапевтический характер образования.

Основные принципы сопровождения: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка», непрерывность сопровождения, мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения: согласованная работа «команды» педагогов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов

Заинтересованность в профессиональном самоопределении ребенка. Большое внимание уделяется тому, чтобы разъяснить родителям возможность и важность адекватного обучения ребенка в соответствии с его психофизическими и когнитивными возможностями.

В школе должен быть разработан алгоритм психолого-педагогического и медико-социального сопровождения семьи, имеющего ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В школе должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах, основанный на понимании проблем, нужд и чаяний ребенка и на желании ему помочь.

Главную цель работы мы видим в создании необходимых условий для адаптации образовательного пространства школы для каждого участника образовательного процесса, реализации принципов доступности, непрерывности и вариативности образования от школьного до профессионального.

В качестве главных мы выделяем следующие направления деятельности школы:

- создание необходимых условий для адаптации, социализации, обучения, воспитания и развития личности учащегося через интеграцию школьного, общего и дополнительного образования;

- вовлечение в социальную жизнь детей с особыми образовательными потребностями и их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем развития, состоянием здоровья;

- создание комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;

- формирование у обучающихся положительного отношения к учению как фактору личного роста, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы посредством успешности в различных видах деятельности (учебной, творческой, проектно-исследовательской, коммуникативной, трудовой и др.);

- сохранение и укрепление здоровья школьников;

- влияние на изменение общественного сознания по отношению к людям с особыми образовательными потребностями и особенностями в развитии

Мы обеспечиваем участие детей-инвалидов вместе с другими детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. Наши дети – активные участники мероприятий:

выставок, фестивалей, конкурсов разного уровня. Все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. Жизнь одинаково прекрасна для всех живущих на Земле.

«Если закрыта одна дверь, то всегда открыта другая» - гласит народная мудрость. Наверное, именно по этой причине люди с особыми образовательными потребностями смотрят на мир другими глазами, умудряясь сквозь боль оставаться добрыми, жизнерадостными и веселыми, умеют видеть прекрасное и жить полной жизнью. Инвалидность не должна быть поводом, для того чтобы игнорировать «особого ребенка». Дети с особыми потребностями намного добрее и чувствительнее, чем их здоровые сверстники. Смирившись со своим положением, они не так трагично к нему относятся, но каждое доброе слово, жест, взгляд будут ими оценены.

Примите этих детей, «других» детей такими, какие они есть, уделите им свое внимание, а жалость и презрение спрячьте подальше. Ведь всем от этого станет только легче и лучше жить. Растопив холод своих сердец, мы получим хорошего друга и собеседника. Каждый человек достоин счастливой, полной впечатлений жизни.

«Мы исключили эту часть людей из общества, и надо вернуть их назад, в общество, потому что они могут нас чему - то научить», - сказал известный канадский педагог Жан Ванье.

В заключении хотелось бы отметить, что поиск наиболее оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество – это задача всех и каждого. Можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями. Этот мир придуман не нами, но, начиная с себя, мы можем менять его в лучшую сторону, делая добро.

Список использованных источников:

1. Грачев, Л.К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов / . – М. «Центр общественных ценностей», 1998. – 138 с.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. – М.:Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.
3. Каткова, Л. П. Организация деятельности социального работника в семьях, имеющих детей-инвалидов // Медицинская помощь. – 1994. – № 2. – С. 6-10.
4. Власова, Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973
5. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». 2010. № 4 (40).
6. Шипицина, Л. М. Многоликая интеграция // Дефектология. 2002. № 4. — С. 19.
7. Агавона, Е.Л., Алексеева, М.Н., Алехина, С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011. - С.302

8. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Авт.-сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 96 с.

List of sources used:

1. Grachev, L.K. Program of social work with families with disabled children / . - М. "Center for Public Values", 1998. - 138 p.

2. Children with disabilities: problems and innovative trends in education and upbringing. Reader on the course "Correctional Pedagogy and Special Psychology" / comp. - М.: Publishing house GNOM and D, 2001. - 448 p.

3. Katkova, L.P. Organization of the activities of a social worker in families with disabled children // Medical assistance. - 1994. - No. 2. - S. 6-10.

4. Vlasova, T.A., Pevzner M.S. About children with developmental disabilities. - М.: Enlightenment, 1973

5. Nazarova, N. M. Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems" // Scientific and methodological journal "Correction pedagogy". 2010. No. 4 (40).

6. L. M. Shipitsina, "Many Faces of Integration," Defectology. 2002. No. 4. - S. 19.

7. Agavona, E.L., Alekseeva, M.N., Alekhina, S.V. Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education // Psychological science and education No. 1: Inclusive approach and family support in modern education. М., 2011. - S.302

8. Inclusive education: ideas, perspectives, experience / Ed.-comp. L. V. Golubeva. - Volgograd: Teacher, 2011. - 96 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье показаны различные позиции исследователей к пониманию вопроса психолого-педагогического сопровождения, рассматриваются актуальные вопросы комплекции штата службы сопровождения, а также показан алгоритм разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, нарушение опорно-двигательного аппарата, инклюзивное образование, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения.

Kiseleva O.S.

Master

North Kazakhstan University named after M. Kozybaeva
Petropavlovsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH MUSCLE-MOTOR DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. The article shows the different positions of researchers towards understanding the issue of psychological and pedagogical support, discusses topical issues of staffing the escort service, and also shows an algorithm for developing an individual program of psychological and pedagogical support for children with musculoskeletal disorders in inclusive education.

Keywords: psychological and pedagogical support, disorders of the musculoskeletal system, inclusive education, an individual program of psychological and pedagogical support.

Современное мировое сообщество пришло к пониманию, что, в соответствии и человеческой моралью и требованиями социальной справедливости, любой вид дискриминации является недопустимым. Безусловно, это нашло отражение в государственных нормативно-правовых актах.

В Стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2025 года, в пункте 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования» обеспечение психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования указано как одно из значимых целей [1].

НАО им. И. Алтынсарина рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи (или поддержки) ребенку в образовательно-воспитательном процессе, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностям и потребностями. [2].

В 2019 году специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Республики Казахстан также дано развернутое определение, согласно которому психолого-педагогическое сопровождение (поддержка) представляет собой системно организованную деятельность педагогов и специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями [3].

Е.М. Пудова, И.В. Потапова отмечают, что система психолого-педагогического сопровождения – это особая культура поддержки и помощи всем детям, в том числе и детям с ограниченными возможностями и инвалидностью, нацеленная на обеспечение гармоничного развития ребенка в образовательной среде для решения задач развития, обучения, воспитания, социализации. Авторы подчеркивают, что для ее реализации необходимо сотрудничество учителя с различными специалистами в образовательном пространстве школы (педагогами-психологами, учителями-логопедами, социальными и медицинскими работниками), что делает психолого-педагогическое сопровождение комплексной технологией, которая опирается на скоординированное полипрофессиональное взаимодействие субъектов образовательного процесса [4].

Исследованием вопроса психолого-педагогического сопровождения учащихся с ООП в условиях инклюзивной практики занимались и зарубежные исследователи.

Так W.D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey называли консультации с психологом и специалистами по специальной педагогике одним из основных ресурсов, позволяющим педагогам работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [5].

C.A. Peck, G.C. Furman, E. Helmstetter обнаружили, что сотрудничество между профессионалами является критическим и единственным индикатором «выживаемости» инклюзивной программы [6].

Схожую позицию занимает S.L. Odom и его коллеги, которые в результате выполнения теоретических и практических исследований инклюзии, также называют возможность обучения, консультаций специалистов и поддержку педагогов администрацией основными условиями эффективной работы инклюзивных программ [7].

Современные исследователи также приходят к выводу о важности профессионального взаимодействия в работе различных специалистов, что обеспечит качество инклюзивного образования на всех уровнях. Следовательно, основным принципом организации инклюзивной образовательной среды является командный способ работы различных специалистов.

Дети с двигательными нарушениями относительно недавно стали объектом изучения специальной педагогики и психологии. Одной из актуальных задач в теории и практике современной специальной педагогики является психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, особенно в отношении учащихся с ДЦП в условиях инклюзивного образования [8].

Вполне очевидно, что учащиеся с локальными двигательными нарушениями при костно-суставной патологии и ученики с расстройством всей двигательной функциональной системы вследствие многофакторных нарушений центральной нервной системы требуют разного объема помощи.

В контексте психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной школе, мы придерживаемся определения категории детей с двигательными нарушениями, данного Т.Н. Симоновой: «дети с патологией движения церебрально-органического генеза» [9].

При определении наиболее эффективной модели психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной школе, мы делаем вывод о важности использования концептуальных положений о единстве законов развития нормального ребенка и

ребенка с особыми потребностями в получении образования. Мы опираемся на принципы современной специальной педагогики и психологии, на положения о «социальном факторе развития», о необходимости формирования жизненных компетенций и личностного развития ребёнка.

С этих позиций, мы считаем, что разработанная Т.Н. Симоновой трансдисциплинарная модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании, наиболее полно отражает целостную систему специальных психологических, коррекционно-педагогических и социально-культурных мероприятий, направленных на формирование новых и мобилизацию имеющихся ресурсов, а также на овладение максимально возможной независимостью в социально значимых видах деятельности [10].

Ориентируясь на Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с ООП в общеобразовательной школе, составленные специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики в 2019 году, мы также основываемся на определениях ученых, которые, определяя принципы различных компонентов взаимодействия специалистов, аналогичных с указанными выше по трактовке Т.Н. Симоновой трансдисциплинарной модели, называют это междисциплинарным подходом.

Как уже было отмечено ранее, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата осуществляется командой специалистов в сотрудничестве с педагогическим коллективом школы. Для обеспечения слаженной работы команды специалистов в школе создается служба психолого-педагогического сопровождения, которая должна стать полноценным структурным подразделением общеобразовательной школы.

Стоит отметить, что учащиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата, имеющие особенности физического и психического развития, как правило, нуждаются в сопровождении специалистами [11].

С этой целью в штат общеобразовательной школы входят следующие специалисты сопровождения: учителя-дефектологи, логопеды, специальные педагоги-психологи, учитель ЛФК и ритмики, социальный педагог, тьюторы и / или ассистенты / помощники, координаторы по инклюзии [12].

На основании Методических рекомендаций по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450, при обучении в общеобразовательной школе свыше 10 детей с ограниченными возможностями в развитии необходимо предусмотреть ставку педагога-дефектолога (учителя-логопеда) [13].

Дефектолог входит в состав школьного психолого-медико-педагогического консилиума и, по результатам проведенного обследования, в команде специалистов участвует в составлении программы психолого-педагогического сопровождения учащегося с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также в сокращении учебной программы при необходимости на основании статьи 47 Закона РК «Об образовании».

Деятельность учителя-дефектолога имеет свою специфику и существенно отличается от деятельности учителя средних школ. Согласно новым требованиям учителя-дефектологи должны оказывать психолого-педагогическую поддержку в условиях общего образования, осуществлять тьюторское сопровождение, координировать деятельность команды, работающей с ребенком ООП, и т.д. [14]

Исследования Л.А. Даниловой, Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой, И.А. Панченко и других исследователей показали, что у большого количества детей с ДЦП имеются различные речевые нарушения. По данным Е.В. Поповой, это может

послужить одной из причин неуспеваемости у 10 - 20 % всех школьников данной категории [15].

Данный факт позволяет нам сделать вывод о значимости своевременной логопедической помощи для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования [16].

Стоит отметить, что учитель-дефектолог и учитель-логопед не являются репетиторами. Как правило, занятия этих специалистов строятся в соответствии с программным материалом и календарно-тематическим планированием учителя, но не являются дублированием фронтальных уроков.

В исследованиях проблем психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников, И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Е.А. Иванова отмечают важность деятельности педагогов-психологов в реализации инклюзивного образования [17].

В исследованиях разных ученых, таких как Г.А. Романова, С.С. Фролова, Л.Н. Черноусова и других, отмечается, что социальное взаимодействие имеет место в любой сфере жизнедеятельности общества [18].

Данное положение позволяет нам сделать вывод о том, что эффективность взаимодействия обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и их нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде зависит от всех участников данного взаимодействия. Однако контроль за соблюдением прав любого ребёнка, обучающегося в школе, осуществляет социальный педагог.

На основе социально-педагогической диагностики социальный педагог выявляет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации ребенка в школе. Социальный педагог собирает всю возможную информацию о «внешних» ресурсах для школьной команды, совместно с координатором по инклюзии устанавливает взаимодействие с учреждениями — партнерами в области социальной поддержки, общественными организациями, защищающими права детей, права инвалидов и лиц с ООП, учреждениями дополнительного образования.

Важная сфера деятельности социального педагога состоит в оказании помощи родителям ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в адаптации в школьном сообществе, в среде других родителей. Такой специалист может помочь учителю, другим специалистам школы в создании «Родительского клуба», разработке странички на сайте школы, посвященной инклюзии, поиске нужной информации [19].

При поддержке Правительства РК в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы предусмотрено введение с 2019 года в штатное расписание организаций образования штатной единицы педагога-ассистента (тьютера) по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями [20].

Данным нормативно-правовым актом установлено, что педагог-ассистент – это специалист, наделенный целым рядом функциональных обязанностей. Он осуществляет непосредственное сопровождение ребенка с ООП, в том числе и с нарушением опорно-двигательного аппарата, в течение учебного дня в классе и на индивидуальных занятиях, во время перемены, выполнения тех или иных режимных моментов. Основной задачей педагога-ассистента является оказание помощи самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации к образовательной среде, формировании образовательных компетенций, навыков адаптивного поведения. Педагог-ассистент как специалист, организующий деятельность по сопровождению, движется вместе с изменяющейся личностью, совместно с ним разрабатывает и помогает реализовать индивидуальную образовательную программу обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата, при этом оказывая необходимую помощь и поддержку учителю. Таким

образом, целью деятельности педагога-ассистента является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализация через образование и удовлетворение потребностей обучающегося с особыми потребностями.

В связи с внедрением инклюзивного образования в казахстанских школах появилась должность «координатора» со всеми сопутствующими квалификационными характеристиками, функциями, направлениями и содержанием работы.

В Методических рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования, составленных НАО имени И. Алтынсарина в 2015 году, указывается, что координатором по инклюзивному образованию может быть любой специалист с высшим дефектологическим образованием (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, учитель-логопед и др.), прошедший подготовку в области инклюзивного образования и имеющий опыт работы с детьми с разными нарушениями слухового, зрительного, двигательного или интеллектуального развития.

Таким образом, кадровая обеспеченность общеобразовательной школы во многом будет зависеть от наличия руководителей, педагогов, прошедших профессиональную подготовку в области инклюзивного образования детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и специалистов различного профиля.

При недостаточном кадровом ресурсе образовательная организация может воспользоваться сетевым взаимодействием с ресурсными центрами образовательных организаций на основе договорных отношений. Подобная помощь может быть, как систематической, так и эпизодической, т.е. по мере обращения педагогов или родителей, что зависит от конкретных потребностей ребенка.

Синтезируя полученную информацию из Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ООП в общеобразовательной школе, которые были разработаны в разное время НАО им. И. Алтынсарина в 2015 году и ННПЦ КП в 2019 году, мы определяем состав службы психолого-педагогического сопровождения, в которую входят директор школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог, инструктор ЛФК и др., а также деятельность администрации школы.

Сбор информации о ребенке начинается со знакомства с родителями и самим ребенком, выявления особенностей развития ребенка, его сильных и слабых сторон по результатам наблюдения учителя и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения на урочной и внеурочной деятельности. Это позволяет спрогнозировать причины психологических и образовательных трудностей обучения в общеобразовательной школе.

С письменного согласия родителей, ученик с нарушением опорно-двигательного аппарата проходит необходимую диагностику специалистов службы сопровождения, где изучаются личностные, познавательные особенности учащегося, составляются рекомендации по дальнейшей работе с ребенком, решаются поставленные задачи.

Следующим этапом коллективной работы по сопровождению обучающегося в ООП становится заседание службы психолого-педагогического сопровождения, где совместно с учителями определяется уровень и объем поддержки учащегося.

Для улучшения деятельности школьной службы психолого-педагогического сопровождения нами было предложена алгоритм разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании, показан процесс сопровождения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата специалистами в ходе

осуществления коррекционно-развивающей работы в рамках индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения.

Алгоритм разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании

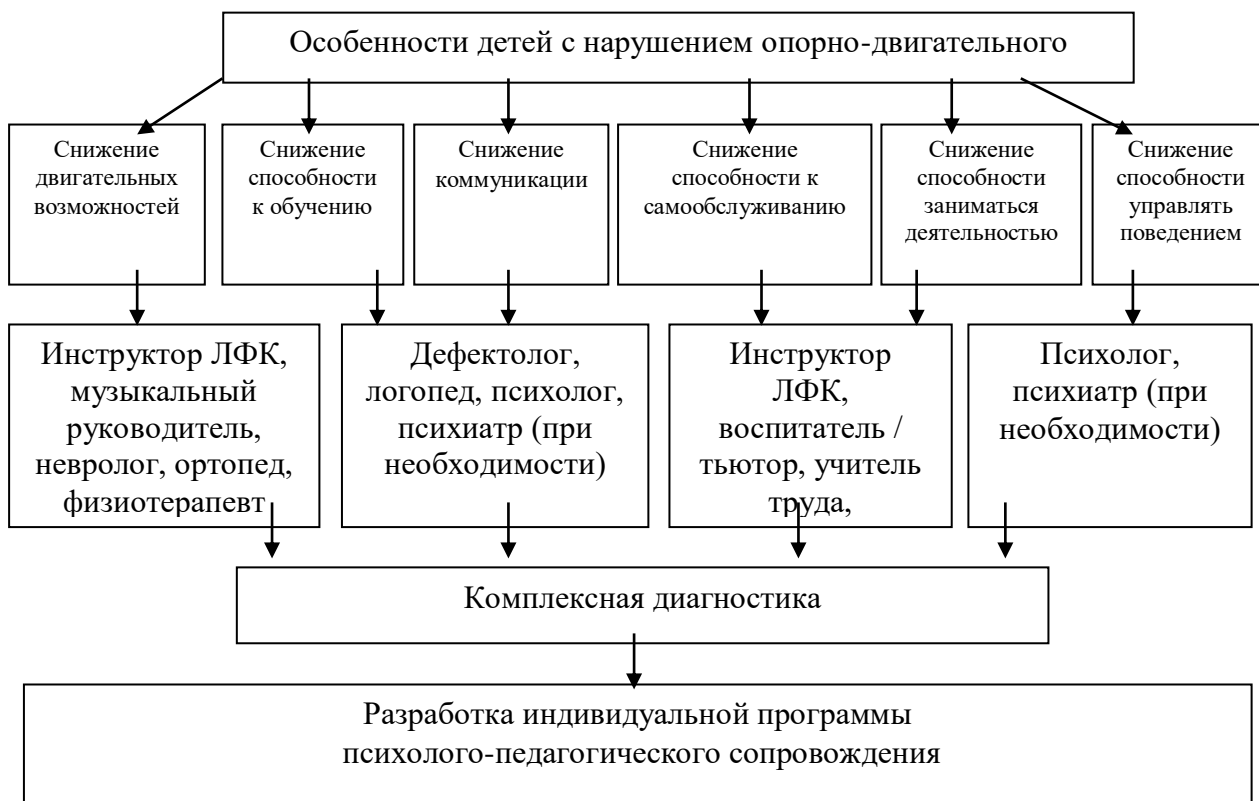


Рисунок 1 – Алгоритм разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании

Такая система интегрированных действий всех специалистов, направленных на продвижение каждого ребенка, раскрытие и развитие его индивидуальных способностей, реализацию потребностей нацелена на повышение эффективности образовательно-реабилитационного процесса и являются условием реализации индивидуальных образовательно-реабилитационных программ учащихся [21].

Основная цель психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата рассматривается нами в развитии и гармонизации их личностного и интеллектуального потенциала, коррекции имеющихся нарушений, профилактики возможных отклонений в развитии, связанных с тяжестью дефекта и своеобразием внешних влияний, восстановления связи между детьми и окружающей средой, компенсации их психофизических и соматических особенностей развития, формировании психологической готовности к саморазвитию и созидательной жизни в обществе.

Расширяя границы командного подхода, Ю.В. Богинская считает необходимым включить в работу по сопровождению в общеобразовательной школе также родителей данных учащихся. По её мнению, это позволит специалистам совместно с родителями обсуждать особенности конкретного ребёнка, его возможности, прогресс его развития и процесс освоения социального педагогического пространства [22].

Также служба психолого-педагогического сопровождения ориентирована на оказание психолого-педагогической помощи учителям общеобразовательной школы, работающим с детьми.

Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования определяется умением специалистов организовывать и поддерживать междисциплинарное взаимодействие, что, согласно действующему законодательству, должно реализовываться в рамках деятельности ПМПК общеобразовательных школ. При этом междисциплинарный подход должен выражаться в опоре на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития; научном языке в трактовке результатов диагностики; разработке взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытости информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

Список использованных источников:

1. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года (Указ Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года, № 636)
2. Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе. Методические рекомендации. НАО, Астана, 2015 г., 82 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 106 с.
4. Пудова, Е. М. Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства образовательной школы / Е. М. Пудова, И. В. Потапова // XV Бушелевские чтения: сб. материалов научно-практической конференции. – Петропавловск-Камчатский, 2016. – С. 44-49
5. Eiserman, W.D. A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion / W.D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey // Journal of Early Intervention. – 1995. – № 19. – pp. 149-67.
6. Peck, C. A. Integrated early childhood programs: Research on implementation of change in organizational contexts / C. A. Peck, G. C. Furman, E. Helmstetter // Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs. – 1993. – pp. 187-205
7. Odom, S.L. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective Indiana University; Vanderbilt University; University of Maryland; University of Washington; San Francisco State University; University of Kansas / S.L. Odom, J. Vitztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M.J. Hanson, P. Beckman, I. Schwartz, E. Horn // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Volume 4. – № 1. – pp. 17-49
8. Симонова, Т.Н., Симонова, В.Г. Реабилитация детей с детским церебральным параличом на основе трансдисциплинарного подхода: учеб. пособ. к курсу по выбору. СПб. 2002. – 212 с.
9. Симонова, Т.Н. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. – № 3. – С. 131-137
10. Симонова, Т.Н. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Вестник Северного (Арктического)

федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. – № 3. – С. 131-137. – С. 133

11. Шевырева, Т.В., Дорошенко, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве // Вестник российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2016. – № 1. – С. 48-50

12. Шкутина, Л.А., Данек Ян, Рымханова, А.Р. Кадровое обеспечение как ключевой аспект инклюзивного образования. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2017. - С. 356-364

13. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. Письмо МОН РК от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450

14. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. 32 с.

15. Попова Е.В. Нарушения речи у детей с ДЦП // Новая наука. Проблемы и перспективы. 2016. – № 9-2. – С. 74-76

16. Отрошко, Г.В. Специфика деятельности школьного логопеда как участника службы психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе. Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Москва, 2017. – С. 97-103

17. Тихонова, И.В., Шипова, Н.С., Иванова, Е.А. Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников // Ярославский педагогический вестник. 2018. - № 6. – С. 267-276

18. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г.А.Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина: МГППУ, 2017. - С. 41-44

19. Саркеева, Д.Ю., Маликова, В.Р., Траль, А.И., Григорьева, Е.С. / Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Отв. ред. О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. 2018. – С. 316-321

20. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.gov.kz>

21. Насибуллина А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 57–60

22. Богинская, Ю. В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход / Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С. 47-53., С. 49-50

List of sources used:

1. Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025 (Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated February 15, 2018, No. 636)

2. Psychological and pedagogical support and support for students with special educational needs in schools on a short, medium and long-term basis. Guidelines. NAO, Astana, 2015, 82 p.

3. Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a general education school: method. recommendations / Eliseeva I.G., Ersarina A.K. - Almaty: NNPTS KP, 2019. - 106 p.
4. Pudova, E. M. Organization of comprehensive support for children with disabilities in an inclusive space of an educational school / E. M. Pudova, I. V. Potapova // XV Bushel Readings: Sat. materials of the scientific-practical conference. - Petropavlovsk-Kamchatsky, 2016. - S. 44-49
5. Eiserman, W.D. A community assessment of preschool providers' attitudes towards inclusion / W.D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey // Journal of Early Intervention. - 1995. - No. 19. - pp. 149-67.
6. Peck, C. A. Integrated early childhood programs: Research on implementation of change in organizational contexts / C. A. Peck, G. C. Furman, E. Helmstetter // Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs. - 1993. - pp. 187-205
7. Odom, S.L. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective Indiana University; Vanderbilt University; University of Maryland; University of Washington; San Francisco State University; University of Kansas / S.L. Odom, J. Vitztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M.J. Hanson, P. Beckman, I. Schwartz, E. Horn // Journal of Research in Special Educational Needs. - 2004. - Volume 4. - No. 1. - pp. 17-49
8. Simonova, T.N., Simonova, V.G. Rehabilitation of children with cerebral palsy based on a transdisciplinary approach: textbook. allowance to an elective course. SPb. 2002. - 212 p.
9. Simonova, T.N. Organization of psychological and pedagogical support for children with severe motor disorders // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social sciences. 2009. - No. 3. - P. 131-137
10. Simonova, T.N. Organization of psychological and pedagogical support for children with severe motor disorders // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social sciences. 2009. - No. 3. - S. 131-137. – p. 133
11. Shevyreva, T.V., Doroshenko, O.V. Psychological and pedagogical support for students with disabilities in the educational space // Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the modern world. 2016. - No. 1. - P. 48-50
12. Shkutina, L.A., Danek Yan, Rymkhanova, A.R. Staffing as a key aspect of inclusive education. Inclusive Education: Continuity of Inclusive Culture and Practice. Collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference. 2017. - S. 356-364
13. Guidelines for the organization of integrated (inclusive) education of children with developmental disabilities. Letter of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated March 16, 2009 No. 4-02-4 / 450
14. Guidelines for the development of requirements for the professional competence of teachers working in the context of inclusive education. Astana: NAO named after I. Altynsarin, 2015. 32 p.
15. Popova, E.V. Speech disorders in children with cerebral palsy // New Science. Problems and prospects. 2016. - No. 9-2. – pp. 74-76
16. Otroshko, G.V. The specificity of the activities of a school speech therapist as a participant in the service of psychological and pedagogical support for a child with disabilities in an inclusive school. The world of special pedagogy and psychology. Scientific and practical almanac. Moscow, 2017. - S. 97-103
17. Tikhonova, I.V., Shipova, N.S., Ivanova, E.A. Problems of psychological and pedagogical support of inclusive education of schoolchildren // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. - No. 6. - P. 267-276
18. Romanova, G.A. Development of the socio-cultural competence of the individual in the conditions of educational inclusion / G.A. Romanova // Inclusive education: continuity

of inclusive culture and practice: collection of materials of the IV International scientific and practical conference / Ch. ed. S.V. Alekhin: MGPPU, 2017. - S. 41-44

19. Sarkeeva, D.Yu., Malikova, V.R., Tral', A.I., Grigor'eva, E.S. / Inclusive education: theory and practice. Collection of materials of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation. Rep. ed. O.S. Mishina, O.S. Kuzmina, T.V. Timokhina, G.A. Romanova. 2018. - S. 316-321

20. State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019. <http://edu.gov.kz>

21. Nasibullina, A. D. Organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities in conditions of inclusive education // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2016. - T. 20. - S. 57–60

22. Boginskaya, Yu. V. Inclusive educational environment of a preschool educational institution and elementary school: an integrated approach / Yu. V. Boginskaya // Humanities. - 2015. - No. 4 (32). – S. 47-53., S. 49-50

ЦИФРОВЫЕ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема применения цифровых геймифицированных ресурсов в индивидуализации дошкольного образования. Описан анализ научных исследований зарубежных и отечественных авторов. Раскрыты особенности авторского комплекса мультимедийных игр, способствующих реализации идеи учета индивидуальных потребностей каждого воспитанника.

Ключевые слова: геймифицированные ресурсы, мультимедийные игры, дети с условно нормативным развитием, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, цифровые технологии.

Mikhailova A.I.

student

of Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia

DIGITAL GAMIFIED RESOURCES AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION

Annotation. The article deals with the actual problem of using digital gamified resources in the individualization of preschool education. The analysis of scientific research by foreign and domestic authors is described. The author reveals the features of the author's complex of multimedia games that contribute to the implementation of the idea of taking into account the individual needs of each pupil.

Keywords: gamified resources, multimedia games, children with conditionally normative development, children with disabilities, gifted children, digital technologies.

М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукина и др. подчеркивают важность вопроса об учете индивидуальных потребностей ребенка. В системе образования делается огромный упор на поддержку индивидуальности, благодаря этому развивается личность дошкольников, раскрываются уникальные особенности [5].

В Федеральном Законе «Об образовании» обозначено, что дошкольные образовательные организации должны способствовать развитию творческих, интеллектуальных предпосылок, сохранению и укреплению здоровья, формированию индивидуальных качеств личности. В образовательных программах поставлена задача, развивать детей всесторонне, подходя рационально и индивидуально к каждому воспитаннику, учитывая индивидуальные образовательные потребности ребенка (ст. 64) [7].

Одним из способов учета индивидуальных образовательных потребностей является использование цифровых технологий в системе образования, они предоставляют индивидуальный выбор развития каждому воспитаннику.

Современные педагоги понимают особенности нынешнего поколения, и опираются на их интересы, применяя все больше интерактива в образовательном

процессе, который подстраивается под образовательную деятельность и особенности детей.

Цифровизация позволяет организовать интерактивный процесс обучения, который обеспечивает взаимодействие всех участников образования: воспитанник-воспитанник, дети-педагог, цифровизация-дети, таким образом процесс систематизации знаний строится на взаимодействии: дети-педагог-цифровизация-дети. Это способствует обеспечению равных возможностей для всех участников процесса, как для детей с условно нормативным развитием, так и для детей с ОВЗ, так и для детей с одаренностью. Интерактивный процесс взаимодействия активизирует высшие психические функции, интеллект, коррекции нарушений в развитии у разной категории детей: с нарушениями речи (ТНР), с расстройством аутистического спектра (РАС), с инвалидностью по слуху, слабослышащих и глухих, с задержкой психического развития (ЗПР). Дети находятся в ситуации мозгового штурма, учатся находить нестандартные решения в разных формах: индивидуально, фронтально и подгруппой. В процессе применения мультимедийных игр педагог выступает помощником, комментатором действий, или дополнительным игроком, тем самым поддерживая субъект-субъектные отношения, сохраняя эмоциональный фон, и погружая каждого участника в образовательный процесс, без вреда для здоровья воспитанников.

Интерактивное обучение обеспечивает благоприятные условия для комфортного пребывания, в процессе которого, обучающиеся чувствуют свою значимость, свои интеллектуальные и творческие способности, тем самым процесс познания становится продуктивнее.

Интерактивное обучение, способствует созданию непрерывного образования, участники процесса взаимодействуют и дополняют друг друга, тем самым происходит взаимо-обучение. Благодаря такому обучению каждый субъект образования имеет равные права, и обязанности, исключается любое доминирование. В процессе такой работы дети учатся высказывать свое мнение, слушать других, критично мыслить, обдумывать и принимать решения самостоятельно.

Интерактивный метод обучения строится с применением образовательных ресурсов: электронный образовательный ресурс и цифровой образовательный ресурс.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это вспомогательный ресурс, который используется для электронного воспроизведения учебного материала. Для демонстрации достаточно магнитофона, плеера, или CD диска, с помощью них могут воспроизводиться аудио книги, аудио лекции и т.д.

Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – помогает демонстрировать материал в цифровом формате, применяется для показа фотографий, презентаций, видео, аудио файлов и т.д.

Однако, ЭОР также содержит цифровые фрагменты аудио и видео файлов в CD, в связи с этим ЦОР не дает особых преимуществ. Поэтому в ГОСТ 7.23-2001 аббревиатуры ЦОР и ЭОР объединены в одну ЭОР.

Таким образом, применение интерактивного метода в обучении способствует: лучшему усвоению нового материала, благодаря наглядности обучающий процесс проходит продуктивнее, развивается креативность мышления, у детей формируется самостоятельность и самовоспитание.

Реализация электронного обучения, использование цифровых технологий в образовательном процессе, описано в нормативно-правовой базе, федерального закона РФ «Об образовании в РФ», и профессиональном стандарте педагога.

В Федеральном законе РФ №273-ФЗ «Об образовании в РФ» подразумевается, что электронное обучение – это использование цифровых программ в образовательном процессе, с целью поиска, хранения и обработки информации [9].

В статье 16 ФЗ «Об образовании», описано, что при использовании электронных программ в образовательном процессе, организация обеспечивает защиту сведений обучающихся (воспитанников) [9].

В нормативно-правовом документе Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», выделены следующие уровни ИКТ- компетенций педагога [7]:

- технологические – это умение использовать технические средства, осуществлять работу в текстовых редакторах, электронных таблицах, работа в социальных сетях.

- методические – это грамотное методическое использование электронных средств в учебной и воспитательной работе. Умение варьировать и грамотно совмещать современные технологии с традиционными методами.

В нормативно-правовом документе дается пояснение, что педагог дошкольных учреждений должен в достаточной мере владеть ИКТ- компетенциями, чтобы в полной мере планировать, реализовывать образовательный и воспитательный процесс с детьми раннего и старшего дошкольного возраста. Воспитателю необходимо уметь пользоваться текстовыми файлами, создавать мультимедийные презентации, делиться опытом на конференциях, форумах, работать с электронными таблицами и т.д.

В третьем разделе «Термины и определения» ИКТ- компетентность выступает как общепедагогическое применение цифровых технологий для решения профессиональных задач.

По рекомендациям ЮНЕСКО были выделены умения педагога, владеющего ИКТ- компетенциями:

1. Общепользовательские умения – предусматривают соблюдение техники безопасности при использовании электронных средств; исправление непредвиденных неполадок; отслеживание расходных материалов; умение осуществлять видео-аудио съемку; коммуницировать посредством Интернет-сетей.

2. Общепедагогические умения – подразумевают грамотное использование программных тренажеров, интерактивных моделей; включение в образовательный процесс интерактивных игр; умение использовать электронные средства обучения в индивидуальной, групповой или подгрупповой форме работы; способности в разработке ЭОР.

3. Предметно-педагогические умения – включают в себя способности в объединении ИКТ с личностно-ориентированной работой; обучение детей старшего дошкольного возраста самостоятельному владению компьютерными технологиями.

Аспекты использования цифровизации в учебной и воспитательной работе:

- Мотивационный аспект – подразумевает повышение мотивации у воспитанников в процессе использования цифровых ресурсов. Цифровые технологии способны: учитывать индивидуальные потребности детей; увеличивать выбор содержания работы, методов и приемов; раскрыть творческий потенциал воспитанников; развивать критичность мышления;

- Содержательный аспект – предусматривает: наглядный, красочный показ обучающего материала; способность оценивать умения воспитанников в индивидуальной форме; самостоятельное овладение какими-либо умениями.

- Учебно-методический аспект – включает в себя: подготовка к непосредственной образовательной деятельности (конспект занятия, картинки, презентации, аудио книг, мультфильмов и т.д.); составление диагностического материала.

– Организационный аспект – реализуется в различных формах работы: составление индивидуального образовательного маршрута, или плана работы с воспитанниками; организация фронтальной или групповой работы.

Сформированные ИКТ-компетенции позволяют педагогу работать в новых и сложных направлениях, учитывая индивидуальные образовательные потребности каждого воспитанника, посредством цифровых технологий.

Одной из актуальных тем в научном пространстве, является использование цифровых технологий в дошкольном образовательном процессе. Многие исследователи приводят свои аргументы положительного и отрицательного влияния компьютеризации на психологическое и физическое здоровье детей.

О.И. Теславская поясняет, что в образовании недостаточно высококачественные геймифицированные ресурсы, учитывающие индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста, это сказывается отрицательно на психологическом и физическом здоровье детей [10].

Однако врачи, гигиенисты, физиологи Е.К. Глушкова, Л.А. Леонова, З.И. Сазанюк и др. утверждают, что при соблюдении всех требований, геймификация не несет отрицательного влияния на здоровье детей [4].

При создании мультимедийного ресурса, должны соблюдаться следующие требования:

– Фоновое изображение подбирается под тематику игры, но при добавлении в игру затемняется, как и посторонние объекты. Главный объект, должен быть на 10% ярче остальных деталей на слайде. При работе с игрой это не заметно, но зрачок человека фокусируется на ярком объекте вычлняя посторонние. Таким образом, мультимедийная игра не сказывается отрицательно на зрении дошкольника.

– В середине мультимедийной игры должна быть включена гимнастика для глаз, и физическая минутка вне компьютера. Гимнастики включаются в сюжет мультимедийной игры, чтобы не упустить интерес и улучшить образовательный процесс актуализации знаний.

– Изображения должны быть крупными, четкими с разрешением 1920×1080 пикселей, выдержаны в одном стиле (фотографии, нарисованные рисунки, мультимедийные, и т.д.).

– Информация подается разными способами, текстом – для читающих детей; озвучкой или Gif изображением с жестуной – для детей с инвалидностью по слуху, слабослышащих и глухих. Звук в играх должен регулироваться индивидуально ребенком, и звучать несколько раз (при необходимости).

– Анимированные действия применяются только стандартные, однотипные, устанавливаются средней скорости.

Также Г.В. Солдатова определяет, что у педагогов-практиков не достаточный уровень сформировании цифровых компетенций, они не умеют грамотно использовать цифровые коллаборации в образовательном процессе, тем самым неблагоприятно влияя на здоровье воспитанников [8].

При соблюдении требования СанПиН, и правил создания мультимедийных ресурсов, педагоги не навредят дошкольникам.

Время использования цифровизации в старшем дошкольном возрасте в образовательном процесс составляет 15-20 минут с использованием физических минуток и гимнастик для глаз. В более раннем возрасте использование геймификации исключается. Наиболее благоприятные дни для включения мультимедийных ресурсов вторник в первой половине и четверг во второй половине дня. Демонстрация на экране ноутбука для группы детей исключается, допускается использование ноутбука для индивидуальной работы с воспитанниками.

Также исследователь С.А. Шапкина придерживается мнения, что интерактивные игры имеют длительный сюжет, который затягивает внимание воспитанников, вызывая нездоровую зависимость [10].

Однако, Hubert-Wallander В утверждает, что при создании короткометражных мультимедийных игр любая зависимость отсутствует, в их исследовании подробно описано, как избежать зависимости детей. Одно из правил, в играх должен присутствовать эпизодический сюжет, чтобы за 15 минут ребенок успел пройти весь сюжет игры, и получить заветный приз. Таким образом, мультимедийная игра не вызовет зависимости, так как ребенок погружается в эпизод игры, проходит разнообразные испытания, одновременно актуализируя и систематизируя знания, и за короткое время заканчивает игру, чтобы не осталось ощущения незавершенности [1].

Зарубежные исследования S. Chaudron описывают, что цифровизация дает возможность включать каждого воспитанника в образовательный процесс, ориентируясь на их индивидуализацию и интересы [2].

М. Conger, Liao J., доказали, что использование традиционных методов совместно с инновационными, позволяет повысить самооценку у разной категории детей [3]. Дети получают несколько похвал в разных формах. Сначала они слышат поощрение, мультимедийного героя, переработанным голосом разработчика, одновременно с этим наблюдают изменение позиции героя, после получают награду в игре, а также педагог находящийся рядом, высказывает свою оценку о проделанных действиях, за счет чего дошкольник самоутверждается.

Проанализировав мнение отечественных и зарубежных исследователей, нами было принято решение разработать комплекс авторских мультимедийных игр с учетом требований врачей гигиенистов. Комплекс игр разработан в программном обеспечении Microsoft PowerPoint с использованием вспомогательных программ.

Авторские геймифицированные ресурсы способны учитывать индивидуальные образовательные потребности одновременно нескольких категорий детей сразу: с одаренностью, с условно нормативным развитием, с нарушениями речи (ТНР), с расстройством аутистического спектра (РАС), с инвалидностью по слуху, слабослышащих и глухих, с задержкой психического развития (ЗПР). Позволяя в равных условиях получать информацию, исключая любой способ доминирования.

Нами определены конкуренты аналогичных мультимедийных образовательных игр, выделены сильные и слабые стороны авторского комплекса мультимедийных образовательных игр (рис.1)

Компания	География	Год основания	Индивидуализация	Отсутствие ограничения во времени	Отсутствие затягивающего сюжета	Включение комплекса физических упражнений	Возможность подключения без интернета
«Комплекс мультимедийных игр»	РФ	2021	+	+	+	+	+
«OnlineTestPad»	РФ	2013	-	+	+	-	-
«Умный ребенок»	РФ	2017	+	-	-	-	+
«LearningApps.org»	Германия	2015	-	-	+	-	-
«Thinglink»	США	2010	-	+	+	-	-
«Genially»	Испания	2013	-	-	-	-	-

Рис. 1. Конкуренты аналогичных мультимедийных образовательных игр

Одной из сложных проблем на сегодня является учет одаренности в процессе дошкольного образования. Работа с одаренными детьми имеет свои трудности в выявлении и поддержании одаренности. Имеется множество разработанных программных технологий с выявлением одаренности, с повышенной сложностью, играя, дети раскрывают свои интеллектуальные, творческие, художественные, музыкальные способности и т.д.

В.С. Юркевич определяет основные задачи для поддержки детской одаренности, которые соблюдаются в геймифицированных ресурсах [11]:

1. Поддержка задатков детской одаренности, происходит непосредственно в эмоциональной заряженности. Мультимедийные игры добавляют высокие стандарты для прохождения игровых испытаний.

2. Необходимо, чтобы дошкольник в мультимедийной игре самостоятельно подстраивал под себя тем обучения, и усложнял уровни в обучении, не ожидая реакции педагога. В процессе традиционного обучения, ребенок может отказаться отвечать на поставленный вопрос, так как не уверен в своем ответе, ожидая комментария от педагога. Или же, педагог заметит, что ребенок может выполнять сложнее задания, но воспитанник психологически будет еще не готов к усложненным заданиям. Поэтому здесь отлично помогает геймификация. Ребенок самостоятельно определяет свою готовность и усложняет задания. В случае неудач, воспитанник всегда может вернуться на задание легче, при этом не получая дискомфорт, и дополнить свои знания вновь. В процессе всех игр дошкольник взаимодействует с главным персонажем, слышит шуточные истории, похвалу, а в случае неудачи подбадривающие слова, разъяснения и помощь, исключая стеснение или расстройство ребенка.

3. Интерактивные игры повышают мотивацию воспитанников с помощью своих комментариев и сюрпризных моментов. Мультимедийный герой автоматически шутит в процессе заданий, меняет одежду и позы, использует нестандартную похвалу.

Цифровые технологии позволяют реализовать процесс инклюзии. В мультимедийных играх присутствуют уровни сложности, которые предназначены для всех категорий детей: с условно нормативным развитием, с ОВЗ, и для детей с одаренностью. Сюжет игр в каждом уровне одинаковый, с целью предоставления разных возможностей каждому воспитаннику (рис.2).



Рис.2. «Нумикон» для всех категорий детей

По мнению И.Л. Лебедевой мультимедийные игры целесообразно применять в коррекции речевых нарушений [6]. Чаще всего воспитанники с нарушением речи стесняются высказывать свое мнение в группе сверстников, отмалчиваются или просто отказываются работать. Мультимедийные игры построены на элементарной формуле: звук-цвет-анимация, которая погружает дошкольников в процесс коррекции. Дети заинтересованы короткометражной сюжетной линией, и нацелены на получение приза, у них прослеживается желание выходить к интерактивной панели и передвигать объекты. Поэтому в процессе работы с геймифицированными ресурсами, дети забывают о своей речевой проблеме, и стараются в мозговом штурме решить задание, высказать свое мнение аргументированно- верно, после выйти к сенсорной доске для решения задачи. Выполнив задание, дети самостоятельно проверяют правильность

своих действий, наблюдая автоматическое перемещение объектов по экрану, и выслушивая мнение мультимедийного героя (рис.3.)



Рис.3. Авторская мультимедийная игра для детей с ОНР III уровня

Детям с нарушением слуха тяжело включиться в образовательный процесс в равных условиях с другими воспитанниками. Им тяжело концентрироваться на длительных заданиях, так как большая нагрузка падает на зрительные анализаторы. Для данной категории детей необходима варьированная подача информации. Для учета особенностей данной категории детей, в интерактивные игры включаются - GIFкартинки с сурдопереводом (рис 4). Используя данные игры, воспитанники с инвалидностью по слуху или слабослышащие дети выполняют задания в равных условиях с другой категорией детей. Таким образом, дети социализированы и в равной мере усваивают информацию. Т.Г. Богдановой, Е.Г. Речицкой отмечают, что положительная атмосфера сказывается на усвоении знаний воспитанниками, в дальнейшем полученные знания переносятся и используются в повседневной жизни.



Рис. 4. Авторская мультимедийная игра с сурдопереводом

Геймифицированные ресурсы также используются в работе с детьми с ранним детским аутизмом. Трудности в обучении связаны чаще всего из-за несформированных коммуникативных качеств, и аутистических страхов. При традиционной подаче инструкции дошкольники с РДА не запоминают ее, чаще всего игнорируют или стараются выполнить наоборот. Воспитанники с РДА не являются исключением, способны овладевать техническими средствами для ввода информации. При создании мультимедийных ресурсов для детей с РДА, следует учитывать его особенность. В игре не должен быть превышен основной спектр цветов: зеленый, синий, желтый, красный, черный, белый. Цвета должны быть приглушенными, посторонние объекты затемнены, чтобы не отвлекать воспитанника. Каждое действие в игре поясняется краткими конкретными формулировками «найди дом», которое необходимо несколько раз переформулировать «кто ходит?», «кто идет?». Дети с РДА мыслят образами, поэтому глагольные формы все анимируются, движение каждого персонажа демонстрируется наглядно, посторонние элементы анимировать не стоит. Мультимедийные игры с данной категорией детей используются для формирования социально-бытовых навыков (рис.5.)



Рис. 5. Авторская мультимедийная игра для детей с РДА

Мультимедийные игры активно используются в работе с детьми с билингвистами. Данной категории детей тяжело социализироваться, вступать в коммуникацию со сверстниками, они могут отказываться взаимодействовать с другими детьми. Для детей билингвистов отлично подойдут игры с дополнительным дидактическим пособием на двух воспитанников, что бы ребенок не чувствовал стеснения, но при этом у него был стимул для продуктивной работы. С такой игрой, дети могут выполнять интерактивные задания, перемещаясь по дидактическому коврику. Таким образом, эпизодический сюжет геймифицированного ресурса привлечет внимание ребенка, для которого русская язык является иностранным, и дошкольник будет выполнять задание. Присутствующий сверстник поможет развить коммуникацию, а дидактическое пособие будет воздействовать на моторику детей. Например, одна из игр «пальчиковый Твисти» (разработана на основе Твистора), одно из заданий «Что произошло», ребенок просматривает эпизодический мультфильм и полным предложением, составляя рассказ описывает ситуацию, по ходу работы мультимедийный герой задает шуточные вопросы, которые веселят ребенка. В комплекте с игрой идет коврик для пальцев, а на экране волчок, выполнив задание верно, дошкольник переставляет пальцы на нужный цвет и форму (рис.6.) Таким образом у ребенка с билингвизмом одновременно идет развитие связной речи, развитие мелкой моторики, и взаимодействие со сверстником.

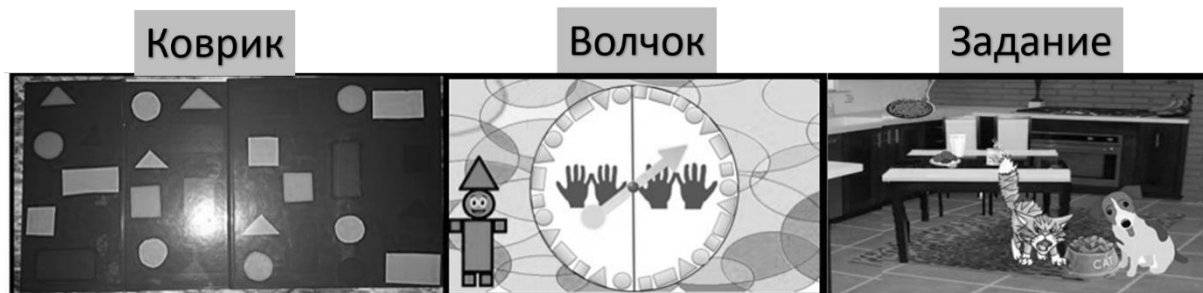


Рис.6. «Пальчиковый Твисти»

Воспитанники, имеющие трудности в развитии – информационно-коммуникационные технологии выступают «помощниками» в коррекционно-воспитательной работе. Данная категория детей чаще всего находятся на домашнем обучении, на коррекционные занятия, или в свободной деятельности, воспитанники подключаются через интернет-платформы и взаимодействуют со сверстниками, тогда ребенок с проблемами в развитии не чувствует себя отверженным от мира. Он спокойно контактирует со сверстниками, таким образом, социализируясь в обществе.

При работе с детьми с девиантным поведением, применимы интерактивные технологии (сенсорные песочница, полы, подвижные игры и т.д.) для снятия напряжения и выплеска эмоций, агрессии. При помощи интерактивных средств ребенок учится себя контролировать, спокойнее относиться к окружающему.

Также в комплексе авторских мультимедийных игр, разработана игра с упором на гендерные особенности «Создай свой мир». Девочки собирают куклу на прогулку (красят, одевают, делают прическу и т.д.), а мальчики создают свою собственную машину (цвет, колеса и т.д.). В процессе работы дошкольники поясняют каждое свое действие словесно. После создания своего персонажа, дети дают название объекту, описывают его образ, и дальнейшие действия, после составляют рассказ (рис. 7).

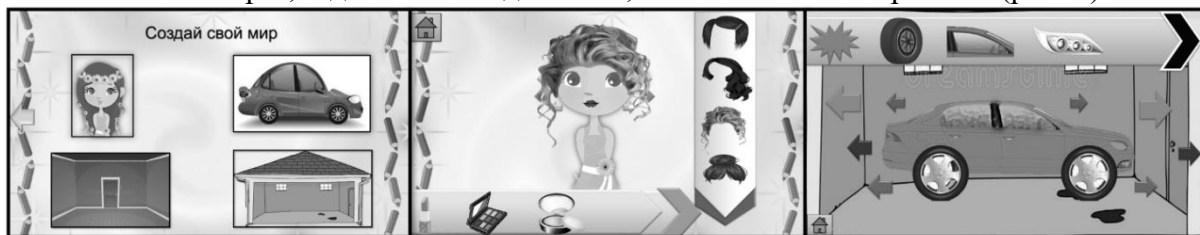


Рис.7. Мультимедийная игра «Создай свой мир»

Проблема цифровизации дошкольного образования продолжает оставаться дискуссионной. Однако ясно, что современный дошкольник, являясь «цифровым аборигеном», лучше усваивает информацию при наличии одновременно звука, анимации и цвета. Целью цифровых образовательных инноваций является не замена традиционных дидактических средств, но обогащение педагогического процесса, его ориентация на особенности восприятия, мышления и воображения современного ребенка. Интерактивные ресурсы способны подстраиваться под индивидуальные образовательные и культурные потребности детей, создать условия для инклюзивного индивидуально-ориентированного образования. Мультимедийные игры основаны на эффекте присутствия (речь, анимация), обратной связи (реакции на выполнение задания), игровой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

Список использованных источников:

1. Blinova, V.I. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Yesenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev; under scientific. ed. V. I. Blinova - 2020.-- p. 98.
2. Chaudron, S. Rules of participation: family rules regarding access and use of technology by young children // Digital childhood. Technology and daily life of children. Schpringer - 2018– p. 131-145.
3. Chiappe, D., Konger, M., Liao J., Caldwell JL, Wu KPL Improving Multitasking with Action Video Games // Applied Ergonomics. - 2013. –№ 44. –г. 278-284.
4. Блинова, В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – 2020. – с.98
5. Каменский, А.М., Смирнова, Э.Ю. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы // Школьные технологии. 2000. № 3.
6. Лебедевой, И.Л. Большая логопедическая игротека. Звук [р] / И.Л. Лебедевой/ Оснащение педагогического процесса в ДОО – СПб: Детство-ПРЕСС, 2017– № 47 – с. 16.
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ М-ва образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. 2013. 25 ноября. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

List of sources used:

1. Blinova, V.I. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Yesenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev; under scientific. ed. V. I. Blinova - 2020. -- p. 98
2. Chaudron, S. Rules of participation: family rules regarding access and use of technology by young children // Digital childhood. Technology and daily life of children. Springer - 2018--p. 131-145.
3. Chiappe, D., Konger, M., Liao J., Caldwell JL, Wu KPL Improving Multitasking with Action Video Games // Applied Ergonomics. - 2013. -№ 44. -r. 278-284.
4. Blinova, V.I. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Yesenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev; under scientific ed. V. I. Blinova - 2020. - p.98
5. Kamensky, A.M., Smirnova, E.Yu. Individual development of a child's personality in a general education school // School technologies. 2000. No. 3.
6. Lebedeva, I.L. Big speech therapy game library. Sound [r] / I.L. Lebedeva / Equipping the pedagogical process in a preschool educational institution - St. Petersburg: Detstvo-PRESS, 2017 - No. 47 - p. sixteen.
7. On the approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 No. 1155 // Rossiyskaya Gazeta. November 25, 2013. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
8. Солдатов, Г.У. Видеоигры в фокусе науки/ Солдатов Г.У., Олькина О.И.// Дети в информационном обществе, издательство Фонд развития интернет . М. –2017– № 27–С. 24-35
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021)
10. Шадриков В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы / Высшее образование в России / В.Д. Шадриков, И.С. Шемет – М. – 2009 – №11 – с. 61-65
11. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. - М.: «Просвещение», 1996. 136 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18321>.

**ВЛИЯНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ
УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации социальной интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде. Отмечены проблемы, препятствующие успешной социализации учащихся с особыми образовательными потребностями. Участие и поддержка государства при оказании психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях. Рассмотрены составляющие психолого-педагогического сопровождения всех участников учебного процесса в общеобразовательной среде.

Ключевые слова: инклюзия, социальная интеграция, общеобразовательная среда, учащиеся с особыми образовательными потребностями.

**INFLUENCE OF THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE
SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Annotation. The article deals with the issues of organizing the social integration of students with special educational needs in the general educational environment. Problems preventing the successful socialization of students with special educational needs are noted. Participation and support of the state in the provision of psychological and pedagogical support for students with special educational needs in general education institutions. The components of the psychological and pedagogical support of all participants in the educational process in the general educational environment are considered.

Key words: inclusion, social integration, general educational environment, students with special educational needs.

Детство каждого человека длится примерно десятую часть его жизни. В течение этого времени происходит интенсивное психическое и физическое развитие. Изоляция от человеческого общества способна привести к нарушениям в психическом развитии, а если мы говорим о ребенке с особыми образовательными потребностями, то изоляция его от общества будет иметь место. Как правило, учащихся имеющих нарушения в развитии рекомендуют к обучению на дому, что пагубно сказывается на его социализации. Такие учащиеся мало контактируют с сверстниками и с взрослыми, все чаще проводя время только со своими близкими.

Это в свою очередь требует внимания со стороны государственной политики. Так как государство призвано защищать своих граждан и способствовать их развитию. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международной практикой в области защиты прав детей введено понятие лица (дети) с особыми образовательными потребностями (ООП). Действуя по принципу равных прав и возможностей на получение качественного образования Закон «Об образовании» предусматривает и

раскрывает суть и принципы государственной политики в области образования, целью которого является социальная реабилитация и реализация личности в обществе [1].

Проблемы включения детей с особыми образовательными потребностями в среду общеобразовательной школы – актуальные проблемы современного общества. В системе образования происходят изменения, связанные с развитием инклюзивного пространства и доступности к обучению детей с особыми образовательными потребностями. Это побуждает к созданию новых моделей работы психологических служб общеобразовательных школ, а также к поиску новых форм и технологий специализированной помощи при работе со всеми участниками образовательного процесса.

В современной системе образования постоянно происходят изменения по улучшению психолого-педагогического сопровождения различных категории детей в образовательном пространстве. С каждым годом в общеобразовательных школах количество учащихся с особыми образовательными потребностями увеличивается. Так за последние пять лет в нашей школе количество учащихся с особыми образовательными потребностями постоянно увеличивается.

На рисунке 1 представлены количественные данные по числу учащихся с особыми образовательными потребностями за пять учебных лет по КГУ «Средняя школа № 21».

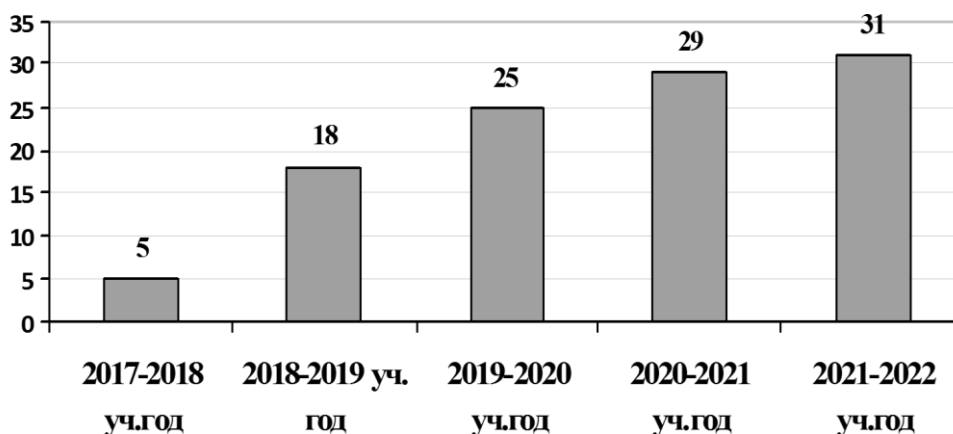


Рисунок 1. Количество учащихся с особыми образовательными потребностями по КГУ «Средняя школа № 21» за пять лет.

Причем в число учащихся с особыми образовательными потребностями входят дети различных категорий нарушений в развитии (эмоционально-волевые расстройства, задержка психического развития, нарушение интеллекта, общее недоразвитие речи, слабовидящие). Что в свою очередь приводит к значительным переменам в построении образовательного и воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Каждый ученик с особыми образовательными потребностями имеет свои индивидуальные особенности и требует соответствующей адаптации образовательных программ.

Неотъемлемой частью фактической инклюзии является и материально-техническая составляющая. Если коррекционная школа готова к приему ученика любой категории особых образовательных потребностей, то перед общеобразовательной школой возникала проблема в создании соответствующих условий для успешного обучения. За последние пять лет было сделано много для обеспечения доступной образовательной среды. На базе общеобразовательных школ Казахстана действуют Службы психолого-педагогического сопровождения (СППС), которые курируют инклюзивное образование, а также открываются Кабинеты поддержки инклюзии (КПИ) при общеобразовательных школах. Педагоги повышают свою квалификацию в

вопросах обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями различных категорий. За последние пять лет общеобразовательная среда постепенно преобразовывается и становится все больше доступной и адаптированной для учащихся с особыми образовательными потребностями. Служба психолого-педагогического сопровождения оказывает в организации инклюзии поддержку и служит опорой при систематизации работы всех участников образовательного процесса в общеобразовательной школе. Разработанный алгоритм действия при поступлении учащихся с особыми образовательными потребностями представлен на рисунке 2.



Рисунок 2. Алгоритм действий общеобразовательного учреждения при поступлении ученика с особыми образовательными потребностями

Процесс инклюзии и внедрение ее в практику общеобразовательной школы не обходится без трудностей. Одной из наиболее значимых и пока еще не решенных проблем является дефицит учебно-методических комплексов для успешного включения детей с особыми образовательными потребностями разных категорий в общеобразовательные учреждения. Наибольшим же препятствием внедрению инклюзивной практики является негативное отношение и психологические «барьеры», связанные с общественным мнением, заключающиеся в распространенных стереотипах и предрассудках; психологическая неготовность многих родителей обучать своих детей вместе с детьми с особыми образовательными потребностями; неготовность детей адекватно воспринимать и взаимодействовать со сверстниками с особыми образовательными потребностями.

Социальная интеграция заложена в стратегию инклюзивного образования и представляет собой целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта. Следовательно само общество должно обладать опытом, для того чтобы способствовать социализации учащихся с особыми образовательными потребностями. В рамках психологического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями необходимо организовать в общеобразовательном учреждении командную и системную работу с родителями. Обучение и воспитание детей происходит не только в стенах школы, но и дома, в семье. Форматы работы психологической службы школы по созданию фактической и успешной инклюзии должны носить разнообразный характер: консультации, тренинги, круглые столы, практикумы, семинары. В результате такой работы заметно повышается уровень принятия учащихся с особыми образовательными потребностями в

общеобразовательную среду, учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют возможность ощущать себя полноправными членами общества.

Для преодоления сложностей в процессе обучения учащихся с эмоционально-волевыми и поведенческими расстройствами в общеобразовательные школы нашей страны введена должность педагога-ассистента, который сопровождает и оказывает помощь учащемуся с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, в течение всего времени пребывания учащегося в организации образования [2].

На рисунке 3 представлена информация по организации деятельности педагога-ассистента в общеобразовательной школе.

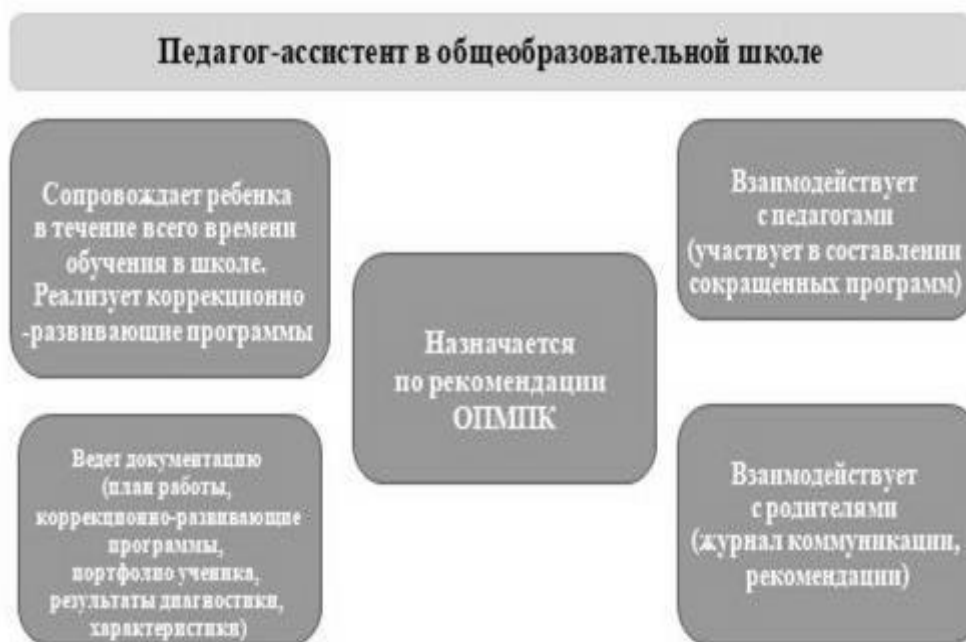


Рисунок 3. Организации деятельности педагога-ассистента в общеобразовательной школе.

Возникает необходимость и во введении в практику работы психолога специальных методов и приемов в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями. Психологическое сопровождение и коррекция опирается на основы прикладного анализа поведения, который доказал свою эффективность в работе с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Учителя на уроках используют методы подкреплений и поощрений учащихся, мотивируя учеников к обучению. Работа с родителями детей с особыми образовательными потребностями также строится с учетом обучения их методам коррекции и научения определенным навыкам своих детей. Ведь процесс обучения социальной интеграции должен протекать непрерывно и только в этом случае мы достигаем хороших положительных результатов.

Важно создавая альтернативу специальному коррекционному обучению в общеобразовательной среде благотворно влиять на социализацию детей с особыми образовательными потребностями. Для того чтобы социализация была успешной необходимо чтобы само общество было готово к построению коммуникации с каждым человеком, а также высокий уровень принятия в обществе каждого ее индивида. Современное образование предполагает, что педагоги всех категорий в общеобразовательном учреждении должны обладать знаниями в области специальной педагогики и реализовывать принципы инклюзивного образования. В рамках

самообразования педагоги и родители должны самостоятельно изучать методы коррекции и строить командную работу. Для того чтобы инклюзии была фактическая, а не формальная необходимо передавать свой опыт родителям и работать в системе команды «родитель-ребенок-педагог».

Таким образом, проблема социальной интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями связана с психолого-педагогическими факторами и социально-психологическими. Несомненно, социально-психологическая сущность развития социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями напрямую зависит от целенаправленной и грамотно спланированной педагогической и психологической поддержке детей, способствуя раскрытию их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

Список использованных источников:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.08.2021 г.).
2. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 (с изменениями от 30.04.2020 г.).
3. Аутаева, А.Н., Булабаева, С.Т. Психолого-педагогические аспекты исследования проблемы инклюзивного образования./Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Психология», №1(62), 2020.
4. Кенжебаева, Т.Б., Туралина, Г.Б. Психолого-педагогические аспекты внедрения инклюзивного образования в начальной школе./Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Психология», №4(53), 2017.
5. Сатова, А.К., Серикова, С.С., Аутаева, А.Н. Исследования проблемы аутизма в зарубежной и отечественной науке./Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Психология», №4 (65), 2020.

List of sources used:

1. Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (as amended and supplemented as of 28.08.2021).
2. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated July 13, 2009 No. 338 (as amended on April 30, 2020).
3. Autaeva, A.N., Bulabaeva, S.T. Psychological and pedagogical aspects of the study of the problem of inclusive education./Kazakh National Pedagogical University named after Abay VESTNIK Series "Psychology", No. 1 (62), 2020.
4. Kenzhebaeva, T.B., Turalina, G.B. Psychological and pedagogical aspects of the introduction of inclusive education in primary school./Kazakh National Pedagogical University named after Abai VESTNIK Series "Psychology", No. 4 (53), 2017.
5. Satova, A.K., Serikova, S.S., Autayeva, A.N. Research on the problem of autism in foreign and domestic science./Kazakh National Pedagogical University named after Abay VESTNIK Series "Psychology", No. 4 (65), 2020.

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В представленной публикации описаны факторы, влияющие на готовность ребенка к обучению в школе и овладению грамотой. Освещены механизмы нарушений письма и представлен обзорный алгоритм действий учителя-логопеда при подозрении или выявлении у учащегося нарушений в формировании письменной речи. Обоснована позиция автора о современном подходе к эффективной работе школьного логопеда.

Ключевые слова: школьная зрелость, формирование письменной речи, высшие психические функции, дисграфия, дизорфография, электронно-образовательные ресурсы.

Samokhvalova N.A.

master's student

Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

ABOUT THE FORMATION OF THE WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THE CORRECTION OF VIOLATIONS OF WRITING IN A MODERN SCHOOL

Annotation. This publication describes the factors affecting a child's readiness for schooling and formation of the writing skills. The mechanisms of writing disorders are highlighted and an overview algorithm for the actions of a speech therapist in case of suspicion or detection of a student's violations in the formation of written speech is presented. The author's position on the modern approach to the effective work of a school speech therapist has been substantiated.

Keywords: school maturity, teaching writing, higher mental functions, violations of writing, electronic educational resources.

Современная концепция об образовании трансформировала свой взгляд на вопрос о готовности ребенка к школе, отказавшись от критерия возраста в качестве определяющего показателя и обратившись к комплексному восприятию данного феномена как совокупности показателей морфолого-физиологического, социального и психологического состояния ребенка.

Готовность ребенка к школе или школьную зрелость можно обозначить как достижение ребенком способности принимать участие в школьном обучении. Для того, чтобы эта способность была реализована, должен быть сформирован на достаточном уровне целый комплекс психофизиологических, когнитивных и личностных предпосылок.

Известно, что вес головного мозга детей шести – семи лет составляет уже примерно 90% от веса мозга взрослого человека [1]. То же можно сказать о структурной и функциональной зрелости мозга ребенка: поскольку многие показатели зрелости мозговых структур уже достаточно сформированы к данному возрасту,

ребенку становится доступным усвоение сложных пространственных и логических отношений, решение интеллектуальных задач.

Так, например, созревание на достаточном уровне лобных долей головного мозга способствует усвоению ребенком обобщающих категорий, знакомству с абстрактными понятиями, готовности к овладению письменностью как системой символизации второго порядка, т.е. символического обозначения слов, которые сами по себе являются символами первого порядка [4]. Дальнейшее структурно-функциональное дозревание структур головного мозга способствует совершенствованию сенсомоторного базиса, развитию и усложнению системы условных рефлексов, гармонизации соотношения процессов возбуждения и торможения.

Навык символизации, в том числе буквенного обозначения фонем на письме, формируется у детей в процессе знакомства с изобразительной деятельностью и упражнений в ней, а также в символической игре. Это способствует развитию фонематического восприятия и лингвистической чуткости. Эволюция изобразительной деятельности у ребенка предполагает закономерный переход от каракулей и рисованию «головоногов» к графическому символизму [3], характерной чертой которого является замещение конкретных предметных изображений в рисунках. Таким образом, ребенок приходит к освоению символизма первого порядка, т.е. обозначению самих рисунков. В дальнейшем, в ходе овладения письменностью, подразумевающей кодирование слов (которые сами по себе есть символы первого порядка, как и изображения), свершится онтогенетически закономерный переход к символизации второго порядка.

Нарастающая детализация в рисунках старших дошкольников свидетельствует о динамике освоения языка графических символов и является важной предпосылкой и одновременно упражнением для овладения графемами. Рисование по замыслу свидетельствует об овладении элементарными знаковыми операциями.

Интенсивное развитие в старшем дошкольном возрасте познавательной сферы во многом определяется относительной сформированностью всех анализаторных систем, что позволяет ребенку активно овладевать знаниями о пространственных отношениях, времени, цветах и формах; а также совершенствовать сенсорное познание предметов окружающего мира, на основании чего – учиться сравнению.

Однако, безусловно, для успешной адаптации к требованиям школьной модели и усвоения всего комплекса знаний и умений, которые предлагает школьная программа, необходимы не столько отдельно развитые навыки, а комплексное развитие высших психических функций, обеспечивающих осознанность и произвольность (целенаправленность) оперирования возможностями памяти, внимания, переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению и дальнейшее овладение речью – устной и письменной.

Произвольность является психическим новообразованием ребенка старшего дошкольного возраста и представляет собой один из важнейших маркеров готовности ребенка к обучению в школе. Не менее значимыми новообразованиями, свидетельствующими о школьной зрелости, принято считать способность к внутреннему планированию (т.е. выстраиванию определенного алгоритма собственных действий, продумыванию ходов для решения задач) и рефлексивность (как умение соотносить собственные возможности с конкретной ситуацией) [1, 3].

Итак, достаточный уровень созревания психофизиологических, когнитивных, личностных, а также, в частности, языковых предпосылок обеспечивают готовность к формированию письменно-речевых навыков к моменту поступления ребенка в школу. Если же какой-либо из указанных выше процессов нарушается или развивается патологически, то и механизм формирования навыка письма реализуется некорректно, симптомом чего являются ошибки на письме.

Остановливаясь на патогенезе письменной речи, необходимо отметить, что нарушения письма у детей обусловлены теми же патологическими факторами, что и нарушения устной речи. По мнению А. Н. Корнева, при более ранних, преимущественно внутриутробных, поражениях или угнетении деятельности центральной нервной системы в большей степени как последствие имеют место быть нарушения речи устной, а при поражении головного мозга в более позднем возрасте чаще наблюдаются нарушения письменной речи [2]. При этом отметим, что, также как и нарушения устной речи, нарушения в речи письменной могут быть как изолированным расстройством, так и проявляться в комплексе других патологий (например и чаще всего – являться вторичным нарушением как последствие отклонений в онтогенезе устной речи; являться следствием или сопровождаться интеллектуальной недостаточностью и т.д.)

Саму по себе письменную речь как феномен можно рассмотреть с нескольких позиций [4]:

1) Во-первых, как специфическую семиотическую систему, для которой характерны собственные особые правила, отличные от правил, на которых базируется построение устных высказываний: знаковая система письма базируется на символическом обозначении звучащих фонем специальными и определенными графемами.

2) Во-вторых, как способ перекодирования звукового языка в письменный, т.е. моделирования звуковой структуры слова с помощью графических символов, что принято обозначать термином правописание.

3) И, наконец, как особую форму коммуникации с помощью системы письменных знаков. Она раскрывается в реализации графомоторных операций в двигательном акте письма и представляет собой письмо по замыслу, которое имеет конкретные коммуникативные цели и подчиняется определенным сложившимся стилистическим нормам и системе пунктуационных правил.

Овладение письменной речью предполагает, что ребенок должен научиться выделять одну и ту же фонему среди многообразия аллографов (печатных и прописных, строчных и заглавных) и почерков других людей. Орфоэпические варианты нормативного произнесения фонем мало влияют на их идентификацию в устной речи, а письмо регламентировано жесткой системой правил орфографии, отступление от норм которой признается как ошибка и усложняет узнавание написанного.

О.В. Елецкая, придерживаясь взглядов Л. Р. Зиндера и Л.В. Щербы, признает главенствующим принципом письма фонетический принцип [4]. Он раскрывается в побуквенном обозначении на письме тех фонем, которые слышны в слове при его произнесении. Этот процесс принято обозначать как кодирование по прямому значению. Если ребенок, опираясь при написании слова на данный принцип, допускает ошибку единожды, мы можем говорить о графической ошибке («описке»). Если же отмечаются частотность и регулярность в такого рода ошибках, то, вероятнее всего, мы имеем основание говорить о специфических дисграфических ошибках и, как следствие – диагностически значимом маркере нарушения механизма письма – дисграфии.

Однако фонетический принцип ограничивают два других – морфологический и исторический. Морфологический принцип построен на постоянстве буквенных обозначений морфем слова и подчиняется правилам орфографии, характерным для русского языка (садовник – сад, дуб – дубок). Традиционный (или исторический) принцип создает класс исключений написания определенных слов на основе своеобразной этимологии правописания, не всегда адекватной как произношению, так и морфологическому строению слова. К таким словам принято относить, так называемые в школьной программе, словарные слова. Если на письме у ребенка регулярно отмечаются орфографические ошибки, которые характерны как для морфологического, так и для исторического принципов, есть основание для подозрения

дизорфографии как нарушения, которое проявляется в стойких трудностях усвоения системы правил и исключений родного языка.

Ориентируясь на обозначенные принципы, мы можем увидеть и классифицировать ошибки на письме, выстроить диагностическую гипотезу и предположить эффективную коррекционно-педагогическую стратегию преодоления имеющихся у учащегося нарушений письменной речи и сложностей в овладении грамотой русского языка.

Одним из требований современных ФГОС является создание доступной каждому ребенку образовательной среды, вне зависимости от психофизических, когнитивных, личностных индивидуальных особенностей. И изучение родного (русского) языка занимает ведущее положение среди других школьных предметов, поскольку его роль в обучении и успешном усвоении школьной программы является основной. К сожалению, с каждым годом отмечается тенденция увеличения числа детей, испытывающих трудности овладения школьной программой. Одной из основных тому причин являются нарушения письменной речи. Преодоление нарушений письма осуществляется учителем-логопедом при активном участии и заинтересованном отношении к данной проблеме других участников образовательного процесса (коллег-педагогов, родителей).

Традиционно работа логопеда начинается с комплексного обследования речевых функций и связанных с формированием речи и ее развитием неречевых процессов (внимание, память, мышление, крупная и мелкая моторика, ориентировочные механизмы и т.д.). Результаты логопедической диагностики помогают определить наличие «слабых звеньев», которые могут являться предпосылкой нарушений письменной речи, если вовремя не начать профилактические коррекционно-логопедические мероприятия. А также данные диагностики позволяют выявить наличие дисграфии или дизорфографии, составить предположение о причинах и механизме их формирования и определить конкретный вид нарушения, что в совокупности позволяет составить грамотную стратегию помощи логопеда таким учащимся.

При коррекции нарушений письменной речи важно соблюдение комплексного подхода. Работа ведется и над недостатками устной речи, и над преодолением нарушений лексико-грамматического строя, устранением недочетов в связности речи ребенка. Указанные направления работы логопеда реализуются не изолированно, а в контексте общей стратегической коррекционно-педагогической работы. При построении программы собственной работы учитель-логопед обязательно ориентируется на содержание школьной программы и актуальные образовательные стандарты. Кроме того, необходимо уделять внимание также стимулированию развития неречевых процессов (мелкая моторика, произвольное внимание и способность его концентрации, память, расширение общего кругозора, воображение и пр.).

Ввиду того, что современный человек существует, развивается и действует в социальной среде, преисполненной различными гаджетами и электронно-техническими устройствами, его повседневную жизнь, привычную деятельность и быт уже трудно представить иначе. И, обращаясь к современному образовательному процессу, мы наблюдаем все более интенсивную трансформацию традиционной образовательной среды и образовательного пространства – внедрение элементов геймификации с активным использованием электронно-образовательных ресурсов (далее – ЭОР), разработка интерактивных досок, планшетов и других обучающих устройств, широкое разнообразие электронно-образовательных площадок с обучающим тематическим контентом (сайты и приложения для мобильных устройств).

С одной стороны, использование ЭОР в образовательном процессе отличает ряд несомненных преимуществ. Такое их свойство как мультимедийность обеспечивает учебно-развивающий материал красочностью, делает его привлекательным для

обучающихся. Интерактивность содействует более качественному погружению в образовательное пространство во время занятий. Кроме того, ЭОР выгодно выделяют огромное разнообразие и вариации уже разработанных и доступных для приобретения и использования тематических упражнений и заданий.

С другой стороны, множество всевозможных электронно-технических устройств, окружающих современного человека в его повседневной жизни в общем и учащегося в частности, приводит к регулярному утомлению, в первую очередь, визуальной и аудиальной анализаторных систем, вследствие неустанной обработки обилия поступающих в мозг раздражающих стимулов. Мир столкнулся с феноменом информационного пресыщения, иначе именуемого «информационным ожорством». В связи с чем особенно важно разумное использование ЭОР в образовательном процессе: строгое соблюдение всех требований СанПиН, грамотное построение хода занятий, предусматривающее смену деятельности, разнообразие форм деятельности с применением как ЭОР, так и традиционных форм заданий.

На рынке специализированного оборудования и программных продуктов представлен широкий ассортимент комплексов для различных направлений работы в логопедической практике. Так, реализацию диагностических мероприятий, особенно начинающему специалисту, может упростить использование методик «Логопедическое обследование детей» В.М. Акименко, представленной на сайте компании «Медерия», или «ЛогоБлиц: Школа», разработанной компанией «Мерсибо». Комплексы позволяют провести как экспресс-диагностику, так и расширенное обследование речи и неречевых процессов. Задания выполняются ребенком с помощью специализированной запускаемой на рабочем компьютере с флеш-носителя компьютерной программы, которая помогает не только с реализацией самого процесса диагностики, но с заполнением всей необходимой документации – речевые карты, сводные индивидуальной динамики речевого развития и сводные данные по группе.

Интерактивные логопедические зеркала, доступные к приобретению, к примеру, на сайтах компаний «Инновации детям», «Медерия», могут стать современным подспорьем логопеда при проведении занятий по коррекции звукопроизношения с младшими школьниками в увлекательной форме, с доступной для понимания ребенком и привлекательной демонстрацией артикуляционных поз и тематических упражнений.

Программные логопедические комплексы, такие как «Логомер», «Логомер 2», «Море словесности» изготавливаются компаниями-заказчиками как в формате программируемых флешек, так и в комплекте со специальным интерактивным монитором и логопедическим столом. Такие комплексы программ позволяют логопеду вести работу по всем основным направлениям – звукопроизношение, ритмика и просодика, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, лексико-грамматические категории и связность речи. Более того, на просторах сети Internet в открытом доступе существует множество сайтов и площадок, на которых возможно подобрать и включить в собственные занятия различные уже готовые упражнения или разработать собственные задания (LearningApps.org, Learnis).

Тем не менее, несмотря на обилие новаторских подходов к работе, соответствующих требованиям времени, основу коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда по-прежнему составляют тематические наработки по профилактике и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников мэтров современной логопедии – Е. В. Мазановой, Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой, О. И. Крупенчук, С. В. Коноваленко, В. В. Коноваленко, О. В. Елецкой и др. Поэтому при организации и проведении занятий с учащимися начальной школы, имеющими трудности в овладении грамотой, учителю-логопеду важно соблюдать комплексный подход не только по отношению к основным направлениям реализуемого коррекционного логопедического процесса, но и в отношении применяемых форм деятельности.

Список использованных источников:

1. Архипова, И. А. Подготовка ребенка к школе: Книга для родителей будущего первоклассника / И. А. Архипова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 224 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 330 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов / И. А. Мухина. – Санкт-Петербург : Academia, 2012. – 656 с.
4. Материалы цикла лекций «Школы молодого логопеда О.В. Елецкой», 2020-2021 уч. гг. – Режим доступа по подписке: <https://logoprofy.ru/catalog/product/skola-molodogo-logopeda---bolsoj-obrazovatelnyj-kurs-dla-nacinausih-logopedov> (дата обращения: 04.12.2021).
5. Материалы вебинара С. Ю. Горбуновой «Подготовка к обучению грамоте детей с ТНР» на портале «ЛогоЭксперт» – Режим доступа по подписке: <https://logopedprofiportal.ru/reg-27082021> (дата обращения: 04.12.2021).
6. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.
7. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

List of sources used:

1. Arkhipova, I. A. Preparing a child for school: A book for parents of a future first-grader / I. A. Arkhipova. - Yekaterinburg: U-Factoria, 2006. - 224 p.
2. Kornev, A. N. Reading and writing disorders in children: Educational and methodological manual / A. N. Kornev. - St. Petersburg: Speech, 2003. - 330 p.
3. Mukhina, V. S. Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: A textbook for university students / I. A. Mukhina. - St. Petersburg: Academia, 2012. - 656 p.
4. Materials of the lecture series "School of a young speech therapist O.V. Eletskaia", 2020-2021 academic year. gg. – Subscription access mode: <https://logoprofy.ru/catalog/product/skola-molodogo-logopeda---bolsoj-obrazovatelnyj-kurs-dla-nacinausih-logopedov> (date of access: 12/04/2021).
5. Materials of the webinar by S. Yu. Gorbunova "Preparing for literacy of children with SPD" on the LogoExpert portal - Access mode by subscription: <https://logopedprofiportal.ru/reg-27082021> (date of access: 04.12.2021).
6. Nekrasova, O.A., Chuikova, I.V. Analysis of the results of monitoring the readiness of teachers of additional education to implement inclusive education// Prospects of science. 2021. No. 6 (141). pp. 189-193.
7. Samokhvalova, N.A., Nekrasova, O.A. Application of electronic educational resources in the educational process of children with disabilities// Prospects of science. 2021. No. 1 (136). pp. 57-61.

Турченко И.В.

учитель-логопед

Сергинская средняя общеобразовательная школа

имени Героя Советского союза Н.И. Сирина,

п. Сергино, Россия

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается ключевая проблема психолого-педагогического сопровождения семей детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрываются особенности сотрудничества специалистов с родителями воспитанников.*

***Ключевые слова:** портрет семьи, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Turchenko I.V.

teacher speech therapist

Serginskaya secondary school

named after the Hero of the Soviet Union N.I. Sirina,

Sergino, Russia

FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article deals with the key problem of psychological and pedagogical support for families of children with disabilities, reveals the features of cooperation between specialists and parents of pupils.*

***Key words:** family portrait, children with disabilities.*

Проблема воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. в семье является важной социальной и психологической проблемой и требует оказания помощи. В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, С.С. Корсаков, И.В. Маляревский отмечали положительный результат воспитания в семье на ребенка с нарушениями развития. Семья подсказывала психолого-педагогическому, медицинскому сопровождению правильное направление воздействия. Ученые современного периода, Е.М. Мастюкова, С.Д. Забрамная, и др. продолжили внедрять рекомендации для родителей, предполагая, что влиятельный статус семьи на развитие ребенка с нарушениями развития должно быть первостепенным. Современная психолого-педагогическая служба в образовании направлена на трансформацию семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии. В данной статье мы попробуем раскрыть основные направления коррекционной работы, структуру и организационные условия совместной деятельности логопеда и психолога, социального педагога, работающих с семьей ребенка с ОВЗ.

Семья – общественная структура, в которой появляется и формируется личность ребенка, формируются особенности развития. Так или иначе, семейное неблагополучие прямым и косвенным образом оказывают влияние на появление нарушений развития у ребенка. Воспитание в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает деформированную структуру межличностных связей и отношений. Семья рассматривается как система в социуме ребенка, и координирует направление физического и психического развития. Семья ребенка с ОВЗ – это реабилитационная структура, располагающая огромным потенциалом к формированию предпосылок для

благополучного развития, воспитания и обучения. Самым главным фундаментом для человека всегда была и есть семья. Семья, родство, объединяющее семью, имеют огромное глобальное значение всю сознательную жизнь человека. Семья дает детям чувство родства, любви, что является необходимым условием для совершенного развития. Верно замечено, что роль семьи в гармоничном развитии детей первостепенна. Так как в семье ребенок всему учится, получая первый жизненный опыт, учится наблюдать, принимать решения, как себя вести в той или иной ситуации, опыт он сохраняет в течение всей последующей жизни. Родители стремятся видеть продолжение рода в своих детях. Они любят своего ребенка несмотря на то, что он не так уж красив, не так уж умен. Семья – это коллектив, играющий в воспитании первостепенную, долговременную, ответственную роль, которая не может существовать без достижения душевного единства, духовной связи ребенка с родителями. Структура внутрисемейных взаимоотношений деформируется под влиянием нарушений или отклонений развития членов семьи. Жизненная перспектива семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями резко меняется, стадии жизненного цикла могут быть удлинены, сокращены, происходит деформация планов на будущее. Растущее напряжение между супругами часто приводит к распаду семьи. Микроклимат в семье рассматривается как развивающая среда, корректирующая психо-физические недостатки развития ребенка, формирует в нем такие нравственные качества, как доброта, терпение, справедливость.

Семейная развивающая среда подразумевает создание условий, которые корректируют недостатки развития. Положительное влияние родительских установок на ребенка с ОВЗ, создание комфортных условий для его воспитания, обучения – необходимое условие для успешного коррекционного воздействия.

Проблемы формирования личности детей с психофизическими недостатками развития формируются в результате нарушения скоординированной деятельности двух факторов: наследственности, влияющей на личность ребенка, компенсирующей дефект, выступающая как биологическая структура; неблагоприятная семейная атмосфера, вызывающая недостаточное воспитание травмированными родителями, выступающая как социальная структура.

Родительская некомпетентность в воспитании ребенка с подобными нарушениями в развитии, дефицит гармоничных семейных взаимоотношений вызывает появление у детей дисфункциональных трений с социальным окружением и патологические проявления личности, дезадаптивных черт характера.

Стрессовый фактор вызывает некорректные виды взаимодействия с социумом, личностные проблемы общения влекут за собой социальную дезадаптацию, семейную дисгармонию, душевную травматизацию личности ребенка с ОВЗ. Нарушение социальной адаптации объясняется отсутствием в семье специальных условий для его развития и коррекции. Совокупность факторов вызывает необходимость психолого-педагогического консультирования семей, в которой воспитываются дети с нарушениями психо-физиологического развития. Таким образом, оптимизация семейного микроклимата, восстановление детско-родительских отношений, гармонизация супружеских отношений реализует комплексный подход дифференциальной и индивидуальной помощи ребенку с ОВЗ. Психологическое семейное консультирование является одним из главных направлений в комплексе медицинского, социального, психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития. [4, с. 9]

Важным направлением сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития является психолого-диагностическая и психолого-консультативная работа, которая ориентирована на выявление и рассматривание причин, нарушающих развитие ребенка с ОВЗ и вызывающих дисгармоничную внутрисемейную жизнедеятельность. Главным образом, в ходе диагностирования и консультирования решается вопрос

взаимодействия родителей и ребенка с ОВЗ, соответствие благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, соответствие с его возрастным особенностям, выявление внутрисемейных проблем, нарушающих гармоничное развитие ребенка в семье.

Система комплексного и многоаспектного изучения семьи предусматривает психологические диагностические мероприятия всех родственников, а также изучает факторы, влияющие на его развитие. Система оказания психологической поддержки семьи ребенка с ОВЗ предусматривает комплексную психолого-педагогическую помощь семьям, имеющих детей раннего возраста с нарушениями развития, содействует благоприятной адаптации детей в обществе и их оптимальному развитию. Реализация психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением развития дает возможность объединить семью как структурированное целое, части которого составляют отдельные члены или несколько членов семьи.

Использование принципа системы, принципа выявления возможностей, принципа гуманного и бережного отношения ко всей семье, к самому ребенку помогает создать целостность семьи в процессе консультирования и привести к положительным изменениям взаимоотношений внутри семьи. [2, с.49]

Комплекс речевых, психических, сенсорных, моторных и личностных расстройств, вызывающих аномалию детского развития, вызывает остроту личностных переживаний родителей детей с нарушениями развития и фигурирует в качестве психотравмирующего фактора.

Термин ОВЗ предполагает нарушения речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, умственную отсталость, расстройства аутистического спектра.

В психолого-педагогических трудах Л.И. Божович, М.И. Лисиной, А.И. Захарова, В.С. Мухиной описывается стремительно меняющиеся отношения ребенка с социумом на протяжении всего периода дошкольного детства. Влияние окружения на отношение к ребенку вызывает доминирующие характерологические черты в структуре его личности (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская). Недоразвитие познавательной деятельности у детей с нарушениями в развитии вызывает своеобразие развития личностной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы (Ж.И. Шиф). Становление личности у детей с ОВЗ в процессе развития носит стабильный характер, ведет к качественным отличиям. Неадекватное взаимодействие родителей с детьми вызывает вторичные нарушения развития, снижает развитие личностных качеств. Структурируются общие черты развития личности детей и их взаимоотношений с родителями. Потребность в близких эмоционально-положительных взаимоотношениях детей с родителями, необходимость их поддержки присуща всем детям, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Дефицит родительской любви, отсутствие взаимодействия детей с социумом вызывает неадекватные формы поведения и ведет к возникновению проблем общения. Взаимодействие с окружающим окрашивается в сознании ребенка в неблагоприятные чувства: отчужденность, тревожность, агрессию.

При оценивании личностных и межличностных качественных характеристик детей, следует отметить, что совершенствование и развитие черт личности обусловлено факторами: конституциональными особенностями организма, передаваемыми от родителей; влиянием социального окружения, вызванными условиями, соответствующими или не соответствующими возрастным свойствам развития личности ребенка.

Первично нарушенные функции ребенка с ОВЗ отягощаются под влиянием характеристик биологической составляющей. Основная составляющая часть личности искажается через возникновение первичного дефекта. В результате воздействия первичного дефекта у слепых в личностном общении преобладает неуверенность, робость, тревога. Появление нарушения в личностной сфере глухих доминирует

импульсивность, истеричность, агрессия. Социальная ситуация, в которой преобладает коррекционно-воспитательный комплекс развития ребенка с ОВЗ, не достигает цели формирования гармоничной личности. Личностные черты родителя, оказывающего взаимодействие с ребенком, в неблагоприятных сложившихся обстоятельствах под влиянием сложившейся ситуации обостряются, под влиянием психической травмы появляется акцентуализация характера. Родители часто не имеют специальных знаний об особенностях сопровождения ребенка с ОВЗ и не вызывают стремления к их обретению. Родители, как правило, ссылаются на традиции семьи и отказываются от возможности получения педагогических знаний коррекционно-педагогического сопровождения. Указанные факторы отрицательно влияют на ребенка и негативно отражаются на личностном развитии.

Формирование гармоничных черт личности в результате родительской поддержки взрослые осложняют путем вхождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социум, среду сложных социальных отношений. Родительское неприятие ребенка с проблемами в развитии, дефицит эмоционально-теплых отношений вызывает развитие у детей нарушенных форм взаимодействия с окружающим миром и развивают патологические характерологические черты личности.

Коррекционно-педагогическая работа с проблемными детьми осуществляется в деятельности: педагогическое психоконсультирование; семейное психоконсультирование.

Направления совместной психолого-педагогической работы:

- консультативная форма,
- лекции и просветительская работа,
- театрализованная деятельность, проведение праздничных мероприятий,
- совместные занятия детей и родителей,
- практические занятия,
- круглые столы, мастер-классы,
- индивидуальная работа,
- нетрадиционные формы работы,
- тренинги для родителей. [5, с. 60]

Особенности контактов ребенка с социумом, общения с близкими и значимыми людьми, откладывают отпечаток на степень его социальной адаптации в будущем. Диагностика и консультирование семьи, развитие личностных качеств позволят улучшить психологический микроклимат семьи, гармонизировать внутрисемейную атмосферу. Важным приоритетом становится изучение личностных качеств родителей ребенка с нарушениями развития. Характеристики личностных качеств родителей определяют степень выраженности социализации, адаптации ребенка в социуме, формируют его будущее. Особенности характерологических качеств родителей позволяют выяснить, насколько они владеют стрессоустойчивыми качествами, важными для коррекции, воспитания и специального сопровождения ребенка на протяжении всей жизни. Изучение качеств и свойств личности родителей и близких у ребенка с ОВЗ выявляет «слабые» места в сфере межличностных внутрисемейных контактов, во взаимодействии с проблемным ребенком, которые нуждаются в психокоррекционной работе. Выявленные характеристики спектра проблем развивают возможность предупредить ухудшение семейной ситуации, в которой растет и развивается ребенок с нарушениями развития, выявить резерв развития каждой семьи. В связи с вариативностью нарушений развития, диагностика «проблемной» семьи производится по направлениям: изучение ребенка с ОВЗ и родителей (лиц, их замещающих), главных членов семьи ребенка с ОВЗ; психологическое изучение

социального окружения семьи ребенка с ОВЗ и факторов, влияющих на его социальную адаптацию и успешную интеграцию в социум. [3, с. 123]

Процесс адекватного принятия родителями нарушений развития ребенка формируется в случае нейтрализации или низкой выраженности воздействия стресса, в котором находятся родители с момента выявления у ребенка патологии. Переход принятия проблемы с эмоционального уровня на рациональный ведет к адекватному пониманию проблемы родителями. Эмоциональный стресс оказывает огромное негативное воздействие на мать ребенка. Снижение эмоциональной напряженности у матери ребенка с ОВЗ достигается при переключении переживаний на деятельность, нацеленную на преодоление проблемы. Для родителей ребенка с ОВЗ деятельностью становится коррекционно-образовательный процесс, способствующий формированию личности их ребенка. Привлечение родителей к коррекционно-образовательной работе с ребенком формирует возможность личного участия в становлении его будущего и позволяет развивать и совершенствовать способности ребенка. Осуществление родителями целенаправленной коррекционной деятельности способствует повышению их самооценки и снижению эмоционального напряжения. Кроме того, педагогический процесс служит видом взаимодействия, в рамках которого формируется взаимодействие между родителями, педагогами и ребенком. Позитивное общение является универсальным механизмом коррекционного воздействия, с помощью которого педагог влияет на родителей проблемного ребенка. В атмосфере положительного эмоционального контакта психолог взаимодействует с родителями и ждет взаимопонимания и выполнения его советов. Родителям предлагается провести несколько совместных коррекционных занятий в целях укрепления контактов и реализация коррекционных задач, направленных на дефект ребенка, что обозначит проблемы социальной адаптации ребенка.

Семья – это важная составляющая психолого-педагогической деятельности, формирующая успешное развитие и социализацию ребенка. На формирование личности оказывает влияние совокупность социальных, биологических факторов. Основным социальным фактором, вызывающим влияние на становление личности, является сложившаяся семейная обстановка. В зависимости от количества членов семьи, от взаимоотношений в семье, отношения к окружающим людям, человек выражает свое мироощущение, формирует мировоззрение. Сложившийся микроклимат в семье, взаимоотношения влияют на формирование жизнедеятельности.

Родителям важно принимать особенности нарушения развития ребенка, создавать благоприятные условия воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Первостепенное значение имеет правильный режим дня: соблюдение чередования приема пищи и сна, отдыха и графика занятий, прогулок и игр, умеренного просмотра телепередач. Важную роль играет организация развивающих занятий по формированию навыков самообслуживания, навыков опрятности, двигательных навыков и умений, моторной ловкости. Наличие определенного привычного порядка, режима создает благоприятные условия, при которых у ребенка формируется привыкание к правильному распорядку, отсутствуют поводы для капризов, отказа принимать ряд установленных требований. Постепенно формируется умение сдерживать негативные эмоции и регулировать свое поведение. В домашних условиях при проведении специальной организованной деятельности у ребенка расширяется кругозор, развивается мышление, обогащается память, формируется наблюдательность. Перед ребенком ежедневно возникают различные проблемы, решаемые только при активном использовании своих умственных и физических возможностей, формирующихся во время специально организованных занятий и самостоятельной бытовой деятельности в быту. Важное значение имеет формирование у детей с ОВЗ адекватной самооценки, правильного отношения к недостаткам развития и формирование необходимых в жизни волевых качеств. [4. с. 67]

Семья в жизни человека значит очень много. Важным для ребенка с ОВЗ является осознание семьи, личность которого еще только формируется. Для него семья – это самые близкие и родные люди, которые принимают его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей развития. Семья - это место, где решаются возникающие проблемы, находится помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях.

Список использованных источников:

1. Визель, Т.Г., Аномалии речевого развития. М.: Издательство: Секачев М.В., 2011, - 46. с.
2. Орлова, Е.А., Мардахаева, Л.В., Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебник для академического бакалавриата, М. -Издательство «Юрайт», 2017. - 224. с.
3. Мастюкова, Е. М., Москвкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И.Селиверстова. -М.: Гуманит. Издательский центр «Владос», 2003. - 408 с.
4. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья:
5. Диагностика и консультирование. - М.: Национальный книжный центр, 2014. - 160 с.
6. Танцюра, С.Ю., Курышина, Е.Ю. Сопровождение ребенка 5-7 лет с ОВЗ в условиях коррекционно-образовательного процесса, - М.; Издательство «Сфера», 2019. - 64. с.

List of sources used:

1. Wiesel, T.G., Anomalies of speech development. M.: Publisher: Sekachev M.V., 2011, - 46. p.
2. Orlova, E.A., Mardakhaeva L.V., Social and pedagogical support for children with disabilities. Textbook for academic baccalaureate, M. - Publishing house "Yurait", 2017. - 224. p.
3. Mastjukova, E. M., Moskovkina, A. G. Family education of children with developmental disabilities: Proc. allowance for students. higher textbook institutions / Ed. V.I. Seliverstov. -M.: Humanit. Publishing Center "Vlados", 2003. - 408 p.
4. Tkacheva, V.V. Family of a child with disabilities:
5. Diagnostics and counseling. - M.: National Book Center, 2014. -160 p.
6. Tantsyura, S.Yu., Kuryshina, E.Yu. Accompanying a child 5-7 years old with disabilities in the conditions of the correctional educational process, - M.; Publishing house "Sphere", 2019. - 64. p.

Щербина М.Ю.
педагог-психолог
Сургутская школа-детский сад,
г. Сургут, Россия

**ДИНАМИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНО –
ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ «СУРГУТСКАЯ ШКОЛА – ДЕТСКИЙ
САД» С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)**

***Аннотация:** в данной статье автором анализируется процесс протекания когнитивных функций, а также развитие личности детей с ограниченными возможностями здоровья, преимущественно – нарушение речи. Диагностика проводится на базе казенного общеобразовательного учреждения Ханты – Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа – детский сад для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Статус семьи (многодетная, полная, неполная и пр.) значения в исследовании не имеет. Автор описывает основные характеристика возраста обследуемых и их индивидуальное развитие личности.*

***Ключевые слова:** динамика, психические процессы, когнитивные функции, эмоционально – волевая сфера, характеристика, ограниченные возможности здоровья, нозология.*

Schcerbina M. Yu.
Psychologist
Surgut school - kindergarten
Surgut, Russia

**DYNAMICS OF COGNITIVE PROCESSES AND EMOTIONAL-VOLITIONAL
SPHERE OF PUPILS OF "SURGUT SCHOOL-KINDERGARTEN" WITH SEVERE
SPEECH DISORDERS (SSD)**

***Abstract:** in this article, the author analyzes the process of cognitive functions, as well as the development of the personality of children with disabilities, mainly speech disorders. Diagnostics is carried out on the basis of the state educational institution of the Khanty – Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra "Surgut school – kindergarten for students with disabilities". The status of the family (large, full, incomplete, etc.) does not matter in the study. The author describes the main characteristics of the age of the subjects and their individual personality development.*

***Keywords:** dynamics, mental processes, cognitive functions, emotional-volitional sphere, characteristics, limited health opportunities, nosology.*

Психологическая диагностика, проводимая педагогом-психологом в ОУ, опирается на современный образовательный стандарт, а так же на диагностический альбом для проведения исследования (Семаго Н.Я., Семаго М.М.), методические рекомендации для психолога, карточку регистрации индивидуально-коррекционных занятий с ребенком, с указанием в ней результатов диагностики.

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с низким уровнем развития, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения [3, с. 64]. По результатам диагностики педагог-психолог определяет:

– Коррекционно-развивающую работу. Она обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в психическом развитии детей с низким уровнем развития в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

– Консультативную работу. Она обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с низким уровнем развития по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

– Информационно-просветительскую работу. Она направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для детей с низким уровнем развития, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), законными представителями [6].

Диагностическая работа включает:

Своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;

1. Комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
2. Определение уровня актуального и зоны ближайшего развития детей с низким уровнем развития.
3. Изучение развития психической сферы;
4. Изучение социальной ситуации развития ребёнка;
5. Изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с низким уровнем развития;
6. Системный разносторонний контроль за уровнем и динамикой развития ребёнка;
7. Анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Цель диагностики: определение основных направлений психологического сопровождения. Реализации образовательных инициатив для обеспечения полноценного формирования интегративных качеств обучающихся, в том числе общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств с приоритетным направлением познавательно-речевого развития; предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, коррекцию недостатков в их психическом развитии.

Следует еще раз повторить те основные диагностические **задачи** педагога-психолога, которые решаются в процессе проведения комплексного обследования ребенка с ОВЗ. К ним относятся:

– Оценка уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, критичности, адекватности в экспертной ситуации обследования. В том числе оценка развития коммуникативной, регуляторной, когнитивной и эмоционально—аффективной сфер в соответствии с возрастом ребенка.

– Оценка ресурсных возможностей ребенка, в том числе особенностей его работоспособности и темпа деятельности,

– Оценка возможностей социально-эмоциональной адаптации в детском сообществе и образовательном учреждении в целом,

– Постановка психологической нозологии (определение вида, варианта, формы, степени выраженности отклоняющегося развития) в рамках современной типологии. Последнее является завершающим моментом всей диагностической деятельности психолога [3, с. 40].

Педагог-психолог ОУ осуществляет деятельность в пределах своей профессиональной компетентности, работая с детьми, имеющими разные уровни психического развития.

Психологическое сопровождение рассматривается как стратегия работы педагога-психолога ОУ, направленная на создание социально - психологических условий для успешного развития и обучения каждого ребенка.

Задачи психологического сопровождения конкретизируются в зависимости от возраста детей, уровня их развития:

Таблица 1. Возрастная характеристика.

Возраст	Возрастные особенности	Новообразования
3 года	Мышление: наглядно-действенное Речь: средство общения ребенка со взрослым. Активная. Рисунок: «головоноги»	Ходьба Наглядно-действенное мышление Формирование самосознания «Я»
3-4 года	Память и внимание: могут запомнить 3-4 слова и назвать 5-6 предметов. Могут запомнить отрывки из любимых произведений. Мышление: наглядно-действенное; могут установить некоторые связи и отношения между предметами. Появляется воображение	Половая идентификация Развитие самооценки
4 -5 лет	Мелкая моторика Внимание: произвольное Формируются навыки планирования последовательности действий Внимание: устойчивое	Ролевая игра Развитие образного мышления Речь: познавательный мотив (со взрослым)
5-6 лет	Игра: дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчинённость позиций в различных видах деятельности взрослых. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Рисунки: сюжетный характер Восприятие: цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд – по возрастанию или убыванию – до 10 различных предметов Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали.	Мышление: образное. Продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно логического мышления Внимание произвольное
6-7 лет	Игровое пространство усложняется. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры. При правильном педагогическом подходе у детей формируются художественно-творческие способности в изобразительной деятельности Продолжают развиваться навыки обобщения и рассуждения, но они в значительной степени ещё ограничиваются наглядными признаками ситуации	Стремление к знаниям Обучение идет в процессе общения Соподчинение мотивов в поведении
7-11 лет	Внутренняя позиция школьника, учебная мотивация. Теоретическое мышление. Анализирующее восприятие. Произвольная смысловая память. Произвольное внимание. Адекватная самооценка. Обобщение переживаний, логика чувств и появление внутренней жизни.	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия. Чувство компетентности.

Результативность деятельности педагога-психолога в рамках диагностики определяется по следующим критериям:

Таблица 2. Критерии диагностики

Целевые ориентиры	Критерии психического развития	Параметры
Социально коммуникативное развитие	Контакт	<ul style="list-style-type: none"> - в контакт не вступает; - контакт формальный; - в контакт вступает не сразу, с большим трудом; - контакт избирательный; - легко и быстро устанавливает контакт, проявляет в нем заинтересованность, охотно подчиняется
Познавательное (когнитивное) развитие	Познавательная активность	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие или крайне низкая познавательная активность; - снижение познавательной активности к различным видам деятельности; -недостаточность познавательной активности; -ярко выраженная познавательная активность
	Сенсорное развитие и зрительное восприятие	<ul style="list-style-type: none"> - различие близких и чужих; - узнавание, различение знакомых предметов, игрушек на определенных картинках; - сличение предметов с их изображением;
	Внимание	<ul style="list-style-type: none"> - низкая концентрация внимания; - внимание неустойчивое, поверхностное; - внимание недостаточно устойчивое; - длительность сосредоточения и переключения внимания удовлетворительные
	Восприятие пространственных отношений	<ul style="list-style-type: none"> - знает и показывает части тела и лица; - ориентация верх\ниж\середина, право\лево
	Память	<ul style="list-style-type: none"> - объем слухоречевой памяти 7+|- 2 объекта; - объем зрительного запоминания 7+|- 2 объекта;
	Мышление	<ul style="list-style-type: none"> - классифицирует предметы согласно общему признаку; - операции синтеза, анализа, сравнения доступны\ не доступны; - сюжетная линия доступна \ не доступна; - рассказ по картинке доступен\не доступен\ требуется помощь педагога
Речевое развитие	Словарный запас. Построение предложений.	<ul style="list-style-type: none"> - словарный запас согласно возрастной норме; - может построить односложные предложения \ не может построить односложные предложения; - оперирование объяснениями \ не возможность объяснить\описать предмет или картинку.
Эмоционально-волевое развитие	Саморегуляция деятельности; Дифференциация эмоциональных состояний	<ul style="list-style-type: none"> - эмоциональный фон стабильный\резко негативный\эмоционально - окрашенный\ позитивный\нейтральный; - саморегуляция деятельности доступна\не доступна; - самооценка на высоком\среднем\низком уровнях.

Критерии оцениваются по 5 – ти бальной шкале в системе уровней, где:

1 – низкий уровень

2 – ниже среднего

3- средний уровень

4 – достаточный (соответствует возрастной норме)

5 – высокий уровень

Исследование состояло из трёх этапов. На первом этапе педагогом-психологом было проведено тщательное наблюдение за обследуемыми, где главными ориентирами служили наличие или отсутствие аффективных всплесков реакций на ситуацию фрустрации, неадекватное поведение в условиях группы и на занятиях. На основе этих данных на втором этапе проводился подбор необходимых методик для исследования развития личности и уровня высших психических функций. Здесь же осуществлялась непосредственно сама диагностика. На третьем этапе проводился анализ результатов обследуемых.

Общее число обследуемых – 30 детей, где 29 детей имеют нарушение речи, а 1 ребенок имеет нарушение слуха.

Инструментарием диагностики является диагностический комплект Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. и диагностические методики для выявления готовности ребенка к школе.

Диаграмма №1 отражает анализ результатов диагностики эмоционально – волевой сферы в старшей группе «Рябинка», где можно видеть результаты на начало и на конец учебного года (сентябрь – май). Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что такое качество, как «тревожность» на начало года имеет больший процент наличия по сравнению с другими характеристиками. А качество «самооценка», на начало года имел низкий процент, но к концу года самооценка поднялась к шкале норма в данном возрасте.

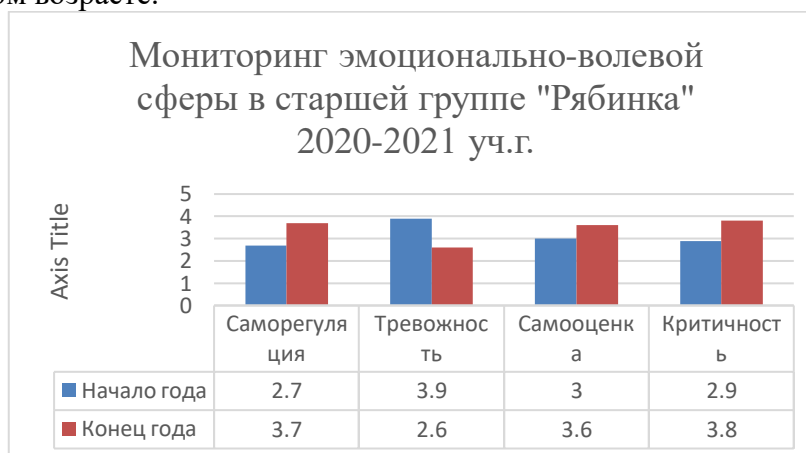


Диаграмма №2 демонстрирует результаты диагностики когнитивных процессов (память, внимание, мышление, восприятие, речь). Полученные данные свидетельствуют о том, что в течении года велась качественная коррекционная работа с данной группой детей, так как процент развития высших психических функций стал на порядок больше.

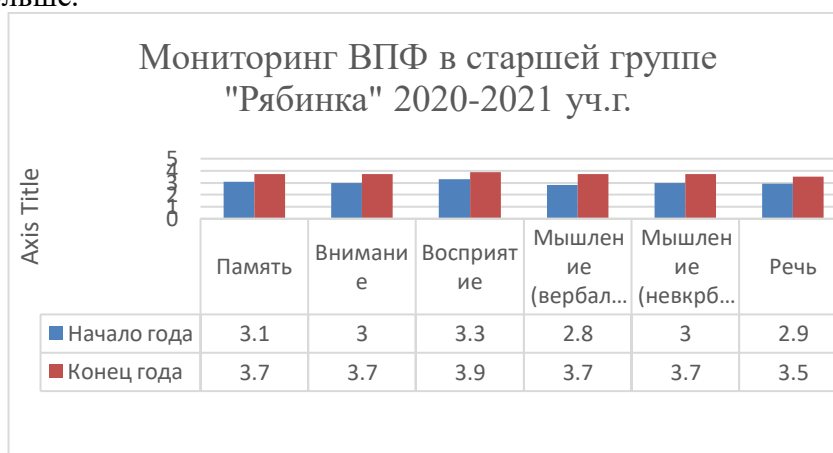


Диаграмма №4 - №5, соответственно, отражают такие же показатели, но уже в другой группе.

Диаграмма №4 показывает результаты диагностики эмоционально – волевой сферы в старшей группе «Василёк». В данной группе 9 детей имеют нарушение речи, 1 ребенок – имеет нарушение слуха. Ребенок кахлеарно имплантирован, однако у ребенка совсем не развит словарный запас. Так же не поставлен дактиль. Таким образом, у ребенка имеются задержки в развитии. Однако по результатам диагностики на конец года ребенок показал лучший результат, по сравнению с результатами на конец года.



Диаграмма №5 отражает результаты высших психических функций в этой же группе детей.

Как мы видим, результаты диагностики на конец года не значительно, но всё же превышают результаты диагностики на начало года. О чем свидетельствует качественное ведение психо-коррекционных занятий с этой группой детей.

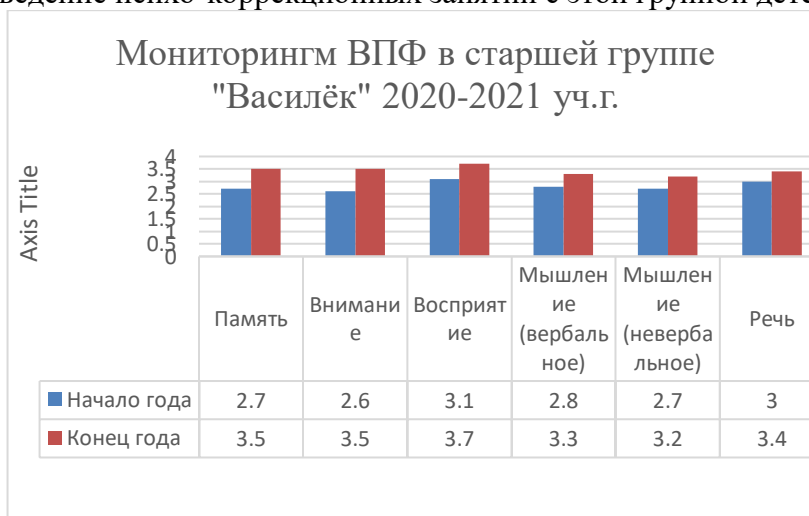
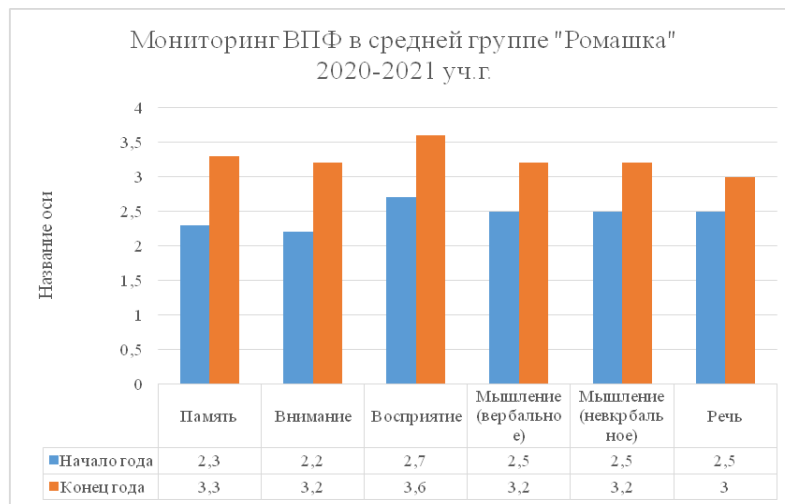


Диаграмма №6 - №7 отражает результаты диагностики в средней группе «Ромашка». В данной группе все дети имеют нозологию тяжелые нарушения речи.



Диаграмма №7 свидетельствует о результатах диагностики когнитивных процессов. По представленным данным можно понять, что каждый обследуемый за прошедший год смог увеличить процент той или иной функции на значительный показатель.



Данные, представленные на всех вышеизложенных диаграммах, отражают процентное соотношение той или иной функции или характеристики личности в группах обследуемых детей.

Показатели свидетельствуют о том, что была проведена качественная и количественная психо – коррекционная работа как в индивидуальном, так и в групповом формате. Работа с педагогом-психологом велась с каждым ребенком раз в неделю, и с группой так же раз в неделю.

Психо-коррекционная работа была направлена на все высшие психические функции, а так же на эмоционально – волевое развитие личности, включая еженедельное наблюдение за детьми в условиях занятий в группе с воспитателем и логопедом.

Таким образом, диагностика выполнила цель и задачи обследования, включая определение дальнейшего психологического сопровождения детей. Анализы результатов говорят нам о положительной динамике среди детей, имеющих нарушения речи и слуха.

Диагностическое обследование позволяет проследить динамику не только когнитивных процессов, но и развитие личности в целом. Помимо результатов, полученных в ходе обследования детей, учитываются также индивидуальные особенности развития ребенка, социальная ситуация развития обучающегося (семья, ближайшее окружение), а также ведущий тип деятельности каждого подопечного.

Так же данные, полученные при проведении диагностического обследования, позволяют наметить дальнейший маршрут индивидуального развития обучающегося. Добавить упражнения и занятия на западающие когнитивные функции, или, к примеру, компенсировать сохранными функциями.

Список использованных источников:

1. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. – М, 2005.
2. Верещагина, Н.В. Программа психологического сопровождения участников образовательного процесса в ДОО. – СПб, 2017.
3. Денисова, Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет. – М, 2017.
4. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб, 2003.
5. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Организация консультативно-диагностической деятельности психолога образования. – М, 2004.
6. Шипицына, Л.М., Хилько, А.А., Галлямова, Ю.С., Демьянчук, Р.В., Яковлева, Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – СПб, 2003.

List of sources used:

1. Alyabyeva, E.A. Psycho-gymnastics in kindergarten: Methodological materials to help psychologists and teachers. - M, 2005.
2. Vereshchagina, N.V. The program of psychological support for participants in the educational process in preschool educational institutions. - St. Petersburg, 2017.
3. Denisova, N.D. Diagnosis of emotional and personal development of preschoolers 3-7 years old. - M, 2017.
4. Kalinina, R.R. Psychological and pedagogical diagnostics in kindergarten. - St. Petersburg, 2003.
5. Semago, M.M., Semago, N.Ya. Organization of consultative and diagnostic activities of an educational psychologist. - M, 2004.
6. Shipitsyna, L.M., Khilko, A.A., Galliamova, Yu.S., Demyanchuk, R.V., Yakovleva, N.N. Comprehensive support for preschool children. - St. Petersburg, 2003.

**СЕКЦИЯ 4.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА**

УДК 378

Бейсембекова Ж.Б.
Карагандинский Университет имени академика Е.А. Букетова,
Назарова М.Г.
магистр,
преподаватель русского языка и литературы
Карагандинский Университет имени академика Е.А. Букетова,
г.Караганда, Казахстан

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены особенности применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога, а также выявляются характерные особенности применения педагогами информационно-коммуникационных технологий. Особое внимание в статье уделяется реализации системы образования посредством электронной связи, обмена информацией, интернета, электронной почты, телеконференции, Online уроков.*

***Ключевые слова.** Педагог, школа, профессиональная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, образование.*

Beisembekova Zh. B.
Karaganda University named after
Academician E.A. Buketov
Nazarova M.G.
master, teacher of Russian
language and literature
Karaganda, Kazakhstan

**FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER**

***Abstract:** This article examines the features of the use of information and communication technologies in the professional activity of a teacher, identifies the characteristic features of the use of information and communication technologies by teachers. And special attention is paid to the implementation of the education system through electronic communication, information exchange, the Internet, e-mail, teleconference, Online lessons.*

***Keywords.** Teacher, school, professional activity, information and communication technologies, education.*

Образованные и грамотные люди — это главная движущая сила развития человечества в XXI веке. А развитие ребенка как личности, формирование собственного мировоззрения, расширение кругозора начинается в стенах школы.

Организация учебного процесса в современных школах складывается из новых методов, технологий. Следовательно, образование ребенка должно быть уникальным, оно должно быть продуктивным, что требует от учителя - ответственности.

Школа-это среда обучения, ее сердце-учитель. Особый момент в творчестве любознательного учителя- его умение преобразовывать урок и находить путь к сердцу личности. Сам Менделеев говорил: "Вся гордость учителя — в учениках, в росте посеянных им семян".

Становление самой личности ребенка зависит не только от того, что вложат в него родители, но и именно от его первого учителя. Эти люди отдают часть себя каждому своему ученику. Они должны любить жизнь, детей, уметь найти ключ, подход к каждому своему ученику; быть очень терпеливыми, любить сам процесс обучения. Это ответственная, но и в то же время очень почетная профессия. Главной наградой для них будет именно слова благодарности от их учеников, уважение детей.

Быть учителем - это очень тяжелый труд. Не мало людей в нашей стране имеют педагогическое образование, но не каждому дано быть Учителем с большой буквы.

Действительно, как много душевных качеств должен объединять в своем характере тот человек, кто хочет стать учителем: твердость, безграничное терпение, строгость и мягкость, доверие и умение быть примером во всем. А главное — любовь, любовь к жизни, к процессу обучения, и прежде всего, к детям. Он человек, бесконечно любящий свою профессию, свой предмет, всех своих учеников, свою школу. Учитель новой формации в меняющемся обществе - духовно развитая, зрелая творческая личность, владеющая всеми педагогическими средствами, стремящаяся к постоянному самосовершенствованию.

Первый Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев в Послании «Новый Казахстан в новом мире» отметил, что «XXI век для человечества-это век новых технологий, а внедрение, освоение и совершенствование этих новых технологий –в руках сегодняшнего молодого поколения... А судьба молодого поколения - в руках педагогов», – добавив, что одним из требований педагога к адаптации нового поколения в соответствии с требованиями нового времени является освоение новых технологий обучения. Одна из таких крайне необходимых технологий - использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Освоение ИКТ стало необходимым условием для каждого отдельного человека в современном мире. На этапе развития ИКТ главной задачей учителя является воспитание современного образованного ученика. Стремительное развитие процессов информатизации в обществе требует формирования разносторонней, владеющей новыми технологиями личности.

А так же Глава государства в своем ежегодном Послании говорит: «Мы должны добиться предоставления качественных образовательных услуг на уровне мировых стандартов по всей стране». В III главе, в подпункте седьмом восемнадцатого направления этого послания говорится: «Перед нами стоит задача создания специализированных образовательных направлений, ориентированных на информационные технологии и новые формы распространения информации». В третьем подпункте семнадцатого направления говорится, что необходимо развивать практику обучения на On-Line подходе и создавать в стране учебное телевидение»[5], а также «необходимо продолжить работу по развитию цифровых образовательных ресурсов, подключению к широкополосному Интернету и оснащению наших школ видеоборудованием, размещение в Интернете видеоуроков и видеолекций лучших преподавателей средних школ, колледжей и вузов». В Послании Главы Государства подчеркивается, что на сегодняшний день система образования требует новой педагогической технологии и широкого применения информационных технологий. Таким образом, использование новых информационных технологий в учебно – воспитательном процессе обусловлено современными требованиями [6].

Информационные технологии были всегда (речь, письменность, радио, телеграф, телевидение и так далее), но сам термин появился с появлением компьютеров, как самого эффективного средства для обработки информации, и означает использование вышеназванных средств и методов в отношении информации на основе применения современных компьютерных и других технических средств.

Итак, современные информационные технологии обеспечения разных видов деятельности основаны на комплексном использовании различных видов информационных процессов в рамках единого технического комплекса на базе компьютерной техники. В настоящее время в определенном контексте слова современный и компьютерный являются синонимами. Термин коммуникация означает связь, сообщение (общение), передача и, таким образом, семантически оказывается тесно связанным с понятием информация, так как вышеназванные действия направлены на информацию (передача информации, сообщение информации, связь (соединение) с целью последующей передачи сообщения, информации). Поэтому возникновение информационных и коммуникационных технологий (и самого понятия ИКТ) было связано с совершенствованием средств информационных коммуникаций.

Термин "Информационные технологии" ввел академик В. М. Глушков. Поскольку информатизация образовательного процесса связана с обучением школьника, В.М. Глушков выяснил, "Информационные технологии" - это тенденции, связанные с обработкой информации. А когда в образовании начали использовать компьютер и его средства, появилось понятие «информационные технологии» обучения [3].

Изучение технологии в школе – первый шаг в подготовке рабочих и инженерно-технических кадров. В то же время следует отметить, что технологическая культура человека, основами которой овладевают школьники при изучении технологии в школе, необходима любому человеку в будущем, независимо от выбора профессии. Подготовка кадрового потенциала для решения научно-практических задач, стоящих перед нашей страной, должна начинаться с изучения образовательной области «Технология» в общеобразовательной школе и продолжаться в начальных, средних и высших профессиональных учебных заведениях. Именно при изучении образовательной области «Технология» учащиеся должны получить исходные представления и умения анализа и творческого решения возникающих практических проблем, преобразования материалов, энергии и информации, конструирования, планирования, изготовления, оценки процессов и изделий, знания и умения в области технического или художественно-прикладного творчества, представления о мире науки, технологий и техносферы, влиянии технологий на общество и окружающую среду, о сферах человеческой деятельности и общественного производства, спектре профессий

Использование ИКТ на уроках технологии позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, инструкционных карт, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Стоит отметить, что использование иллюстраций, рисунков и т.п. воспитывают интерес к уроку; делают урок интересным. На уроках технологии, применение ИКТ позволяет использовать разнообразный иллюстративный, информационный материал. ИКТ уместно применять при изучении отдельных тем и разделов программы технологии трудового обучения. Это обуславливается следующими факторами:

1. Данная образовательная область предусматривает, прежде всего, формирование и совершенствование практических умений, в способах обработки материалов, моделирования и проектирования. Следовательно, большее количество времени должно уделяться практической деятельности учащихся на уроке.

2. Недостаточное количество мультимедиадисков в школьной медиатеке. Имеющиеся диски имеют узкую тематическую направленность, не лишены ряда достоинств. Таких, как профессионализм работы программистов, красивая графика, содержат хорошую мультипликацию, многофункциональны и т. д. Но в большинстве своем они не вписываются в канву данного конкретного урока конкретного учителя. С их помощью невозможно достичь всех целей, поставленных учителем на уроке.

На уроке, как правило, практикуются выступления учителя или учеников с использованием компьютера, проектора, звуковых колонок, презентаций. Презентация может быть построена таким образом, чтобы наиболее оптимально решать поставленные на уроке задачи. Необходимо подчеркнуть, что презентация позволяет учителю не просто читать лекцию, но вести беседу с учащимися, задавая вопросы по теме и тем самым, заставляя учащихся актуализировать знания, полученные ранее по другим предметам, высказывать предположения (как вы думаете, какой вид термической обработки уменьшит хрупкость?) анализировать получаемую информацию (многообразие видов термообработки), сравнивать (отличие термообработки), обобщать (свойства разных материалов), делать выводы тем самым, развивая мышление учащихся, активизируя их познавательную деятельность. Беседа активизирует учащихся, развивает их память и речь, делает открытыми знания учащихся, имеет большую воспитательную силу, является хорошим диагностическим средством.

Эксперты уже давно заметили по результатам многочисленных экспериментов отчетливую сильную связь между методом, с помощью которого учащийся осваивал материал, и способностью вспомнить (восстановить) этот материал в памяти. Например, только четверть услышанного материала остается в памяти. Если учащийся имеет возможность воспринимать этот материал зрительно, то доля материала, оставшегося в памяти, повышается до одной трети.

Обучение с использованием средств ИКТ позволяет создать условия для формирования таких социально значимых качеств личности как активность, самостоятельность, креативность, способность к адаптации в условиях информационного общества, для развития коммуникативных способностей и формирования информационной культуры личности [2].

Активное применение технических средств обучения становятся неотъемлемой частью учебного процесса везде, где есть увлеченные своим делом учителя, где обучение стало творчеством. Там где технические средства используются грамотно и систематически, они способствуют повышению эффективности и качества обучения.

Следует отметить, что внедрение ИКТ в практику работы образовательного учреждения открывает большие возможности для улучшения и совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к преподаванию. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем информационном пространстве школы и использование Интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения с коллегами и учениками: электронной почты, форумов, видеоконференций. Основной целью является повышение активности, заинтересованности, развитие любознательности, мышления не только педагога, но и учащегося посредством использования информационно-коммуникационных технологий.

В связи с повсеместным использованием средств новых информационных технологий и в повседневной жизни очень важно научить учащихся работать с современной техникой. К наиболее часто используемым элементам ИКТ в учебном процессе относятся:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора,
- интерактивные доски,

- электронные энциклопедии и справочники,
- тренажеры и программы тестирования,
- образовательные ресурсы Интернета,
- DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями,
- видео и аудиотехника.

Умение учащихся работать с информацией на современном уровне, используя при этом традиционные источники, электронные носители информации и Интернет, позволяет учителю организовать учебный процесс и внеклассную работу таким образом, чтобы у учащихся развить познавательный интерес, интеллектуальные и творческие способности.

Использование ИКТ технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании своего предмета. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету [4].

Только знание присуще всемогущей силе, которая может способствовать тому, чтобы завтрашний день был светлее сегодняшнего, и продвигать человеческое общество вперед. Гуманизация, информатизация образования-это требование современности. Возможности информационного образования, гармонизации взаимоотношений среды и человека и использования информационных технологий в новом информационном обществе, расширения связей с информационной культурой огромны. Учитывая, что рост цивилизации напрямую связан со становлением информационного общества, уровень развития современного образования и техники диктует каждому человеку наличие качественных и глубоких знаний и профессиональных умений, активную творческую работу молодежи.

Формирование информационного общества становится необходимым условием в соответствии с современными требованиями к обмену данными, общению людей на этапе широкого внедрения и быстрого развития информационно-коммуникационных технологий. Основное требование информационного общества-дать учащимся основы информационных знаний, развить логическое мышление-структурное мышление, сформировать навыки использования информационных технологий и воспитать умение адаптироваться к течению века и росту информационно-грамотного социума, т. е. адаптироваться к информационному обществу.

Использование информационно-коммуникационных и интерактивных технологий обучения-один из путей совершенствования процесса обучения на основе пополнения содержания и формы педагогической деятельности. Использование компьютерных сетей, систем интернета, электронных учебников, мультимедийных технологий, дистанционных технологий создает условия для создания пространства информационно-коммуникационных технологий в учебных заведениях [1].

Необходимо подчеркнуть о том, что развитие информационно-коммуникационных технологий является частью образования. В последние годы использование компьютера, электронного учебника, интерактивной доски дает хорошие результаты для ежедневных занятий в соответствии с современными веяниями. Система образования реализуется посредством электронной связи, обмена информацией, интернета, электронной почты, телеконференций, on-line занятий.

Сегодня основной целью является повышение мыслительной способности, любознательности, интереса и активности студентов за счет использования инновационных методов и информационных технологий. Особенно быстрыми темпами развивается система дистанционного обучения, примером чему могут служить несколько факторов, а главное – обеспеченность образовательных учреждений мощной компьютерной техникой, создание электронных учебников по всем направлениям учебных дисциплин и развитие Интернета. Сегодня существует огромное количество форм и средств информатизации образования. Осуществление комплексного

использования возможностей информационно-телекоммуникационных средств в учебном процессе возможно только при создании и использовании многофункциональных электронных средств обучения [7].

В итоге, с помощью современных технологий педагог может улучшить знания учащихся и повысить качество обучения. Школа - это опора и основа, которая способствует росту, духовному и культурному развитию любого народа, какой бы нации он ни был.

Следует отметить, что повышение уровня образования казахских школ и повышение учебно-воспитательного процесса на должном уровне с использованием в нем новых информационных технологий возможно только в результате системной работы педагогического коллектива. Для учителя достижение результата-это не только получение знаний учеником, но и самостоятельное получение знаний и применение полученных знаний по мере необходимости. Сегодня ребенок-это новый мир. Стоит заметить, что на сегодняшний день поток информации очень большой. Для работы в информационной среде любой педагог должен быть учителем, способным систематически излагать свои мысли, иметь развитую коммуникативную и информационную культуру, использовать интерактивную доску, владеть приемами работы в режиме On-Line. Учитель-ориентир, обучающий новым современным технологиям. Учащиеся должны адаптироваться к новой жизни, новому обучению, новым отношениям. Нельзя забывать, что вхождение в число развитых стран, конкурентоспособных с этим процессом, ставит перед педагогическим сообществом большие задачи.

"Ученик - не сосуд для укрепления, а факел , требующий зажигания", – одна из главных целей школы и педагога-развитие индивидуальных творческих возможностей учащихся и подготовка их к реальной жизни. На пути к цели добиваются результата только те, кто не жалеет.

Список использованных источников:

1. Абаева, А. Применение новых информационных технологий в учебном процессе. // Журнал "Основы информатики". 2012. №1. С. 29-33;
2. Аблакотов, А.А., Епанешников, В.В. Применение ИКТ на уроках технологий-фактор повышения активизации познавательной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 12-13;
3. Ибраимова, Б. Информационные технологии-источник продуктивного образования. // Школа Казахстана. 2012. №6. С. 38-43.;
4. Костяев, А.Е. Использование информационно-коммуникативных (ИКТ) технологий на уроках в школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 407-408.;
5. Послание Первого Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» (г. Астана, 12 сентября 2013 года);
6. Послание Первого Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана (г. Астана, 10 января 2018 года);
7. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8.-С. 120-128.

List of sources used:

1. Abaeva, A. The use of new information technologies in the educational process. // Journal "Fundamentals of Informatics". 2012. No. 1. pp. 29-33;

2. Ablakotov, A.A., Epaneshnikov, V.V. The use of ICT in technology lessons is a factor in increasing the activation of cognitive activity // Successes of modern natural science. - 2013. - No. 10. - P. 12-13;
3. Ibraimova, B. Information technology is a source of productive education. // School of Kazakhstan. 2012. No. 6. pp. 38-43.;
4. Kostyaev, A.E. The use of information and communication (ICT) technologies in the classroom at school // Theory and practice of education in the modern world: materials of the Intern. scientific conf. (St. Petersburg, February 2012). - St. Petersburg: Renome, 2012. - S. 407-408 .;
5. Message of the First President of the Republic of Kazakhstan to the people of Kazakhstan "New Kazakhstan in the new world" (Astana, September 12, 2013);
6. Message of the First President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan (Astana, January 10, 2018);
7. Shadrikov, V.D. A new model of a specialist: innovative training and a competency-based approach // Higher education today. 2004. No. 8.-S. 120-128.

Егорова Г.И.

доктор пед. наук, профессор

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

Асямолова К.С.

аспирант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут, Россия

ГЛОБАЛЬНО КОМПЕТЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ. УТОПИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

***Аннотация.** В статье раскрыты особенности структуры глобальных компетенций как ключевого направления формирования функциональной грамотности выпускника современной школы. Проведен сопоставительный анализ структуры компонентов глобальных компетенций и компонентов воспитательной системы для выявления ведущих приемов и технологий формирования глобальных компетенций. Приведены результаты диагностики констатирующего этапа педагогического эксперимента.*

***Ключевые слова:** глобальные компетенции, глобально компетентная личность, система воспитания.*

Egorova G.I.

doctor of pedagogical sciences, professor
of Surgut State Pedagogical University,

Asyamolova K.S.

Postgraduate student

of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

GLOBALLY COMPETENT PERSONALITY. UTOPIA OR REALITY FOR THE MODERN WORLD

***Annotation.** The article reveals the features of the structure of global competencies as a key direction in the formation of functional literacy of a graduate of a modern school. A comparative analysis of the structure of the components of global competencies and the components of the educational system is carried out to identify the leading techniques and technologies for the formation of global competencies. The results of diagnostics of the ascertaining stage of the pedagogical experiment are presented. **Keywords:** global competencies, globally competent personality, education system.*

***Keywords:** global competencies, globally competent personality, upbringing*

Ключевым ядром социальной системы является образование, оно создает условия для успешной деятельности групп и отдельных индивидов. При грамотной организации учебного процесса происходит решение различных задач, в том числе и социальных. Современная школа сегодня не только обучает подрастающее поколение в предметных областях, но и готовит к возможным переменам в социальной сфере, воспитывает положительное отношение к изменениям и инновациям, развивает умения видеть общественные проблемы и стремиться их решить [1].

Отметим, что позиция молодежи по отношению к глобализирующемуся миру и решению проблем современного общества должна быть активной. Достижение целей устойчивого развития будет возможным при создании такого социума, которое не

разрушится при появлении новых условий. Оно использует нестабильность мира как триггер и активно адаптируется благодаря эффективной системе образования.

В ответ на факторы, влияющие на развитие образования (цифровизация, глобализация, экологизация), сегодня ключевым становится инновационное направление – формирование глобальных компетенций – ключевого направления функциональной грамотности выпускника современной школы. Поэтому в 2018 году 15-летние ученики 27 стран мира прошли международное тестирование и анкетирование по глобальным компетенциям в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). Так в мире начали говорить о глобальных компетенциях. Что это за понятие «глобальные компетенции»? Они являются новым компонентом функциональной грамотности, который предполагает, что ученик будет способен с успехом коммуницировать с постоянно меняющимся миром; выстраивать социальные отношения; решать различные не только учебные задачи, но и жизненные; к постоянному образованию (и самообразованию). Глобальные компетенции необходимы современному поколению для жизни в постоянно меняющемся мире. Глобальные компетенции не сводятся к сумме знаний, набора навыков и умений. Они составляют комплекс из знаний, умений, идеалов и взглядов, которые применяются при коммуникации с представителями других культур, которые не имеют национальных границ при решении глобальных проблем, и влияют на современный мир и мир будущих поколений [3, с. 183].

В свою очередь глобальные компетенции являются частью глобальной компетентности, которая предполагает пожизненное обучение. Обучающийся, обладающий глобальной компетенцией считается глобально компетентной личностью. Если он обладает глобальной компетентностью, то его изучению подвластны проблемы межкультурного взаимодействия разного уровня, он может понимать различные мнения, быть уважительным при взаимодействии с окружающими, быть ответственным в своих действиях в целях достижения коллективного благополучия. С позиции Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), системы образования, учитывающие потребность в формировании глобальных компетенций у обучающихся, в конечном итоге готовят учеников к жизни в современном меняющемся обществе [4, с. 89].

Но какие же навыки необходимы обучающемуся, который будет считаться глобально компетентной личностью? Глобальные компетенции являются частью глобальной компетенции и предполагают следующие способности:

1. Рассматривать вопросы и ситуации межкультурного, глобального и местного значения (к примеру, экологические проблемы). Глобально компетентная личность, обладающая этой способностью имеет такое мировоззрение, которое нужно для нахождения в постоянно меняющемся мире; использует информацию о мире и рассуждает критически о мировых явлениях; опираясь на школьные знания, собственный опыт, создает вопросы, анализирует информацию, находит объяснение событиям, имеет собственное мнение по отношению к проблемам разного уровня; отличается медиаграмотностью (самостоятельно отбирает, оценивает и анализирует материалы СМИ).

2. Понимать и ценить различные точки зрения. Требования к глобально компетентному человеку: с разных сторон рассматривает точки зрения окружающих, а также их поведение; для такой личности ценны межкультурные различия, может их преодолеть и найти общее с представителями иных культур; осознает не только культурные ценности других людей, но и отстаивает свои; понимает чужую позицию, но способен иметь свое мнение.

3. Наладить позитивное взаимодействие с людьми разного происхождения (национального, религиозного, этнического, культурного, социального) или пола.

Человек, обладающий данной способностью отчетливо понимает правила и нормы различных культур, правила поведения и уровень формальности межкультурного контекста, в связи с чем подстраивается под такую ситуацию; в таком диалоге проявляет уважение и дружелюбие, стремление к пониманию и общению.

4. Предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия. Личность с данной склонностью способствует тому, чтобы улучшить условия жизни общества, в котором живёт. Считает важными в обществе справедливость, мир, экологическую устойчивость и возможность саморазвития для любых слоев населения; принимает активную позицию в своем обществе, реагирует на возникающие в обществе проблемы разного уровня [4 с. 90].

В литературных источниках упоминается, что формирование глобальных компетенций происходит в период с 5 по 9 класс в общеобразовательных организациях. В связи с актуальностью вопроса формирования глобальных компетенций была проведена диагностическая работа по оценке глобальных компетенций у обучающихся школ города Сургута. В тестировании приняли участие ученики седьмых классов из разных образовательных учреждений города. Диагностическая работа проводилась на основе заданий из открытого банка, апробированных Т.В. Коваль и С.Е. Дюковой [2]. Уникальность данных заданий в том, что детям не задается вопрос прямо о его отношении к какой-либо глобальной проблеме. Дети погружаются в нереальный мир Зедландии, анализируют жизнь и проблемы населения. Сами вопросы удобно ранжированы по уровням сложности, областям оценки, объекту оценки. За каждый ответ предполагает оценивание – от 0 до 2 баллов. Для удобства подсчета баллов каждому уровню присвоен коэффициент сложности: низкому – 1, среднему - 1,5, высокому – 2. То есть, если ученик ответил на вопрос высокого уровня сложности правильно, то получает 4 балла. Максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик составляет 36 баллов (табл. 1).

Таблица 1.

Ранжирование вопросов по оценке глобальных компетенций

№ вопроса	Коэффициент сложности	Область (компетентностная)	Баллы
1	1	Глобальные проблемы	0-22
2	1	Глобальные проблемы	
3	2	Глобальные проблемы	
4	1,5	Глобальные проблемы	
5	1,5	Глобальные проблемы	
6	2	Глобальные проблемы	
7	2	Глобальные проблемы	
8	1,5	Межкультурные различия, взаимопонимание	0-14
9	1	Межкультурные различия, взаимопонимание	
10	1,5	Межкультурные различия, взаимопонимание	
11	2	Межкультурные различия, взаимопонимание	
12	1	Межкультурные различия, взаимопонимание	
Итого			0-36

Также нами предложена уровневая система оценки результатов в соответствии с набранными баллами. Так, высшему уровню сформированности глобальных компетенций соответствует результат 25 до 36 баллов. Характерно отсутствие ошибок, или их минимальное значение. Неточности допущены в основном во множественных вариантах ответов или в вопросах со свободным ответом. Среднему уровню определен результат от 13 до 24 баллов. Допустимо наличие ошибок в вопросах высокого уровня сложности, с множественным вариантом ответа. Некоторые ответы частичные, с неточностями. Количеству баллов от 0 до 12 соответствует начальный уровень

сформированности глобальных компетенций. Для него характерно практически полное отсутствие правильных ответов.

Результат тестирования обучающихся показал, что у большинства из выбранной группы семиклассников 62,5 % сформированы глобальные компетенции на среднем уровне, начальный уровень сформированности глобальных компетенций показали 37,5% учеников. В высшего результата не показал никто (рис. 1). Многие обучающиеся смогли частично или полностью ответить на большую часть вопросов. Однако, есть задания, которые стали самыми популярными по числу ошибок. Так, в задании №3 некоторые ученики не обратили внимание на уточнение в вопросе «хозяйственная деятельность» в связи с чем дали неверный ответ, опираясь на другие сферы деятельности человека (часто – здравоохранение, образование, правопорядок). Задание №7 тоже стало камнем преткновения.

Никто из группы не ответил полностью правильно – были лишь частичные ответы у некоторых учеников. Также трудности возникли с вопросом №8, потому что многие школьники распределили все утверждения в таблицу (по заданию нужно выбрать лишь некоторые утверждения). Многие дети задания в области семейных ценностей смогли понять в связи с близостью данной темы для себя (праздники, экскурсии, подарки, события). Но особый интерес для них вызвал вопрос №12 о типе семьи. Большинство обучающихся были максимально близки к правильным ответам, и допустили минимальное количество ошибок. Этот вопрос детям запомнился больше всего, многие решили узнать, какой тип семьи у них дома. Также, стоит отметить, что некоторые ученики сочли опечаткой слово «Зедландия», так как название вымышленной страны созвучно реально существующей.



Рис. 1. Результаты диагностической работы по оценке глобальных компетенций у обучающихся 7 классов

В ходе исследования было отмечено, что детям сложнее даются задания в области глобальных проблем, чем вопросы в сфере межкультурных различий и взаимопонимания. Глобальные вопросы в тестировании затрагивали тему прав человека и были нацелены на выявление навыков обнаружения проблемы или явления, их оценку, видение перспектив развития, а также аргументацию в поддержку или опровержению тезисов. Исследование показало, что детям достаточно сложно даются вопросы политического характера и налогообложения.

Также были изучены материалы исследования PISA-2018 в области оценки глобальных компетенций. Россия является особенной страной по этому показателю. В связи с тем, что предполагалось на основе исследования у детей уровня сформированности читательской, математической и естественно-научной грамотности, уровень сформированности глобальных компетенций будет гораздо выше. Однако отрицательная степень корреляции слишком высока, в связи с чем Россия оказалось на 26 месте из 27 стран участниц. То есть российские школьники имеют достаточный потенциал, но не имеют целостных представлений, поэтому им, при выполнении

заданий, сложно выйти за рамки контекста. Дети показали достаточную осведомленность о глобальных проблемах, однако неутешительные выводы можно сделать по показателю «межкультурного взаимодействия», где российские школьники показали худшие результаты. При этом в исследовании указывается, что общий показатель сформированности глобальных компетенций находится на среднем уровне международной шкалы [5].

Сравнивая результаты исследования глобальных компетенций у российских 15-летних обучающихся PISA-2018 и результаты диагностической работы по оценке глобальных компетенций у обучающихся 7 классов в городе Сургуте, можно сделать вывод о том, что вне зависимости от региона дети показали средний уровень сформированности глобальных компетенций. Такие результаты говорят о том, что существует потребность в формировании глобальных компетенций у российских школьников вне зависимости от региона.

Непосредственное влияние на формирование глобальных компетенций оказывает школа. Именно в школе ребенок проводит большую часть своей жизни, получает знания, навыки, ценностные ориентиры, духовно-нравственное воспитание. В образовательном учреждении ребенок может узнать о том, что происходит в современном мире, наиболее актуальные события. Учителя могут стать проводниками в сфере изучения СМИ и цифровых источников: отбор, оценка. Ученику необходимо стать глобально компетентной личностью, чтобы жить в согласии в мультикультурном обществе. Личность, которая умеет себя правильно вести в различных сообществах, имеет конкурентное преимущество на рынке труда. В школе ребенок получает необходимые знания. А формирование глобальных компетенций, предполагается на уроках. О чем свидетельствуют данные в действующего Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в требованиях к предметным результатам освоения программы, в метапредметных образовательных результатах [2, с. 550].

Но будет ли достаточно той работы, которая проводится на уроках? Ведь динамичному, нестабильному и меняющемуся миру уже сегодня необходимы люди, которые смогут решать проблемы быстро и эффективно, по мере их возникновения и на благо общества. Такие индивиды должны обладать рядом качеств: уметь видеть эти проблемы, критически мыслить, иметь ценностные ориентиры и уметь взаимодействовать с различными культурными средами. Но сможет ли школа вырастить «универсального солдата», обладающего глобальной компетентностью, или эта идея утопична?

При проведении теоретико-методологического обоснования были выявлены и уточнены основополагающие характеристики глобальных компетенций и воспитательной системы образовательной организации. Дополнительно проведен сравнительный анализ параметров взаимосвязи глобальных компетенций и воспитательной системы школы. Параметры воспитательной системы школы обоснованы согласно Федеральному закону № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.

В своей основе глобальные компетенции имеют ценностную базу [3]. Поэтому важная роль для формирования глобальных компетенций у обучающихся возлагается на воспитательную систему школы. С 2021 года вступил в силу Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Данная мера необходима, не только в связи с поправками в Конституции от 1 июля 2020 года (положение о единой системе воспитания и обучения), но и с позиции формирования глобальных компетенций. Ведь предыдущая система воспитания была отделена от процесса образования, хоть и в некотором смысле имела межпредметные взаимосвязи.

Законом выделено новое определение понятия «воспитание»: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде» [5, С.2]. С 1 сентября 2021 года воспитание учеников в процессе освоения ООП происходит на основе включения рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. Программа воспитания содержит инвариативные и вариативные модули, что позволяет образовательной организации самостоятельно регулировать воспитательную работу. Также содержание модулей и формы организации школы выбирает самостоятельно

На наш взгляд, новая система воспитания школы будет эффективна в формировании глобальных компетенций у обучающихся, так как в своей основе она имеет ценностные ориентировки, при этом тесно взаимосвязана со всеми предметными областями. В таблице 2 прослеживается взаимосвязь требований к способностям глобально компетентной личности с новым определением воспитания.

Таблица 2.

Сопоставительный анализ компонентов структуры способностей глобально компетентной личности и компонентов структуры воспитательной системы школы

компоненты структуры способностей глобально компетентной личности	компоненты структуры воспитательной системы школы
<i>Целевой:</i> формирование компонентов межкультурного, глобального и местного значения	<i>Целевой:</i> формирование социокультурных, духовно-нравственных ценностей, патриотизма
<i>Ценностный:</i> понимать и ценить различные точки зрения в решении глобальных проблем	<i>Ценностный:</i> самоопределение и социализация обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей
<i>Деятельностный:</i> умения принимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия человека и общества	<i>Деятельностный:</i> умения взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ
<i>Пространственно-временной:</i> создание условий для позитивного взаимодействия с людьми разного происхождения или пола	<i>Пространственно-временной:</i> создание условий для формирования у обучающихся патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению

Сопоставительный анализ компонентов структуры способностей глобально компетентной личности и компонентов структуры воспитательной системы школы показывает их интегральное пересечение и взаимопроникновение по различным компонентам: целевому, ценностному, деятельностному, пространственно-временному.

Таким, формирование глобальных компетенций призвано к тому, чтобы обучение ребенка в школе не свелось просто к получению определенного количества

знаний, чтобы ученик был конкурентоспособным, умел приспосабливаться к меняющемуся миру, но при этом не потерял своей самобытности, своего мнения.

Исследование глобальных компетенций у обучающихся 7 классов в г. Сургуте, а также анализ результатов исследования глобальных компетенций у 15-летних обучающихся PISA-2018 показали, что у подрастающего поколения в России глобальные компетенции сформированы на среднем уровне или ниже вне зависимости от региона, а, значит, необходимо воздействовать на эту проблему именно сейчас, ведь уже сегодня мы работаем во благо нашего будущего.

Школа будущего создает такую личность, которая будет иметь навыки и мотивацию для постоянного роста и развития. Это активный гражданин, способный обнаружить важные проблемы и изменить мир к лучшему. Уже сейчас школа имеет в своем арсенале важный инструмент для формирования глобально компетентной личности – воспитательную систему, которая пронизывает все этапы образования, все его компоненты.

Список использованных источников:

1. Егорова, Г. И. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник ТГПУ. 2021. №5 С. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.

2. Коваль, Т.В., Дюкова, С.Е. «Глобальные компетенции» в контексте требований ФГОС основного общего образования // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. Ч. 1. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 548-552.

3. Мруз, А. Устойчивое развитие в учебных программах средних школ // Вопросы образования. Educational Studies Moscow, 2020. № 2. С. 183-204.

4. Рязанова, Н.Е., Моргун, Д.В., Аргунова, .В. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чем и как учить?// Наука и школа. 2021. № 2. С. 86-97

5. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 26.11.2021).

6. Функциональная грамотность: глобальные компетенции отчет по результатам международного исследования PISA-2018 ГК URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 23.11.2021).

List of sources used:

1. Egorova, G. I. Discourse analysis of the formation of functional literacy of future bachelors in the field of ecologization of professional activity. Bulletin of the TSPU. 2021. No. 5 P. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.

2. Koval, T.V., Dyukova, S.E. "Global competencies" in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education // Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: coll. scientific tr. / XII International. scientific-practical. conf. "Shamov Pedagogical Readings of the Scientific School of Management of Educational Systems", January 25, 2020. Part 1. M. : MANPO, 5 for knowledge, 2020. P. 548-552.

3. Mruz, A. Sustainable development in the curriculum of secondary schools // Educational Issues. Educational Studies Moscow, 2020. No. 2, pp. 183-204.
4. Ryazanova, N.E., Morgun, D.V., Argunova, .V. Formation of global competencies for the VUCA world: why, what and how to teach? // Science and School. 2021. No. 2. S. 86-97
5. Federal Law No. 304-FZ of July 31, 2020 “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the Education of Students URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (date of access: 26.11.2021).
6. Functional literacy: global competencies report based on the results of the international study PISA-2018 GC URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (date of access: 11/23/2021).

Егорова Г.И.

доктор пед. наук, профессор

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

Маринова А.А.

аспирант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УСЛОВИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация.** В статье раскрыто глобальное значение понятия «функциональная грамотность» - как вектора трансформации педагогического образования. Показаны ключевые позиции функциональной грамотности – качество, благополучие, ресурс жизнеобеспечения обучающегося. Раскрыто функционально-дидактическое значение, приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности.*

***Ключевые слова:** функциональная грамотность, функционально-дидактическое значение функциональной грамотности, педагогическое образование*

Egorova G.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

of Surgut State Pedagogical University,

Marinova A.A.

Postgraduate student

of Surgut State Pedagogical University,

Surgut, Russia

FUNCTIONAL LITERACY IS A CONDITION FOR A NEW QUALITY OF EDUCATION AND A RESOURCE FOR PERSONAL DEVELOPMENT

***Annotation.** The article reveals the global meaning of the concept of "functional literacy" as a vector of transformation of pedagogical education. The key positions of functional literacy are shown – quality, well-being, life support resource of the student. The functional and didactic significance is revealed, the leading directions of activity in the formation of functional literacy are also prioritized.*

***Keywords:** functional literacy, functional and didactic significance of functional literacy, pedagogical education*

Значение понятия «функциональная грамотность» - как вектора трансформации педагогического образования нельзя оценить однозначно, одним словом. Ключевые позиции функциональной грамотности – качество, благополучие, ресурс жизнеобеспечения. При этом уже доказано, что функционально грамотный человек обеспечивают качественное существование не только образовательных, но и природных, промышленных социальных систем. При этом само понятие «функциональная грамотность» является тем фундаментом и качественным инструментом для каждого человека, который задает вектор познания настоящего и будущего окружающего мира [1]. Раскроем несколько приоритетов актуальности и значимости функциональной грамотности как уже устоявшейся категории в психолого-педагогическом образовании в различных номинациях. Номинация первая – это пополнение категориального аппарата понятием «функционально-грамотная

личность». С позиции педагогической теории и практики – это личностная категория, обеспечивающая непрерывность в получении знаний, навыков, умений, востребованных в решении максимум жизненно-важных проблем. Номинация вторая – это обновление стратегических целей образования, ориентированных для набора компетенций как основы функциональной грамотности, как ключевых, так и по различным отраслям знаний. Номинация третья – это обновление стратегии развития современного общества, где функциональная грамотность каждого человека становится индикатором не только личного, но и общественного благополучия [2].

Несмотря на высокую значимость и актуальность понятия «функциональная грамотность», отметим и существующие проблемы, которые требуют своевременного решения. Прежде всего, это квалифицированная подготовка бакалавров, магистров, специалистов педагогических направлений в области функциональной грамотности, как необходимое условие понимания ее роли и функционального значения в процессе обучения и воспитания молодого поколения и повышения качества будущей профессиональной деятельности. Поэтому первая задача педагогического сообщества не только раскрыть роль и место функциональной грамотности в системе обучения и воспитания обучающихся, но и показать ее востребованность для будущей профессии и человеческих взаимоотношений. Здесь необходимо учитывать приоритетное назначение функциональной грамотности для отражения ряда диалектических взаимосвязей между категориями «человек – педагогика – деятельность гуманность – общество» [3].

При этом формирование функциональной грамотности у обучающихся приводит не только к единой картине мира, но и обеспечивает выработку нравственно-гуманного взгляда на окружающий мир, как компонента научного мировоззрения, культуры мышления и поведения, что необходимо в жизнедеятельности обучающегося и для устойчивого развития региона.

Компоненты функциональной грамотности получают развитие далее в высшей школе и наполняют конкретным содержанием все фундаментальные представления о мире, его дискретности и непрерывности, эволюции и генезисе. С позиции педагогического образования, важным становится учет социокультурной, социопроизводственной инфраструктуры территории региона проживания обучающегося при формировании функциональной грамотности, а это уже прикладная составляющая с позиции профилизации и дальнейшего трудоустройства каждого человека [4].

В ходе проведения литературного обзора научных, методических статей в области формирования функциональной грамотности выделены ключевые позиции функциональной грамотности (рисунок 1)



Рисунок 1 – Функционально-дидактическое значение функциональной грамотности

Таким образом, с одной стороны, роль функциональной грамотности велика, а ее формирование интегрально взаимодействует со всеми областями научного знания (математического, естественнонаучного, гуманитарного и др.). С другой стороны, формирование функциональной грамотности невозможно без новых технологий, средств, методов обучения [5].

В своей работе делаем уклон на интерактивных технологиях, необходимость учета которых связываем с рядом причин. Первая причина – это удовлетворение образовательной потребности каждым обучающимся в усвоении опыта предшествующих поколений. Вторая причина – это создание индивидуальной образовательной траектории с учетом принципа интерактивности и интеграции. Третья причина – это осознание субъектами образовательной деятельности необходимости нелинейного характера формирования функциональной грамотности.

Осмысление понятия «нелинейность» формирования функциональной грамотности связываем, прежде всего, с качественным результатом, который достигаем через ряд позиций.

Составление интегрированных комплексных заданий на основе широты проблемности, характера контекстности и личностного значения, уровневой сложности. С позиции социальности такой характер нелинейности заданий направлен на подготовку обучающегося для дальнейшего проживания в условиях региона. С позиции региональной практики – это приводит к пониманию ценности компонентов региональной среды (ресурсы, показатели, межкультурные связи) [6].

Такая работа строится эффективно в случае создания коуч-команды – команды единомышленников, необходимой при составлении большого числа заданий с широтой охвата инновационных форм представления информации.

Такая команда единомышленников необходима для особого выстраивания (картирования), визуализации дисциплин, что позволяет выбрать те значимые темы, параграфы, которые эффективны в конкретном направлении функциональной грамотности. При этом следует исходить, что содержательная основа формирования функциональной грамотности строится на идеях единения и целостной основы урока и внеурочных форм деятельности. Каждое занятие включает задания, развивающие то или иное направление функциональной грамотности. Особо следует отметить отдельные курсы, в которых функциональная грамотность – это доминирующая цель по решению, преобразованию жизненных ситуаций. На качество формирования функциональной грамотности влияет учет уровня развития обучающегося, его возраст, ход взросления с учетом деятельностных линий (операционально-технической и смыслообразующей), влияющих на характер обучения и воспитания.

На качество формирования функциональной грамотности влияют и новые технологии, ориентированные на элементы интеграции, самостоятельности, интерактивности, что развивает интеллектуальные возможности каждого обучающегося. Ведущий принцип линейного образования, его диалектический статус «от простого явления, факта - к более усложненному сегодня изменяется. Здесь можно подчеркнуть значение технологий контекста, смешанного обучения.

Следует подчеркнуть важность новой роли ученика и учителя. К традиционному характеру деятельности добавляются новые, это, прежде всего ИКТ грамотность, инициативность, настойчивость, социальная и культурная компетентность, которые связаны с характером консультирования, сопровождения в ходе формирования функциональной грамотности.

В этом ракурсе, основной приоритет в ходе формирования функциональной грамотности - это ориентирование на самостоятельность, получение качественного результата. На качество формирования функциональной грамотности влияют те навыки (как автоматизированные умения нашего века), которые лежат в основе базовой грамотности обучающегося (языковая, числовая, естественнонаучная, ИКТ грамотность,

гражданская, культурная). Приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности отразим в виднее ключевых позиций: а) привлечение ресурсов (интернет, интерактивная работа, контент); б) учет ключевых компетенций (4К) нового поколения (критичность, креативность, контекстное); г) накопление и учет средств, форм, опыта управления знаниями, коммуникаций (базы, on-line платформы, курсы, электронные библиотеки, контакты). Ведущие ключевые позиции формирования функциональной грамотности работают в условиях учета в образовательном процессе принципов рациональной деятельности (взаимопознание, взаимопонимание, взаимообогащение, взаимовлияние) для получения качественного результата (рис. 2.).



Рисунок 2 - Приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности

Таким образом, приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности отвечают на характер традиционных вопросов в области формирования функциональной грамотности. Как формировать функциональную грамотность? Зачем формировать функциональную грамотность? Какие методы, формы, технологии использовать? Как отмечают многие педагоги, исследователи сегодня формируется новое научное направление – педагогика функциональной грамотности, которая подчеркивает значимость «живого» общения субъектов образовательного процесса для подготовки к решению жизненно важных проблем. Во избежание рисков формальности и негативных моментов формирования функциональной грамотности требуется разумное сочетание приемов методов, технологий, форм деятельности, что является необходимым достаточным фактом при подготовке субъекта к социализации, к продуктивности взаимодействий в социуме, при усилении параметров самостоятельности, индивидуализации.

Список использованных источников:

1. Глобальная конкурентоспособность российского образования : материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О. С. Гапонова, Ф. Ф. Дудырев, Ю. Н. Корешникова, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин и др. М. : НИУ ВШЭ, 2017. (Современная аналитика образования. № 3 (20)). С. 76.
2. Двенадцать решений для нового образования : доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: file:///H:/РНФ_2017/2018%20год/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 08.01.2022). С. 11.
3. Егорова, Г. И. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник ТГПУ. 2021. №5 С. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.
4. Коваль, Т.В., Дюкова, С.Е. «Глобальные компетенции» в контексте требований ФГОС основного общего образования // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. Ч. 1. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 548-552.
5. Леонов, Г. А. Динамические принципы прогнозирования и управления // Проблемы управления. 2008. № 5. С. 35.
6. Функциональная грамотность: глобальные компетенции отчет по результатам международного исследования PISA-2018 ГК URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 08.01.2022).

List of sources used:

1. Global competitiveness of Russian education: materials for discussion / I.V. Abankina, A.A. Belikov, O. S. Gaponova, F. F. Dudyrev, Yu. N. Koreshnikova, S. G. Kosaretsky, I. D. Frumin et al. S. 76.
2. Twelve solutions for new education: report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics (Moscow, April 2018) [Electronic resource]. URL: file:///H:/RNF_2017/2018%20/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (date of access: 01/08/2022). S. 11.
3. Egorova, G. I. Discourse analysis of the formation of functional literacy of future bachelors in the field of ecologization of professional activity. Bulletin of the TSPU. 2021. No. 5 P. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.
4. Koval, T.V., Dyukova, S.E. "Global Competences" in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education // Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: coll. scientific tr. / XII International. scientific-practical. conf. "Shamov Pedagogical Readings of the Scientific School of Management of Educational Systems", January 25, 2020. Part 1. M. : MANPO, 5 for knowledge, 2020. P. 548-552.
5. Leonov, G. A. Dynamic principles of forecasting and control // Problems of control. 2008. No. 5. P. 35.
6. Functional literacy: global competencies report based on the results of the international study PISA-2018 GC URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (date of access: 01/08/2022).

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО -
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Аннотация:** в статье описаны инновационные технологии в практике работы ДОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе с детьми с ОВЗ недостаточно использовать традиционные методики коррекционной работы. В связи с этим педагоги ищут новые подходы, технологии и приемы. Создание специальных условий для детей с ОВЗ является главной задачей в процессе воспитания и обучения.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, информационно – коммуникативные технологии, социализация, здоровьесберегающие технологии, проектно – исследовательская технология инновация.*

Zagidullina J.M.

teacher – defectologist, qualification category I
kindergarten Brusnichka,
Surgut, Russia

**MODERN APPROACHES AND TECHNOLOGIES OF SOCIO-PEDAGOGICAL
ACTIVITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES.**

***Abstract:** The article describes innovative technologies in the practice of preschool educational institutions for children with disabilities. When working with children with disabilities, it is not enough to use traditional methods of correctional work. In this regard, teachers are looking for new approaches, technologies and techniques. Creation of special conditions for children with disabilities is the main task in the process of education and training.*

***Keywords:** social adaptation, information and communication technologies, socialization, health-saving technologies, design and research technology innovation.*

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) предусматривает, прежде всего, создание для них специальной коррекционно – развивающей среды, лечение, воспитание, коррекцию нарушений темпа развития и социальную адаптацию.

Основным критерием современных технологий является повышение эффективности образовательного процесса за счет ее применения.

Образовательный процесс непосредственно в нашем учреждении проходит в соответствии с адаптированной основной образовательной программой, разработанной с учетом основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Программа воспитания и обучения дошкольников с ЗПР» под редакцией Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой и составленной в рамках реализации программы С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с ЗПР».

Коррекционно - развивающая работа, направленная на всестороннее развитие дошкольников старшего дошкольного возраста с ОВЗ строится с учётом особенностей их развития:

- Поскольку данная категория детей характеризуется дефицитным развитием всех без исключения высших психических функций, педагогическая работа строится на развитии и коррекции памяти, восприятия, внимания, мышления, в особенности операций аналитико-синтетической деятельности, процессов абстрагирования, сравнения и обобщения;

- Особенность коррекционно-педагогической работы заключается в активации всех анализаторов посредством применения наглядности различной модальности (схемы, разрезная азбука, картинный материал, технические средства обучения);

- Применение дифференцированного подхода, предполагающий учёт особенностей высшей нервной деятельности, учитывая особенности развития психической деятельности ребёнка, моторики, работоспособность, речевое развитие и симптоматику речевых расстройств;

- Необходима коррекция речи со связью развития общей моторики с преимущественным коррекционным воздействием на мелкую моторику и артикуляцию;

- Учёт возрастных психофизических особенностей;

- Учёт утомляемости и быстрой пресыщаемости, неустойчивости внимания детей с ОВЗ посредством смены видов деятельности и переключения от одной формы работы на иную;

- В связи со спецификой развития детей с ОВЗ определяется специфика постепенного усложнения заданий, так сложная задача разделяется на простые составляющие;

- Соблюдение темпа работы на занятии, когда каждая тема должна быть отработана до полного усвоения индивидуально каждым воспитанником;

- В пролонгированные сроки осуществляется работа по развитию речи, в связи с тем, что нарушение речи при ОВЗ носит стойкий характер;

- Необходимость комплексной работы всех специалистов совместно с родителями обусловлена несформированными процессами контроля, волевых процессов.

Инновационные технологии, применяемые в ДОУ:

1) Информационно – коммуникативные (сотрудничество учителя – дефектолога с родителями: консультативное направление, диагностическое направление, обучающее направление).

Цель – повышение интереса детей и родителей к изучаемому материалу и качеству коррекционной работы.

2.) Здоровьесберегающие: пальчиковая гимнастика; двигательная гимнастика; артикуляционная гимнастика.

Цель – развивать координацию движений общей и мелкой моторики и мышцы артикуляционного аппарата, вырабатывать правильное дыхание.

Данная технология повышает эффективность ее применения за счет применения.

3.) Мнемотехника (на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение), весь текст зарисовывается схематично, ориентируясь на схемы – рисунки, ребенок легко воспроизводит текстовую информацию).

Цель – способствовать увеличению объема памяти, путем образования дополнительных ассоциаций.

Данная технология помогает в развитии связной речи, ассоциативного мышления, зрительной и слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, воображения.

4.) Игровая технология – способствует успешной социализации, формированию социально - активной личности, самореализации.

Данная технология оказывает положительный, эмоциональный настрой, вызывает интерес и потребность в общении, развивает когнитивные процессы, стимулирует детей к учебной деятельности.

Педагогические подходы и технологии расширяют возможности для формирования коммуникативных способностей и общего развития ребенка дошкольного возраста с ОВЗ, повышают мотивацию детей к получению и усвоению новых знаний, следовательно, будут способствовать его успешной социализации.

Направления коррекционно-педагогической работы:

1. Развитие операций мыслительного плана (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
2. Развитие зрительного восприятия и памяти, слухового восприятия, внимания и памяти, пространственных представлений;
3. Коррекционное воздействие на развитие моторики (мелкой (ручной) и артикуляторной);
4. Коррекционная работа по развитию фонематических процессов: восприятие, анализ, синтез, представления;
5. Развитие всех функций речи (коммуникативная, познавательная, регулирующая).

С учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ при реализации образовательного процесса применяем эффективные приемы, методики, технологии: здоровьесберегающие технологии; современные информационно – коммуникативные технологии; цифровые предметно – методические материалы. Учитываем индивидуальные и возрастные особенности воспитанников через внедрение в практику работы лично – ориентированных технологий. Для развития познавательного интереса и познавательной активности воспитанников на занятиях успешно используем проектно – исследовательскую технологию, проблемно – поисковый метод, социально – игровые технологии.

В процессе достижения поставленной цели разработана система коррекционных занятий по формированию интеллектуального развития детей с ОВЗ. Мы в своей работе с детьми активно используем бинарные занятия, что позволяет поддерживать стойкий познавательный интерес детей на занятии, систематизировать и обобщать имеющиеся знания, формировать целостное восприятие изучаемого материала, умение применять полученные знания в новой ситуации, способствовать развитию личности ребенка в целом, повышать мотивацию к обучению. Трудности, которые испытывают дети с ОВЗ, могут быть обусловлены недостатками как в регулярном компоненте психической деятельности (недостаточность внимания, незрелость мотивационной сферы, общая познавательная пассивность), так и в ее операционном компоненте (сниженный уровень развития отдельных психических процессов, нарушение работоспособности). Поэтому данная модель занятий дает возможность реализовывать сразу несколько развивающих задач.

ФГОС ДО определяет развивающую предметно – пространственную среду как часть образовательной среды, представленную специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа. Поэтому в соответствии с требованиями ФГОС ДО к содержанию программы дошкольного образования должно быть обеспечено развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. В своей работе мы широко используем игровые наборы «Дары Фребеля».

Внедрение педагогических технологий с помощью игрового набора «Дары Фребеля» позволяет выделить основные направления развития и образования детей:

- социально – коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;

- речевое развитие;
- художественно – эстетическое развитие;
- физическое развитие.

При подборе игрушек и образовательных средств для наполнения развивающей предметно – пространственной образовательной в своей работе придерживаемся следующих требований:

- учет ведущей деятельности детей;
- обеспечение условий развития общения детей друг с другом и со взрослыми;
- стимуляция различных видов совместной деятельности детей с ОВЗ друг с другом и со взрослыми;
- создание условий для развития потенциальных способностей и творческих возможностей детей с ОВЗ.

- способствование освоению содержания каждой из образовательных областей;
- учет индивидуальных особенностей детей;

Реализация и учет дидактических принципов в работе:

- информативность - предусматривает разнообразие тематики использования игровых средств с учетом образовательных областей и активности детей во взаимодействии с предметным окружением;
- вариативность – учет специфики образовательной организации программы дошкольного образования.

Также развивающая предметно – пространственная образовательная среда должна обеспечивать условия для построения целостного педагогического процесса, направленного на полноценное всестороннее развитие ребенка, и должна обеспечивать возможность для реализации игровой, познавательной, исследовательской и творческой активности детей дошкольного возраста в образовательной организации, экспериментирование с доступными материалами; двигательную активность, в том числе развитие общей и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно – пространственным окружением; возможность самовыражения детей с ОВЗ.

Таким образом, использование современных подходов и технологий социально – педагогической деятельности детей с ОВЗ в нашем учреждении позволяет создать социальную ситуацию развития и реализовать поставленные задачи.

Список использованных источников:

1. Волошина, Л.А. Организация здоровьесберегающего пространства// Дошкольное воспитание. – 2004. - № 1. – С. 114 – 117.
2. Здоровьесберегающая система ДОУ. Авторы – составители М.А. Павлова, М.В. Лысогорская. – Волгоград: Учитель, 2008
3. Земляченко, М.В. Использование учителем – логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар.науч.конф. (г. Казань, октябрь 2017г.). Казань: Бук, 2017. С. 69-71.
4. Карпова, Ю.В. Использование игрового набора «Дары Фребеля» в образовательной области «Социально – коммуникативное развитие»: Метод. Рекомендации.

List of sources used:

1. Voloshina, L.A. Organization of a health-saving space // Preschool education. - 2004. - No. 1. - P. 114 - 117.
2. Health-saving preschool system. Authors - compilers M.A. Pavlova, M.V. Lysogorskaya. - Volgograd: Teacher, 2008

3. Zemlyachenko, M.V. The use of innovative technologies by a teacher-speech therapist in working with children of preschool age with disabilities // Innovative pedagogical technologies: materials of the VII International scientific conference. (Kazan, October 2017). Kazan: Buk, 2017, pp. 69-71.

4. Karpova Yu.V. Using the game set "Gifts of Froebel" in the educational field "Social and communicative development": Method. Recommendations.

Коробкова Л. А.,
магистрант,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет,
научный руководитель **Коротовских Т.В.,**
к.пс.н, доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Россия

СРЕДСТВА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИКЕ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

***Аннотация:** в статье представлен опыт использования материалов народного творчества в работе группы компенсирующей направленности старшего дошкольного возраста для детей с заиканием; перечислены названия потешек, прибауток, сказок и игр, которые используются на разных этапах работы с заикающимися детьми.*

***Ключевые слова:** логопедия, заикание, дошкольники, фольклор, сказки, народная педагогика*

Korobkova L. A.,
Master's student
scientific supervisor **Korotovskikh T.V.,**
Ph.D of Psychological Sciences, docent
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

USE OF FOLK PEDAGOGY IN THE PRACTICE OF STUTTERING CORRECTION IN THE KINDERGATEN

***Abstract:** the article presents the experience of using folklore materials in the work of the compensatory group of senior preschool children with stuttering; the names of nursery rhymes, jokes, fairy tales and games that are used at different stages of work with stuttering children are listed.*

***Keywords:** speech therapy, stuttering, preschool children, folklore, fairy tales, folk pedagogy*

Фольклор относится к числу основных средств народной педагогики. В то же время он является и главным источником знаний о принципах воспитания, сложившихся в культуре разных народов, о его нравственных, религиозно-мифологических основах.

Образно-символическая природа художественного творчества, его воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности делает его наиболее адекватным средством ненавязчивого и в то же время эффективного воспитательного воздействия [1, с.192].

Знакомство ребенка с художественной литературой начинается с миниатюр народного творчества – потешек, песен, затем народных сказок.

Народ – непревзойденный учитель речи детей. Ни в каких других произведениях, кроме народных, не найти такого идеального расположения труднопроизносимых звуков, такого удивительно продуманного сведения рядом слов, едва отличающихся друг от друга по звучанию. Например народные скороговорки «Был бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа», «От топота копыт пыль по полю летит, пыль по полю летит от топота копыт». А доброжелательные

подтрунивания, тонкий юмор потешек, дразнилок, считалок – эффективное средство педагогического воздействия, хорошее «лекарство» против лени, трусости, упрямства, капризов, эгоизма [3, с.149].

Народный фольклор в системе логопедического воздействия представляется уместным и необходимым, в особенности детям, страдающим заиканием.

В группе компенсирующей направленности для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (заикание) работа ведется по следующим направлениям:

- Создание установки на успешную работу, повышение уверенности детей в себе и собственных возможностях. Обучение навыку расслабления по контрасту с напряжением и его дальнейшая автоматизация. Воспитание смелого речевого поведения в ходе функциональных тренировок, формирование коммуникативных умений и навыков.

- Формирование навыков релаксационно-диафрагмального дыхания, длительного плавного речевого выдоха.

- Развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики. Обучение координации речи с движением.

- Работа над темпом и ритмом речи. Работа по развитию просодики и интонационного оформления собственного высказывания.

У детей, страдающих заиканием, в той или иной степени диагностируется нарушение средств общения. В группе, где работает автор, 10 детей из 12 страдают общим недоразвитием речи разных уровней, у оставшихся двоих детей фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Поэтому коррекционная работа также ведется в следующих направлениях:

- развитие фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза, коррекция звуковой стороной речи;

- развитие лексико-грамматического строя речи, формирование языкового анализа (структура предложения), устранение аграмматизмов, обогащение словаря;

- развитие связной речи, обучению описательному рассказу, пересказу, монологической и диалогической речи;

- обучение грамоте, развитие навыков чтения и письма.

Во всех вышеуказанных направлениях работы в разной степени может использоваться народный фольклор.

В течение первого года жизни мама напевает ребенку пестушки и потешки, одновременно поглаживая его и тем самым делая массаж. Ребёнок начинает понимать слова не сразу, но ему гораздо легче вслушиваться в рифмованные фразы, улавливать особый ритм, звучащий в фольклорных текстах, напевный «детский язык», который использует мать или няня в общении с ребёнком, акцентирует внимание малыша на гласных звуках. Малыш начинает прислушиваться к звучанию родной речи, улавливая её фонетический строй, а вскоре пытается повторять некоторые гласные, слоги. Попытки малыша повторить те звуки, которые он слышит, — первый разговор с мамой, желание установить контакт с окружающим миром — важный фактор развития [2, с.3].

Постепенно пестушки сменяются потешками — так называются песенки-приговоры, сопутствующие игре пальчиками, ручками, головкой, ножками. От пестушек потешки отличаются тем, что они рассчитаны на активность самого ребенка, который выполняет самостоятельно игровые движения, соотнося их с содержанием песенки - потешки: движения пальчиками, кручение ладошками («фонарики»), похлопывания ручками («ладушки»), прикладывание пальчиков к головке («ушки») и т.п.

Так, например, известная потешка «Ладушки» [5, с.120],

-Ладушки-ладушки,

Где были, - У бабушки.

Чего ели? – Кашку.
Чего пили? – Бражку.
Бражка сладенька,
А кашка – масленька.

Эта потешка используется в нашей логогруппе с целью научить детей самостоятельно выполнять последовательную цепь игровых действий, тем самым развивая чувство ритма, а также координацию и взаимодействие обеих рук. Подавляющее большинство детей с заиканием испытывают трудности в выполнении такого незатейливого упражнения.

В пестушках и потешках объединяются все важнейшие компоненты игры: словотворчество, изобразительность, ритмичность и наставительность. Прибаутки не связаны с какими-то игровыми движениями, но в них присутствует какой-либо сказочный сюжет. Через прибаутки ребенок знакомится с окружающим миром в иносказательной форме. Животные наделяются человеческими качествами, тем самым помогая детям понимать правила межличностного общения. Известные прибаутки про сороку-ворону [5, с.125], кысоньку-мурысоньку [5,с.166] и другие используется в нашей группе в качестве пальчиковой гимнастики, а также для ритмизации речи, и ее интонационного оформления.

Сорока-ворона
Кашку варила,
На порог скакала,
Гостей созывала.

При произношении этих слов производится массаж детской ручки, движения идут по кругу, по пальчикам, восьмерками.

Гости не бывали,
Кашки не едали-
Все своим деткам отдала.

Затем, перебирая пальчики, говорят «Этому дала, этому дала» - и так далее до мизинца. Мизинец захватывают, трясут его:

Этому не дала:
Зачем дров не носил?
Воды не возил,
Шу, прочь лети!

Прибаутки повторяются с незначительными вариациями текста, массируются обе руки ребенка.

Заклички и приговорки в нашей группе используются для ознакомления детей с народными традициями, такими как празднование Масленицы, распевание колядок на Рождество, изучение погодных явлений примет [5, с.238-247].

Работа со скороговорками активно используется на этапе автоматизации и дифференциации поставленных звуков, а также для тренировки темпа и ритма речи, а также для синхронизации речи с движениями пальцев ведущей руки. [5, с. 299-308].

Работа с пословицами – хранителями народной мудрости целесообразна на занятиях по развитию связной речи. Н.В. Гавриш построила свою систему работы над пословицами. Важнейшим условием их использования является уместность, они должны «вытекать» из художественного текста или беседы, а не быть искусственно «привязанными» к процессу общения. Для глубокого понимания значения пословиц она разработала специальные занятия, которые позволяли дать представление о жанровых особенностях пословиц и поговорок, отличить их от загадок и потешек. На занятиях дети также учились понимать значение пословиц, составлять по ним сказки и рассказы. Пословицы помогали детям осознать переносное значение слов [3, с. 149].

Некоторые народные игры, описанные В.П. Аникиным [5, с. 342-500] используются для развития общей моторики и координации («Зайки», «Волк и дети»,

«Жмурки»), для отработки смелого речевого общения и формирование коммуникационных умений и навыков для подготовки функциональным тренировкам («Почта», «Ох, болит», «В хозяева и гости»).

Самыми любимыми народными произведениями у детей по праву считаются сказки. Они развивают все сферы деятельности ребенка, а в логопедической работе очень «полезны» для развития навыков связной речи, накопления активного и пассивного словаря, умения пересказывать, а также разыгрывать по ролям ту или иную сказку.

Народная педагогика применительно к логопедии представляет собой нескончаемый источник материала для использования при подготовке к занятиям, для проведения музыкальных праздников, для организации досуга и подвижных игр на прогулках.

Список использованных источников

1. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
2. Ботякова О. Ю. Мамин массаж с потешками. СПб.: Издательский дом «Литера», 2010. – 32 с.
3. Вакуленко Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / Л.С. Вакуленко. – Москва: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2020. – 272 с.
4. Гавриш Н. В. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. - № 9.
5. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Выпуск 1. Младенчество; Детство / Сост., подгот. текстов, вступ. статья и коммент. В.Аникина. – Москва: Художественная литература, 1991. – 589 с.

List of sources used

1. Berezhnova L.N. Ethnopedagogics: textbook for students of institutions of higher education / L.N. Berezhnova, I.L. Nabok, V.I. Shcheglov – 3rd ed., reprint. and additional – Moscow: Publishing Center "Academy", 2013. - 240 p.
2. Botyakova O. Y. Mother's massage with nursery rhymes. St. Petersburg: Publishing house "Litera", 2010. - 32 p.
3. Vakulenko L.S. Education and training of children with speech disorders. Psychology of children with speech disorders: an educational and methodological guide / L.S. Vakulenko. - Moscow: FORUM : INFRA-M, 2020. - 272 p.
4. Gavrish N. V. The use of small folklore forms // Preschool education. - 1991. - No. 9.
5. Folk wisdom. Human life in Russian folklore. Issue 1. Infancy; Childhood / Comp., podgot. texts, intro. article and comment by V. Anikin. - Moscow: Fiction, 1991. - 589 p.

Кузьминых Л.Д.
заместитель директора по УВР
Сургутская школа - детский сад
Богач Е.А.
учитель английского языка
Сургутская школа - детский сад,
г. Сургут, Россия

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

***Аннотация.** Данная статья представляет собой опыт работы педагога на уроках английского языка с категорией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющих тяжелые нарушения речи. Авторы раскрывают инновационные технологии актуальные в работе с младшими школьниками.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, метод TPR, информационно-коммуникативные технологии, приемы критического мышления.*

Kuzminykh L.D.,
Deputy Director for UVR
Surgut school - kindergarten
Bogach E.A.,
English teacher
Surgut school - kindergarten
Surgut, Russia

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE LESSONS ENGLISH IN WORK
WITH STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

***Annotation.** This article represents the experience of a teacher in English lessons with a category of students with disabilities who have severe speech impairments. The authors reveal innovative technologies that are relevant in working with younger students.*

***Key words:** innovative technologies, TPR method, information and communication technologies, critical thinking technique*

В настоящее время стратегическая задача развития образования заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижения принципиально нового качества образования. Основной стратегией обучения является личностно-ориентированный подход, ставящий приоритеты ребенка, его возможности и способности в центр образовательного процесса. Все это может быть реализовано посредством применения в работе новых образовательных технологий. Все чаще звучит, что учителю просто необходимо использовать на своих уроках инновации. Если еще несколько лет назад только избранные учителя интересовались этим вопросом, то сейчас редко кто из педагогов не модернизировал свои уроки. Организация образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС диктует современные требования к образованию. Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее - ТНР) – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление личности в целом.

Преподавание английского языка для младших школьников, имеющих нарушение речи требует особого подхода к построению учебно-воспитательного процесса. Английский язык входит в общеобразовательную область «Филология». Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации (использование новых информационных технологий) требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки. Всё это повышает статус предмета «Иностранный язык» как общеобразовательной дисциплины.

Изучение английского языка в начальных классах направлено на достижение главной цели: развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной). Задача учителя – это создать условия для практического владения языком, что способствует развитию коммуникативных умений в процессе говорения, аудирования, чтения, письма позволяет приобщать учащихся к культуре, формирует новые умения и развивает перспективные возможности. Ознакомление школьников с доступными способами и приёмами изучения английского языка во многом зависит от умения педагога использовать инновационные технологии. Устаревший грамматико-переводной метод обучения уже не может увлечь детей, рожденных в эпоху интернета. Детям неинтересно просто переводить. Большинство из них уже побывало за пределами страны и лично убедились, что и без знания языка можно обойтись: почти в каждом отеле есть русскоговорящие гиды. Мотивации недостаточно. А отсутствие мотивации влечет снижение качества обученности учащихся. Использование только традиционных методов преподавания сегодня уже не дает желаемых результатов и не позволяет достигать установленных ФГОС требований и поддерживать интерес учащихся. Чтобы совершенствовать и оптимизировать учебный процесс учитель вынужден дополнять привычные методики и сочетать их с новыми технологиями.

Очень важно для педагога умение правильно мотивировать учащихся, показывать, насколько важно знание английского языка как средства общения, познания, самореализации и социальной адаптации.

Общество на современном этапе развития характеризуется ярко выраженным процессом информатизации. Главным направлением этого процесса является информатизация системы образования, что подразумевает внедрение средств инновационных технологий в образовательный процесс. Формирование и развитие компетентности в области использования таких технологий относят к метапредметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Таким образом, актуальность вопроса применения технологий в образовательном процессе становится очевидной. Традиционные педагогические технологии, используемые на уроках английского языка с обучающимися с ТНР, улучшают владение теорией, учат правилам ведения дискуссии, развивают коммуникативные навыки, аналитическое мышление, навыки самооценивания. Однако, используя инновационные технологии, учитель должен помнить, что сами по себе технические средства обучения не подменяют его, как педагога, в процессе воспитания и образования учащихся, а лишь оказывают вспомогательную, хотя и очень существенную, роль.

Учитель является не только примером и наставником. Учитель – это друг и собеседник. Учителя можно не только слушать, но и задать ему вопрос, а в идеале еще и вступить в научный спор. И тут мы как раз и подходим к инновационным технологиям, которыми должен владеть современный учитель.

Первое, с чего должен начать педагог, на мой взгляд, - это инновационные приемы здоровьесберегающих технологий. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи характерно своеобразие структуры нарушения и особенности

клинической симптоматики. Основной контингент детей с ТНР составляют дети с общим недоразвитием речи, то есть имеют место сложные речевые расстройства, при которых отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Исходя из этого, каждый учитель обязан строить свой урок так, чтобы ученик хотя бы раз в 5-7 минут делал полноценный вдох-выдох, прогиб или приседания. Идеальными будут задания по методу TPR, когда учитель сопровождает изучаемую лексику действиями. Метод полного физического реагирования позволяет включить все органы чувств, поэтому и аудиалы, и визуалы, и кинестетики запоминают учебный материал одинаково хорошо. По своей сути, метод TPR — это запоминание новых слов или фраз с помощью жестов или выполнения команд преподавателя. Например, при изучении звуков и букв на звук Ш прикладываем палец губам, напоминая, что это звук Ш. Далее, при тренировке звука СН показываем руками движения поезда, произнося при этом звук Ч. Любую новую лексику сопровождаем движениями рук или имитацией того действия. В дальнейшем достаточно показать жест, чтобы ребенок вспомнил слово.

Отлично помогают развивать способность удерживать внимание игры, включающие в себя комплекс специальных заданий для развития когнитивных способностей. Казалось бы, это элементарная гимнастика из двух-трех упражнений, таких, как «гриб-поляна», «маленький гриб-поляна», «нос-ухо-хлопок». Но дети с удовольствием включаются в веселую игру, даже не подозревая, что их мозговые функции в это самое время трудятся над умением удерживать внимание. Дети с тяжелыми нарушениями речи первоначально испытывают трудности при выполнении заданий, но постепенно доводят упражнения до автоматизма. Поэтому гимнастика для мозга — просто идеальное решение проблемы. Естественно, параллельно с этой гимнастикой мы тренируем лексику по темам согласно календарному планированию.

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Роль педагога в выборе той или иной технологии неоспорима важна. Основным моментом для применения инновационных технологий является то, что с их помощью ребенок учится самостоятельно добывать знания, получать и обрабатывать информацию. И, как следствие, школьники учатся выдвигать гипотезы и делать выводы, строить логичные умозаключения.

Повышение эффективности обучению английскому языку происходит также благодаря умелому сочетанию различных методов и приёмов обучения. Так, используя в учебном процессе приёмы технологии критического мышления, педагог вовлекает учащихся в интерактивную деятельность, развивая их творческий потенциал. Бесспорно, что дети, имеющие нарушения речи, испытывают трудности при произношении отдельных звуков и слов. Но систематический упорный труд, как педагога, так и ученика, оправдывает ожидания. В свою очередь, приемы критического мышления способствуют успешному применению полученных знаний в дальнейшей жизни и позволяют легко адаптироваться в окружающем мире. Вовлечённые в процесс критического мышления, школьники самостоятельно добывают знания, вместе выдвигают идеи, используют приобретённые знания и умения в новых ситуациях повседневной жизни, творят, учатся формулировать собственные мнения и идеи.

Поэтому мы подходим к главному, на мой взгляд, в инновационных технологиях: к гаджетам и приложениям. Очень долго учитель пытался «бороться» с телефонами на уроках, но дети упорно не хотели отказываться от своих «игрушек». К счастью, на помощь учителю пришли умные приложения. Вместо того, чтобы просто запрещать, учитель может освоить информационно-коммуникативные технологии и внедрять в свои уроки телефон как источник информации. На уроке английского языка допустимо не только разрешать использование телефона в учебных целях, но и оказывать содействие по установке приложения, проводить инструктаж по правилам пользования

«переводчиком». Школьники воспринимают этот вид работы как игру, но в это время оттачиваются навыки пользования словарем. Многократность повторения слов с использованием визуальной и аудиоподдержки позволяет комплексно подходить к вопросу обучения иностранному языку.

Следует отметить, что существуют приложения и сайты, на которых можно как создавать задания, так и давать возможность ученикам самостоятельно проверять выполненную работу. Педагог и ученик могут отслеживать динамику прогресса в изучении. Дети с удовольствием выполняют задания, проходя по ссылке на легальные игры, за успешное выполнение которых последует поощрение.

Все большее количество учителей покороено возможностями инновационных технологий, все больше педагогов овладевают этими навыками. От этого уроки становятся насыщеннее и познавательнее, а количество счастливых учеников растет.

Бесчисленное количество приложений на сайтах сети Интернет, которые помогают учителю создавать задания к урокам. Их действительно много, и какими именно из них воспользуется педагог, зависит от поставленной цели. Нужен ли кроссворд для закрепления изученной лексики, или карточки мемо для ввода нового материала, или нужен проект для подготовки к контрольной или итоговой работе – на любой запрос найдется ответ на просторах интернета. Но охватить всё нереально, однозначно можно сказать, что освоить достаточно не более пяти приложений и довести владение ими до совершенства. Брюс Ли говорил: «Я не боюсь спортсмена, который знает тысячу приемов, я боюсь спортсмена, который отработал один прием тысячу раз». Поэтому знать можно множество приложений, но освоить досконально единицы. И тогда эти помощники позволят сделать телефон в руке ученика не раздражителем для учителя, а его помощником.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, имеющие речевые нарушения, – это особенные дети, в процессе обучения которых нужно больше терпения. Само изучение иностранного языка представляет собой огромное количество повторений одного и того же; этот процесс тяжел даже для взрослого, что уж говорить о ребенке с ОВЗ... А инновационные технологии позволяют сделать процесс drilling игрой и развлечением. От этого выигрывают все: и учитель, и ученик, и, конечно, родитель, на долю которого выпадает немалая часть обучения.

Инновационные технологии положительно влияют на формирование интересов младших школьников, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют воспитанию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, чувство коллективизма. Ученики активно, увлеченно работают, помогая друг другу, внимательно слушают своих товарищей; учитель лишь управляет учебной деятельностью. В процессе игры он иногда может взять себе какую-нибудь роль, лучше неглавную, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под его руководством.

Чтобы уроки проходили эмоционально, вызвали интерес у учеников, упражнения не должны быть однотипными. Предложенные виды деятельности обладают высоким эмоциональным фоном.

Важную роль в благоприятной реализации инновационных технологий на уроках

английского языка в работе с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи являются родители (законные представители). Они представляют собой связующее звено между педагогом и учеником. Для благоприятной и комфортной работы разработаны практико-ориентированные памятки, которые способствуют плодотворному усвоению учебного материала. (приложение 1).

Новые технологии дают новые возможности по формированию личностного потенциала и обеспечению успешности выпускника начальной школы на этапе перехода на следующую ступень обучения. Не случайно Федеральный

государственный образовательный стандарт во главу угла ставит личностный результат образования, уровень которого зависит и от отношения учащихся к изучаемому предмету.

Таким образом, положительное отношение к учебному предмету не только значимо само по себе, но и положительно влияет на учебные достижения школьников. Поэтому формирование подобного отношения к учебным предметам относят к основным целям образования и оценивают как результат обучения.

Доказано педагогической практикой, что результативность обучения связана с мотивацией учения. А мотивация напрямую зависит от понимания значимости знаний. Учитель при проектировании урока должен отдавать предпочтение таким видам деятельности школьников на уроке, которые моделировали бы жизненные ситуации.

Педагог призван быть творцом своих уроков. И если он знает, что прежние методы работы помогают реализовать требования нового стандарта, не стоит отбрасывать их совсем. Необходимо найти им применение наряду с новыми педагогическими технологиями в новой образовательной среде.

В заключение хотелось бы сказать, что современный педагог просто обязан уметь работать с современными средствами обучения, чтобы обеспечить одно из главнейших прав обучающихся – право на качественное образование.

Список используемых источников:

1. Евдокимова, М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты // Телекоммуникация и информатизация образования. 2001, №4, с.47—57.
2. Инкина, И.И. Использование ИКТ в обучении иностранному языку.- www.kn.att.com.
3. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе [учебно-методическое пособие] / Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. - Барнаул: БГПУ, 2006.
4. Карпов, А.С. Интернет в подготовке будущих учителей иностранного языка. ИЯШ, №4, 2002. с. 73-78.
5. Лисичкина, Т.А., Плотникова, Л.А., Сельментова, Ю.В., Колосс, Н.М. Использование инновационных технологий на уроках английского языка: Материалы НПК «Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования». – Казань: РИЦ «Школа», 2007.
6. Слабова, Т.Л. Использование современных образовательных технологий при обучении английскому языку. – www.edu.ru
7. Ткачёв, В.О. Применение компьютерных технологий на уроках английского языка. – www.churap.ru.

List of sources used:

1. Evdokimova, M.G. Computer technologies for teaching foreign languages: methodological and pedagogical aspects // Telecommunication and informatization of education. 2001, No. 4, pp. 47-57.
2. Inkina, I.I. The use of ICT in teaching a foreign language. - www.kn.att.com.
3. The use of modern information and communication technologies in the educational process [educational manual] / D.P. Tevs, V. N. Podkovyrova, E. I. Apolskikh, M. V. Afonina. - Barnaul: BSPU, 2006.
4. Karpov, A.S. Internet in the preparation of future teachers of a foreign language. IYASH, No. 4, 2002. p. 73-78.

5. Lisichkina, T.A., Plotnikova, L.A., Selmentova, Yu.V., Koloss, N.M. The use of innovative technologies in English lessons: Proceedings of the scientific and industrial complex “Improving the quality of teaching a foreign language in the context of implementing the concept of education modernization”. - Kazan: RIC "School", 2007.
6. Slabova, T.L. The use of modern educational technologies in teaching English. – www.edu.ru
7. Tkachev, V.O. The use of computer technology in English lessons. – www.churap.ru.

Момот Е. А.
старший преподаватель
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассмотрена сущность понятий «звуковая культура речи», «дистанционные технологии». Отмечено, что в последнее время очень актуальным является вопрос необходимости и возможности применения дистанционных технологий, в том числе и в дошкольной образованиии. На основе проведенного исследования установлено, что в работе над звуковой культурой речи дошкольников могут успешно применяться дистанционные занятия.*

***Ключевые слова:** звуковая культура речи; дистанционные технологии; образовательная платформа.*

Momot E. A.
Senior lecturer of the
North Kazakhstan University M. Kozybayev,
Petropavlovsk, Kazakhstan

MODERN APPROACHES TO CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION IN PRESCHOOLERS

***Annotation.** The article considers the essence of the concepts "sound culture of speech", "remote technologies". It is noted that recently the most relevant issue is the need and possibility of using distance technologies, including in preschool education. Based on the study, it was found that distance learning can be successfully used in the work on the sound culture of speech of preschool children.*

***Keywords:** sound culture of speech; remote technologies; educational platform.*

Коммуникативная функция речи развивается в дошкольном возрасте. Речь необходима для выражения своих мыслей, чувств, для воздействия на окружающий мир. Общение со сверстниками дает возможность для развития познавательной и предметной деятельности. Овладение речью способствует перестройке психики ребенка, развивается осознанность.

Звуковая культура речи — это составная часть речевой культуры. Правильное звукопроизношение выступает одним из главных условий успешной подготовки к школе и развитию личности ребенка в целом.

Исследования в области формирования звуковой стороны речи дошкольников отражены в работах Коноваленко В.В., Емельяновой Н.В. и др., анализ трудов которых свидетельствует о том, что воспитание звуковой культуры должно осуществляться систематически на специальных речевых занятиях, однако санитарно-эпидемиологической ситуация в мире требует проведение занятий в дистанционном формате [1; 2].

Дистанционный формат занятий для дошкольников предполагает организацию обучения (консультации) в домашних условиях под руководством родителей.

В последнее время стал очень часто поднимается вопрос о необходимости и возможности применения дистанционных технологий в дошкольной организации, так

как внедрение инноваций в работу образовательного учреждения – важнейшее условие совершенствования и реформирования системы дошкольного образования.

Образовательные технологии, которые реализуются с применением современных информационных и телекоммуникационных технологий, при условии опосредованного взаимодействия педагога и детей, понимаются как дистанционные технологии.

Исследования, посвященные развитию звуковой стороны речи детей дошкольников посредством использования дистанционных технологий, практически отсутствуют.

Таким образом, налицо следующее противоречие: между необходимостью формирования звуковой культуры речи дошкольников на основе использования дистанционных технологий и недостаточной практической разработкой данного вопроса в рамках дошкольного обучения.

Проблема нашего исследования: каким образом организовать коррекционную работу над звуковой стороной речи дошкольников посредством использования дистанционных технологий.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить разработанные технологические карты организованной учебной деятельности по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста посредством дистанционных технологий.

Нами была изучена психолого-педагогическая и методическая литература, проанализирована нормативная база, проведена опытно-экспериментальная работа.

В рекомендациях по организации учебно-воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста в период ограничительных мер, определен порядок организации занятий (консультаций) в дистанционном формате и использования электронных платформ для дистанционного обучения.

Дистанционная работа над звуками у дошкольников основывается на тех же целях, задачах, содержании, что и очная, но форма подачи материала, взаимодействие логопеда и ребенка, логопеда с родителями будут иными, специфическими.

Для дистанционной работы рекомендуются образовательные интернет-платформы, а также использование электронной почты и других средств связи. Так, образовательная платформа online.edu.kz содержит образцы видеозанятий, мультфильмов, аудиосказок с учетом возрастных групп. Данный материал можно использовать для закрепления работы логопеда в домашних условиях.

Существует группа ВКонтакте, так называемая, Логоудаленка, где могут зарегистрироваться как педагог, так и родители и использовать логопедические задания в формате дистанционного обучения. Логоудаленка содержит презентации в формате PowerPoint по развитию артикуляционной моторики, материалы по развитию мелкой моторики и дыхания. Кроме этого, даются ссылки на видеозанятия в YouTube, логоритмика.

Для решения организационных вопросов с родителями очень удобно использовать группы в приложении WhatsApp. В сервисе Instagram возможно проводить прямые эфиры на волнующие родителей темы, а работа с хештегами позволяет быстро добыть нужную информацию.

Одна из самых удобных и популярных на сегодня платформ для проведения непосредственно коррекционных занятий с детьми это Zoom. Данный сервис позволяет проводить видеоконференции, онлайн-встречи и организовать дистанционное обучение. Организовать онлайн-занятие может любой педагог, создавший учетную запись. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видеоконференцию длительностью 40 минут, Zoom позволяет всем комфортно общаться в режиме реального времени, т.к. платформа обеспечивает отличную связь. К занятию может подключиться любой слушатель, имеющий e идентификатор или ссылку. Zoom

позволяет педагогу вести занятие с включенной камерой, аудио связью, демонстрацией своего экрана (или отдельного окна, части экрана и т.п.) и использовать встроенную интерактивную доску. Можно настроить автоматическую запись занятия, чтобы родителям было легче закрепить работу логопеда в любое удобное для них и ребенка время.

Не менее эффективны в коррекционном плане и занятия по Skype. Коррекционный процесс будет основываться на таких органах чувств, как слух и зрение. Современные средства общения, хорошая скорость интернета, позволяют взаимодействовать с ребенком не хуже очной формы. Более того, родители, находясь рядом с ребенком и помогая выполнять задания под четким руководством логопеда, становятся не просто пассивными наблюдателями, а непосредственными участниками, одновременно обучаясь правильной коррекционной работе с ребенком.

Нами была проведена работа, нацеленная на выявление возможности использования дистанционных технологии в формировании звуковой культуры речи детей дошкольников. В начале работы был выявлен уровень развития звуковой культуры речи детей 4-5 лет в экспериментальной и контрольной группах.

В экспериментальной и в контрольной группах высокий уровень развития звукопроизношения у детей среднего дошкольного возраста был одинаковый и составил 6 детей (27 %). Средний уровень в экспериментальной группе ниже на 4 % чем в контрольной группе и составляет 64%, что соответствует 14 воспитанникам, а в контрольной – 15 (68 %). Низкий уровень развития в экспериментальной группе показали 2 ребенка (9 %) , что на 4 % выше чем в контрольной группе.

Цель следующего этапа работы - выбор наиболее эффективного способа повышения уровня развития «звуковки» у детей среднего дошкольного возраста через использование дистанционных технологий.

Нами была разработана рабочая программа «Формирование звуковой культуры речи детей 4-5 лет с применением дистанционных технологий, в соответствии с которой были разработаны технологические карты коррекционных занятий с использованием всех возможностей дистанционных технологий, описанных выше.

Для определения эффективности проделанной нами работы на заключительном этапе эксперимента проводилась контрольная диагностика детей в экспериментальной и контрольной группах, в качестве которой был использован тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе эксперимента. На заключительном этапе эксперимента уровень сформированности звуковой культуры речи в обеих группах был практически одинаковым. Таким образом, при правильной организации системы дистанционных занятий, результаты работы над звуковой культурой речи детей не хуже очной формы, а это значит, что они могут успешно применяться в работе дошкольного логопеда.

Дистанционное обучение, несомненно имея свои плюсы и минусы, входит в нашу жизнь надолго. Педагоги должны трансформировать свою работу, перестраивать привычный уклад занятий с учетом требований времени, быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, максимально извлекая возможности из дистанционной работы для коррекционной помощи детям с особенностями в развитии.

Список использованных источников:

1. Емельянова, Н. В. Коррекция звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетическим нарушением речи в условиях логопункта ДОУ / Н.В. Емельянова, Л.И. Жидкова, Г.А. Капицына. - М.: Детство-Пресс, 2013. - 288 с.
2. Коноваленко, В. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая. - М.: Гном, 2014. - 216 с.

List of sources used:

1. Emelyanova, N.V. Correction of sound pronunciation in children aged 5-6 years with a phonetic speech disorder in the conditions of a preschool speech station / N.V. Emelyanova, L.I. Zhidkova, G.A. Kapitsyn. - M.: Detstvo-Press, 2013. - 288 p.
2. Konovalenko, V. V. Individual-subgroup work on the correction of sound pronunciation. Manual for speech therapists / V.V. Konovalenko, S.V. Konovalenko, M.I. Kremenetskaya. - M.: Gnome, 2014. - 216 p.

Назарова М.Г.
магистр, преподаватель
русского языка и литературы,
Карагандинский Университет имени академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности реализации инновационных педагогических технологий. Указаны особенности использования интерактивных форм обучения. Выявлена динамика внедрения инновационных технологий. Раскрывается интерактивный характер и эффективность использования в образовательной практике и воспитании инновационных технологий.*

***Ключевые слова:** инновационные образовательные технологии, интерактивное обучение, информационно-коммуникационные технологии.*

Nazarova M. G.
master, teacher russian language
and literature,
Karaganda, Kazakhstan

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

***Annotation.** In article, features of realization of innovative pedagogical technologies are considered. A feature specified of use of interactive forms of education. Dynamics revealed of introduction of innovative technologies is. The research conducted is of use of interactive forms of education and information and communication technologies. The interactive nature and effectiveness of use in educational practice and education of innovative technologies reveals.*

***Keywords.** Innovative educational technologies, interactive tutoring, information and communication technologies.*

В настоящее время в вузах применяются различные инновационные технологии. Это связано как с традиций преподавания, так и статусом самого образовательного учреждения. Однако следует заметить, что инновационные технологии не реализуются в полной мере по многим причинам, да и не на каждом занятии проходят эффективно. Как любая педагогическая технология инновационные технологии имеют свой алгоритм реализации, свои этапы. Кроме того, инновации зависят от творческого потенциала и личностных качеств педагога, поэтому и выбор инновационных технологий всегда будет различным. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей.

Инновационная деятельность в широком понимании предполагает систему взаимосвязанных видов любой индивидуальной или коллективной деятельности. Например: научно-исследовательская деятельность, подразумевает получение нового знания о природе явлений и как это явление можно воссоздать в лаборатории; проектная деятельность, связанная с разработкой инструментально-технологического знания о том, как на основе имеющегося научного знания можно получить что-то, что реально будет выполнять определенные функции; либо образовательная деятельность, суть которой сводиться к компетентностному подходу в профессиональном развитии

личности на основе знаний/опыта по реализации проектной или научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, приходим к пониманию, что же такое «инновационное образование»? Это такой вид образовательной деятельности, который способен саморазвиваться и изменяться в зависимости от внешних условий, а также позволяет создавать условия для полноценного развития всех своих участников, т.е. инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Следует отметить, что ИКТ является важным фактором в достижении положительных результатов в обучении. Современный урок трудно представить без использования информационных технологий. Согласно концепции модернизации математического образования, одним из приоритетных направлений является внедрение в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время ускорения научно-технического прогресса, когда владение необходимой информацией становится важнейшим инструментом в любой сфере человеческой деятельности, а важнейшая задача – научить подрастающее поколение жить в информационном мире, уметь находить и использовать необходимые знания.

Следовательно, при использовании современных средств и новейших информационных технологий в учебном процессе побуждение к действию студентов повышается. Поэтому внедрение в образовательное пространство новейших технических инструментов обучения ИКТ, весьма актуально. Также установлено, что развитие ИКТ-компетенции в образовательном процессе протекает продуктивно в процессе реализации структурно-содержательной модели, включающей мотивационно-целевой, содержательно-деятельностной и контрольно-коррекционной компоненты.

Для эффективного использования технологии электронного обучения в учебном процессе при преподавании дисциплин профессионального цикла необходимо решить ряд ключевых вопросов «что? как? зачем? насколько?».

Целесообразно сочетать модель формирования ИКТ-компетенции с самостоятельной работой обучающихся профильного компонента. Из этого следует решение проблемы мотивации занятия путем совмещения информационно-коммуникационной модели с самостоятельной работой обучающихся, направленной на развитие ИКТ-компетенции. Итогом является модель развития компетенции в информационно-образовательной среде, позволяющая комплексно использовать формы, методы и средства обучения для достижения поставленной цели при обучении дисциплинам профессионального цикла.

Модель организации процесса по проектированию компонентов ИКТ-компетенции обучающихся при обучении дисциплинам профильного цикла, дополняющим процесс обучения, предусматривает наличие ряда педагогических условий, которые способствуют ее плодотворной реализации: создание электронного УМК, построение самостоятельной работы и исследовательской деятельности обучающихся и т.д.

Для успешного изучения, понимания и закрепления теоретического материала разработаны интерактивные лекции, обеспечивающие студентам современные, целостные, взаимосвязанные знания, воспитывающие у них профессионализм, любовь к предмету и способствующие развитию самостоятельного творческого мышления. Лекция содержит четко структурированное содержание; использование дополнительных приемов изложения материала (звук, анимация, графика и т.д.). В интерактивных лекциях включен элемент автосвязывания слов с глоссарием для освоения и закрепления новых для обучающихся понятий

Новейшие технические средства, хорошая материально-техническая база дают возможность более эффективного обучения. Использование мультимедийной

продукции позволяет повысить уровень мотивации обучающихся, по - иному вести индивидуальные занятия, управлять учебным процессом.

В наш век новых информационных технологий книга перестала быть главным источником информации. При всех ее достоинствах книге не хватает оперативности. Умение грамотно применять информационно-коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе - показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития обучающихся. Обновление информации происходит стремительно, справиться с потоком новых сведений под силу только электронным средствам. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни.

В настоящее время целью образования является воспитание человека творческого, способного самостоятельно принимать решения, адаптироваться к новым условиям, проявлять смекалку, находить необходимую информацию.

Таким образом, усвоение учебного материала сводится к поиску эффективных путей формирования ключевых компетентностей обучающихся на уроке математики. В этом и могут помочь информационные технологии. Сильные стороны данной технологии: Развивающая направленность применения ИКТ. Познавательная деятельность обучающихся через ИКТ. Творческий характер применения ИКТ. Возможность решения проблем, связанных с организацией обучения и контроля усвоения обучающимися программного материала. В процессе обучения нужно учитывать возрастные особенности: акцент делать на игровую образовательную технологию с целью привития учащимся познавательного интереса к предмету с использованием современной компьютерной техники. Особую актуальность использование ИКТ на уроках приобретает при организации учебного процесса. В основу обучения входит дифференцированный подход, который способствует дальнейшему развитию обучающихся на высоком уровне с обязательным овладением знаниями всеми обучающимися.

Наряду с этим необходимо отметить следующее: возможности Интернет-технологий, электронных энциклопедий и справочников, электронных таблиц и баз данных в этой деятельности необходимы. Инновационность педагогического опыта заключается в усовершенствовании методики использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и совершенствование системы управления обучением на различных этапах урока с присутствием элементов эвристики. Способ получения нового происходит за счёт научно-исследовательской деятельности, опытно-экспериментальной работы, разработки и апробации мультимедийной продукции, а также: – применения электронных конспектов к занятию;

– иллюстрирования отдельных положений (моментов) учебного материала; – самостоятельной деятельности обучающихся

Следует подчеркнуть, что при планировании учебной деятельности нужно учитывать следующие требования к современному занятию:

- определение его места в общей системе уроков;
- определение оптимального содержания урока в соответствии с требованием учебной программы и целями урока, с учетом уровня подготовки и подготовленности обучающихся;
- прогнозирование уровня усвоения обучающимися научных знаний, сформированности умений и навыков как на уроке, так и на отдельных его этапах; – выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, контроля и оптимального воздействия их на каждом этапе урока; – выбор форм организации учебной деятельности, обеспечивающий познавательную активность, сочетание

коллективной и индивидуальной работы на уроке и самостоятельность в обучении; – реализация на уроке основных дидактических принципов; – создание ситуаций успеха на уроке для каждого ребёнка. Основные типы уроков, проводимые для внедрения опыта: International scientific conference | www.naukaip.ru Урок изучения нового: – традиционный (комбинированный), лекция, исследовательская работа, практикум. Имеет целью изучение и первичное закрепление новых знаний. При объяснении нового материала используется ЦОР или презентация. Имеет место самостоятельная работа обучающегося с цифровыми образовательными ресурсами, индивидуальный подход, занятия в малой группе, демонстрация компьютерной программы подготовленной преподавателем или обучающимся, что обеспечивает высокий уровень наглядности.

Урок закрепления знаний: – практическая работа, собеседование, консультация. Имеет целью выработку умений по применению знаний. Имеет место направление обучаемых на самостоятельную поисковую и исследовательскую работу, возможность моделировать и опробовать различные варианты решения проблем, реализацию умений оперирования с мультимедийной информацией, отработку общеучебных навыков с помощью компьютерного тренажера. Урок комплексного применения знаний: – практикумы, семинары и т.д. Имеет целью выработку умений самостоятельно применять знания в комплексе, в новых условиях. Формирование умений оперирования с мультимедийной информацией, развитие познавательных интересов обучающихся, творческого мышления и воображения.

Урок обобщения и систематизации знаний: - семинары, конференции и т.д. Имеет целью обобщение единичных знаний в систему. Коллективная работа, занятия в малой группе, индивидуальный подход, работа над проектами, групповое создание информационных ресурсов (презентации, тесты, кроссворды и т.д.). Урок контроля, оценки и коррекции знаний. – тестирование, контрольные работы, зачеты и т.д. Имеет целью определить уровень овладения знаниями, умениями и навыками. Апробация тестов, корректировка знаний. Тестирование – с вводом или выбором ответа, при котором обеспечивается быстрая, безошибочная аттестация обучающихся по темам.

Презентация может быть использована во время урока-лекции, урока-беседы или как мультимедийное пособие для самостоятельной работы обучающихся при подготовке к уроку. Формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовое задание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им новых знаний.

Таким образом, технология применения ИКТ и интерактивной доски позволяет эффективнее управлять демонстрацией визуального материала, организовывать групповую работу, дифференцированную работу, вовлекать учащихся в самостоятельную работу.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что не стоит ставить самоцелью использование инновационных форм обучения (интерактивных, ИКТ), прежде всего, нужно соотнести данные технологии со спецификой вуза и читаемых учебных дисциплин, а затем уже проводить тщательный подготовительный этап и непосредственно внедрять ту или иную инновацию.

Итак, концептуальной составляющей профессионального образования является также теория контекстноситуационного обучения, которая обоснована А.А. Вербицким [3]. Согласно этой теории, обучение в профессиональных учебных заведениях должно осуществляться в контексте будущей профессиональной деятельности и выступать формой личностной активности и условием формирования профессионально важных качеств личности будущего специалиста. Контекст является смыслообразующей категорией, обеспечивающей активное включение обучающихся в процесс познания и овладения будущей профессией. Основной единицей учебной работы преподавателей и студентов здесь становится не очередная порция информации, а ситуация в ее

предметной и социальной определенности, деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности будущей профессиональной деятельности. Предъявление и решение ситуационных задач и упражнений развивает мыслительные способности обучающихся, формирует у них ценностное отношение к образованию и профессии. Наиболее успешно этот подход реализуется с помощью кейс-технологии. Кейс-задания, компетентностные задачи, видеокассеты, игровые или документальные видеоролики с емким изложением учебно-производственных ситуаций предъявляются и решаются на учебных занятиях, текущих и государственных экзаменах. Контекстное обучение реализуется также в процессе учебно-производственных практик, выполнения и защиты выпускных и квалификационных работ.

Актуальность контекстного обучения в настоящее время обусловлена необходимостью формирования у будущих специалистов общекультурных и профессиональных компетенций.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее, теория личностно ориентированного образования, в основе которой лежит идея интерактивного педагогического взаимодействия, и теория контекстно-ситуационного обучения составляют концептуальную базу инновационных образовательных технологий в вузе.

Список использованных источников:

1. Комарова, И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования./ Народное образование. - 2006. - №2. - С. 157 - 159.

2. Курило, Ю.А., Федулова, С.В. Применение инновационных технологий для формирования икт-компетенции у студентов в педагогическом вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5-1. – С. 24-38.

List of sources used:

1. Komarova, I. The use of information technology in improving the education system. / Public education. - 2006. - No. 2. - S. 157 - 159.

2. Kurilo, Yu.A., Fedulova, S.V. Application of innovative technologies for the formation of ICT competence among students in a pedagogical university // Scientific Review. Pedagogical Sciences. - 2019. - No. 5-1. - S. 24-38.

Садуахас Т.Т.
Карагандинский Университет имени академика Е.А. Букетова
Назарова М.Г.
магистр,
Карагандинский Университет имени академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан

ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИЯМ КАК ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема готовности к инновациям как важного фактора компетентного педагога в профессиональной деятельности. Автор затрагивает тему инновационной деятельности и компетентности учителя в аспекте педагогической науки. Даны ключевые точки зрения на понимание проблемы, указаны подходы к ее диагностике и сфера ее возможного применения в подготовке к профессиональной деятельности будущих учителей. В статье рассматривается определение инновационной деятельности и ее роль в развитии личности.*

***Ключевые слова:** учитель, компетентность, инновации, мастерство, педагогический процесс*

Saduahas T.T.
Karaganda State University named after E.A. Buketov,
Nazarova M.G.
Master of pedagogical sciences,
Karaganda State University named after E.A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

READINESS FOR INNOVATION AS AN IMPORTANT PROFESSIONAL QUALITY OF A COMPETENT TEACHER

***Annotation.** This article deals with the problem of readiness to innovations as an important factor of a competent teacher in professional activity. The author touches upon the topic of innovative activity and teachers' competence in the aspect of pedagogical science. The key points of understanding of the problem are given, the approaches to its diagnostics and the sphere of its possible use in the preparation for the professional activity of future teachers are indicated. The article considers the definition of innovative activity and its role in the development of personality.*

***Keywords:** teacher, competence, innovation, mastery, pedagogical process*

The modern stage of society's development is characterized by rapid progress in the field of technology, which leads to the formation of a new education system that involves constant updating. The success of continuing education depends on the ability of all subjects of the education system to maintain competitiveness, the most important conditions of which are such personal qualities as activity, initiative, the ability to think creatively, and find non-standard solutions. Therefore, one of the promising directions for the development of education in Kazakhstan is the improvement of professional skills, the dissemination of best practices, and the creation of an innovative educational environment. In the age of accelerated development of science and technology, increased flow of information, the main task of educational institutions is the formation and development of mental abilities, human talents and in this regard, education in Kazakhstan is focused on an active and mobile teacher who

takes initiative, clearly understands his professional goals, is open to everything new and is optimistic about innovation.

The need for innovative orientation of pedagogical activity in modern conditions of development of society, culture, and education is determined by several circumstances:

- the ongoing socio-economic transformations that necessitated the radical renewal of the education system, methods, and technologies of organizing the educational process in educational institutions of various types. The innovative orientation of teachers' activities acts as a means of updating educational policy;

- the strengthening of the humanitarianization of the content of education, the continuous change in the scope and composition of academic disciplines; the introduction of new academic subjects that require a constant search for new organizational forms, learning technologies. In this situation, the role and authority of pedagogical knowledge in the teaching environment significantly increases, the tasks of increasing the professional skills of teachers are actualized;

- changing the nature of teachers' attitudes to the very fact of mastering and applying pedagogical innovations. In the conditions of strict regulation of the content of the educational process, the teacher was limited not only in the independent choice of new programs, textbooks but also in the use of new techniques and methods of pedagogical activity. Now innovative activity in education is acquiring a selective, research character. That is why the analysis and evaluation of pedagogical innovations introduced by teachers, the creation of the necessary conditions for their successful development and application becomes an important direction in the activities of the heads of pedagogical collectives, methodological services of educational institutions;

- the entry of educational institutions into market relations, which form the real situation of their competitiveness. Now innovative activity in education is acquiring a selective, research character. Specifically, for this reason, the principal direction in the activities of managing pedagogical societies, methodological services of educational institutions is the analysis and evaluation of pedagogical innovations introduced by teachers, the creation of the necessary criteria for their successful development and implementation; - the entry of educational institutions into market relations that form the real situation of their competitiveness.

To put it more simply and unambiguously, the main reason for turning to innovation is the acute competition that almost every team that provides services in the field of education has to face.

The Message of the First President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev «New opportunities for development in the conditions of the Fourth Industrial Revolution» states that quality education should become the basis of industrialization and innovative development of Kazakhstan, and the head of state also emphasizes "... we need to accelerate the creation of our advanced education system, covering citizens of all ages, the key priority of educational programs should be the development of the ability to constantly adapt to changes and assimilate new knowledge» [2].

Professional competence is of particular importance because the education system is currently characterized by significant innovative transformations. To be successful and in demand, a teacher must be ready for any changes, be able to adapt quickly and effectively to new conditions, can perceive new information, increase their professional knowledge, put forward new competitive ideas, find new methods of solving standard and non-standard tasks, show a desire to be a professional, constantly update their knowledge and skills, strive for self-development, be tolerant of uncertainty, be prepared for risk, that is, be professionally competent.

The professional competence of a teacher is the manifest readiness for pedagogical activity, his attitude to work, personal qualities, and the desire for a new, creative understanding of his work. It is a complex and multifaceted phenomenon. It is determined not

only by the professional basic knowledge and skills of the teacher, but also by the value orientations of the motives of his activity, his understanding of himself and the surrounding world, the style of relationships with people he works with, his general culture, and the ability to develop his creative potential. A.K. Markova considers it appropriate to highlight the restricted professional and personal human competence of the teacher. In addition, she points at the age competence, including the following elements:

- introduction to the specialty;
- mastering the norms of professional activity and professional communication;
- creativity as an individual contribution to the social experience of their profession;
- a description of personal experience to pass it on to the next generations.

Competent teachers constantly pay attention to the reaction that their actions cause students, feel for their capabilities, and therefore systematically adjust their work. Under the influence of such teachers, the student experiences the joy of learning, he feels that he can learn even better. The methods of teaching and educating students of such teachers to become, as it were, a means of realizing the programmed qualities in the personality of the teacher himself, a conductor of moral values from teacher to student. The teacher can give his pupil only what he has [3].

Therefore, the professional competence of a teacher can be rightfully viewed as a combination of certain qualities of a teacher's personality, which are determined by the high level of his psychological and pedagogical preparedness, the ability to solve pedagogical tasks optimally (teaching, educating, and developing a child). And for this, a competent teacher should have the following personal qualities, interests, and inclinations:

- an inclination to work with children;
- ability to motivate students with his intentions;
- a high degree of personal responsibility;
- self-control;
- tolerance, non-judgmental attitude towards people;
- interest and respect for another person;
- the desire for knowledge, self-development;
- originality, resourcefulness, versatility;
- tact;
- purposefulness;
- perfectionism;
- artistry.

The success of the development of innovative education, in turn, is largely determined by the readiness of professional personnel working in the field of education to work in an innovative mode, to respond flexibly and quickly in their professional activities to the constantly changing needs of society and the individual. Therefore, the development of the professional competence of the teachers becomes one of the most important conditions for reforming domestic education. The development of professional competence is the development of creative individuality, the formation of receptivity to pedagogical innovations, the ability to adapt in a changing pedagogical environment. The socio-economic and spiritual development of society directly depends on the professional level of a teacher. The changes taking place in the modern education system make it necessary to improve the qualifications and professionalism of the teacher, i.e. his professional competence. The main goal of modern education is to meet the current and prospective needs of the individual, society, and the state, to prepare a well-rounded personality of a citizen of his country, capable of social adaptation in society, the beginning of work, self-education, and self-improvement. And a free-thinking, predicting the results of their activities and modeling the educational process, a teacher is a guarantor of achieving the goals set. That is why the demand for a qualified, creatively thinking, competitively capable teacher, capable of educating a person in a modern, dynamically changing world, has sharply increased.

Currently, the competence approach is enshrined in the education system of our country, as a result of which the conditions of activity are changing (in particular, there is a widespread of innovative educational technologies). This requires from the teacher activity, independence, initiative, ability to make complex decisions, and responsibility for them [1].

However, as social practice shows, these characteristics are not formed by all teachers. On the contrary, a significant part of them experience great difficulties in adapting to rapidly changing social, economic, and professional conditions, and then the lack of a professional lack of competence can cause serious social and psychological problems of the individual - from internal dissatisfaction to social confrontation and aggression.

In modern conditions, the innovative activity of a teacher must comply with the basic principles:

The principle of integration of education. It provides for increased attention to the personality of each child as the highest social value of society, orientation to the formation of a citizen with high intellectual, moral, and physical qualities.

The principle of differentiation and individualization of education. It sets up to provide conditions for the full manifestation and development of the abilities of each pupil.

The principle of democratization of education. Compliance with it obliges to create prerequisites for the development of the activity, initiative, the creativity of students and teachers, their interesting interaction, public participation in education management.

The implementation of these principles requires a transition from normative to innovative, creative activity, which provides for a change like the educational system, content, methods, forms, technologies of education, and upbringing. The purpose of education under such conditions is the free development of individual abilities, motives, personal values of a versatile, creative personality.

The success of innovation activity implies that the teacher is aware of the practical significance of various innovations in the education system not only at the professional level, but also at the personal level. However, the inclusion of a teacher in the innovation process often occurs spontaneously, without taking into account his professional and personal readiness for innovation.

Readiness for innovative pedagogical activity is a special personal state that provides a teacher's motivational and value attitude to professional activity, possession of effective ways and means to achieve pedagogical goals, the ability to creativity and reflection. Teachers with a high level of innovative training are equipped with a system of methodological and methodological knowledge about pedagogical innovations, thanks to their creativity they can conduct research and diagnostic analysis and present their innovative pedagogical technologies.

Many of the problems faced by teachers working in an innovative mode are also associated with low innovation competence.

The innovative competence of the teacher is a system of motives, knowledge, skills, and personal qualities of the teacher which provides the efficiency of use of new pedagogical technologies in work with children.

The components of a teacher's innovative competence are awareness of innovative pedagogical technologies, proper knowledge of their content and methodology, the high culture of using innovations in educational work, and personal conviction in the need to use innovative pedagogical technologies.

Willingness to innovate is an internal force that forms the innovative position of the teacher. By its structure, it is a complex integrative education covering various qualities, properties, knowledge, and skills of the individual. As one of the important components of professional readiness, it is a necessary condition for the effective activity of a teacher, the maximum realization of his capabilities, the disclosure of creative potential [3].

In the conditions of innovative educational transformations, the requirements for the level of theoretical knowledge and practical training of a teacher are especially high. He

should be able to direct the educational process to the personality of the student, to build his professional activity so that each student has unlimited opportunities for independent and highly effective development. And this, in fundamentally different dimensions, determines the problems and content of professional and personal training of teachers, actualizes the need to create pedagogical systems focused on innovative activity, and, accordingly, the search for new approaches to the training of future teachers.

An important role in the formation of innovative teacher training is played by the professional analysis of the teacher's work itself:

- The teacher's monitoring of the quality of knowledge with students helps to see didactic difficulties, pedagogical shortcomings in his practice, to outline measures to prevent them in the future.

- The teacher learns to be critical of his work, learns to independently analyze his work, pedagogical activity, gives self-assessment.

- The teacher strives for self-improvement, i.e. the level of innovative teacher training increases.

- An innovative teacher with a high level of innovation can offer his innovative pedagogical technology.

A teacher of an innovative direction in the course of the educational process should be able to implement:

- pedagogical humanism (trust in students, respect for their personality, dignity, confidence in their abilities and capabilities);

- empathic understanding of students (the desire and ability to feel the other as himself, to understand the inner world of students, to perceive their positions);

- cooperation (gradual transformation of students into creators of the pedagogical process);

- dialogism (the ability to listen to the child, to be interested in her opinion, to develop interpersonal dialogue based on equality, mutual understanding, and co-creation);

- personal position.

A teacher prepared for innovative professional activity has such professions. personal and personal qualities:

- understanding the meaning and goals of educational activities in the context of current pedagogical problems of modern schools;

- a significant, mature pedagogical position;

- the ability to formulate educational goals in a new way on the subject, a certain methodology, to achieve and optimally rethink them in the learning process;

- the opportunity to build a comprehensive educational program that takes into account an individual approach to children;

- the ability to see the individual abilities of children;

- the ability to organize education and upbringing in a productive, non-standard way, that is, to ensure that children create their results and, using innovative technologies, stimulate their development;

- knowledge of technologies, forms, and methods of innovative learning, which implies the ability to be a co-author of the goal of their activities, and interested and competent consultant and assistant in correlating the goal with the result, using the forms of reflection and self-assessment available to children;

- the ability to see, adequately assess;

- the ability to analyze changes in educational activities, the development of personal qualities of students;

- the ability to personal creative development, reflexive activity, awareness of the significance and relevance of their innovative searches and discoveries.

Readiness for innovative pedagogical activity is formed not by itself, not in virtual reasoning, but during pedagogical practice, accumulating everything accumulated at the

previous stage, thereby reaching a much higher level. This means that each previous level of readiness is a prerequisite for the formation of new ones.

Timely, objective clarification of the level of the current readiness of a particular teacher for innovation makes it possible to plan work on the development of his innovative potential, which is an important component of structural professional qualities.

List of references:

1. Amelchenko T.V. Professional competence of a future specialist: Theoretical foundations: a monograph. - Chita, 2006. 286 C.

2. «New Opportunities for Development in the Context of the Fourth Industrial Revolution» Message of the First President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev to the People of Kazakhstan. January 10, 2018.

3. Shadrikov V.D. A new model of a specialist: innovative training and competence approach. Higher Education Today. - 2004 № 8. - C.120-128.

Тонконогова Д.С.

студентка

Шадринский государственный педагогический университет,

Шарыпова Н.В.

канд. биол. наук, доцент,

Шадринский государственный педагогический университет,

г.Шадринск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье авторами представлена актуальная тема об особенностях преподавания школьной биологии для категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы отмечают, что смена различных форм деятельности на уроках будет способствовать формированию предметных компетенций. Использование специальной наглядности (гербарии, коллекции, объёмные модели и т.д.) или звукового сопровождения (например, голоса птиц), в зависимости от индивидуальных особенностей ученика, создаст полноценную картину мира.*

***Ключевые слова:** биологическое образование, методика преподавания биологии, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Tonkonogova D.S.

student,

Shadrinsky state pedagogical University

Sharypova N.V.

phd. biol. sciences, associate professor,

Shadrinsky state pedagogical University

Shadrinsk, Russia

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING BIOLOGY AT A SCHOOL FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

***Annotation.** In the article, the authors present a topical topic about the peculiarities of teaching school biology for the category of children with disabilities. The authors note that the change of various forms of activity in the classroom will contribute to the formation of subject competencies. The use of special visualizations (herbariums, collections, three-dimensional models, etc.) or sound accompaniment (for example, the voices of birds), depending on the individual characteristics of the student, will create a complete picture of the world.*

***Keywords:** biological education, methods of teaching biology, children with disabilities.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией, и препятствующие освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных условий социализации и реализации их природных способностей.

Согласно «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. МКФ-ДП» к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относят детей, которые имеют

проблемы при развитии физиологических, психологических функций организма (умственные, сенсорные, речевые), а также его структур (нервная, пищеварительная, эндокринная и т.д.), их существенные отклонения или полную утрату. Кроме этого, к формам нарушений относятся задержки и отставание в процессе развития детей и подростков [4].

В Федеральном законе об образовании отмечено, что к школьникам с ограниченными возможностями здоровья относится такая категория учеников, которым для получения образования необходимы специальные условия, определяемые специальной комиссией. Специальным структурным подразделением, направленным на организацию всесторонней помощи ребенку с ОВЗ, является психолого-педагогическая служба [5, с. 8–12]. В рамках службы действует такой метод изучения, как психолого-медико-педагогический консилиум. Именно благодаря этому инструменту возможно создание индивидуального образовательного маршрута. Результатами проведения комиссии будут являться рекомендации по выбору адаптивной образовательной программы, которые помогут учителю построить образовательный процесс с данным ребенком максимально эффективно, используя соответствующие методы и приёмы.

На сегодняшний день проблема выбора образовательной организации для детей с ОВЗ остаётся актуальной. Перед родителями или опекунами таких детей остро стоит вопрос о выборе системы образования: инклюзия или коррекционные учебные заведения. Абсолютно каждый родитель или опекун ребенка с ОВЗ рано или поздно сталкивается с тем, что нужно пройти ПМПК. И, когда наступает этот момент, то многие беспокоятся о проведении и принятии решении этой комиссией. Переживания близких поддаются объяснению, ведь коррекционных школ не так много, а обычные общеобразовательные школы не торопятся открывать свои двери для особых детей. Если в крупных городах адаптивная система обучения более развита и готова обучать детей с ОВЗ, то в регионах эта ситуация несколько иная. В общеобразовательных школах еще на этапе собеседования о зачислении ребенка в образовательное учреждение, осведомившись в том, что ребенок имеет какие-либо отклонения, часто происходит отказ со стороны учреждения по различным причинам. Подобное нежелание организации включать в процесс ребенка с ОВЗ аргументируется несколькими причинами: нехватка мест, отсутствие определенных условий, кадрового состава и т.д.

Условия и методология развития особенного ребёнка направлены на комфортное вхождение в социум в будущем. На сегодняшний день изменения в обществе и его структурах требуют от человека гибкости и адаптации к новым условиям, поиска оптимальных решений сложных задач, умения выстраивать эффективные коммуникации с людьми. Задачей образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную или коррекционную деятельность, является подготовка индивида, обладающего знаниями и умениями, которые позволят ему социализироваться в обществе и поспособствуют уверенности и устойчивости.

Общеобразовательные организации, осуществляющие инклюзивное образование, должны быть оснащены современными методами и средствами, соответствующими индивидуальным потребностям детей. Подобные заведения имеют ресурсы, благодаря которым возможна организация инклюзивного образования в их пределах. Важнейшим ресурсом для проведения работы в коррекционном учебном учреждении является совместная деятельность специалистов и педагогов, направленная на всесторонний личностный рост воспитанников. Несомненно, каждому особому ребёнку необходим индивидуальный выбор. Следовательно, инклюзивные и коррекционные школы необходимо развивать и сохранять, использовать новые стандарты и методики обучения. Должно предоставляться несколько вариантов обучения особых детей, которые обеспечат их индивидуальное обучение и развитие.

Педагоги отмечают, что есть дети, которым противопоказано инклюзивное

образование из-за особенностей заболевания. При этом коррекционное и инклюзивное обучение дополняют друг друга, а не противопоставляются. Целью обеих систем образования является социализация ребёнка с ОВЗ и предоставление ему возможности самоопределения в будущем [3, с. 143].

Коррекционные учебные заведения предоставляют возможность детям с ОВЗ получить знания, умения и навыки в специально оборудованных и организованных для этого условиях. Учебный процесс происходит с учётом особенностей психофизического развития каждого учащегося, а также структуры имеющихся дефектов. Темп обучения замедленный, что позволяет более качественно усвоить материал в связи с замедленностью протекания психических процессов.

Как известно, свойственные детям с ОВЗ пониженная работоспособность и нестабильность внимания индивидуально проявляются по-разному. У некоторых, максимальное внимание и наиболее повышенная работоспособность происходят в начале выполнения задания, но в процессе работы внимание и сосредоточенность снижаются. У других детей с ограниченными возможностями здоровья концентрация внимания появляется только после того, как они приступают к деятельности. У третьих происходит периодическая неустойчивость внимания и прерывистая работоспособность в процессе выполнения задания. Таким детям свойственна фрагментарность и ограниченность знаний, тем самым общая картинка медленно формируется из отдельных элементов. Ребёнок попросту периодически не видит и не замечает, что происходит вокруг, а также невнимателен к тому, что демонстрирует педагог во время занятий. Поэтому на уроках в коррекционных школах уделяют большое внимание особенностям восприятия учебного материала. Часто используют игровые занятия, различного рода упражнения, что способствует мотивации к выполнению заданий и расширяет кругозор детей к окружающему миру. Так как детей с ОВЗ отличает низкий уровень заинтересованности, преподавателю коррекционной школы необходимо использовать конкретный материал, чтобы у учащегося формировались знания, умения и навыки. Помимо изучения таких предметов, как математика, история, география, в коррекционных школах занимаются социализацией учащихся. Преподаватели формируют у детей навыки, направленные в будущем на овладение основ социальной жизни. Параллельно с обучением в коррекционной школе дети посещают разноплановые реабилитационные центры, где также проводится обучение [1, с. 144–148].

Инклюзивное образование обеспечивает равноправный доступ детей с нормальным развитием и с отклонениями от нормы. В первую очередь, инклюзию рекомендуют для детей, которым необходима помощь в развитии уже имеющегося коммуникативного потенциала. Федеральное законодательство регулирует предоставление инклюзивного образования на всех уровнях [4].

Сложность состоит в том, что на практике реализовать образование в стандартных школах удаётся в единичных случаях. Есть несколько причин такой ситуации: недостатки кадровой политики – отсутствие необходимого количества и соответствующего уровня квалификации педагогов для работы с детьми с ОВЗ; неподготовленность других участников образовательного процесса к восприятию учеников с особенностями в коллективе.

Мировоззрение общества ещё не готово быть «на равных» с инвалидами. Это объясняется практикой обособления и выделения групп с ОВЗ на протяжении десятилетий в педагогике и быту. Чем ярче определяется патология человека, тем более явная реакция на это наблюдается со стороны других членов социума.

Но, согласно Конституции РФ и закону об образовании каждый имеет право на обучение, независимо от диагноза. Государство гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного и среднего профессионального образования (ст. 7 и 43 Конституции РФ). Положения Конституции РФ разъясняются в ФЗ от 10 июля

1992 г. №3266-1 «Об образовании», в соответствии с п.3 ст.2 которого одним из принципов государственной политики в области образования является общедоступность образования, а также адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся [4].

Основные принципы инклюзивного образования:

- независимость ценности человека от его достижений и способностей;
- абсолютно каждый способен чувствовать и думать; каждый имеет право на то, чтобы общаться и быть услышанным;
- каждый нуждается в поддержке друг друга;
- образование может реализоваться только при наличии реальных взаимоотношений;
- каждый ребёнок нуждается в дружбе и поддержке сверстников;
- для учащихся прогресс может достигаться с помощью того, что они могут делать, нежели тем, что не могут;
- улучшение общего развития за счёт разнообразия.

Для родителей детей с ОВЗ модель инклюзивного образования заманчива по нескольким причинам: доступное обучение по месту жительства; социализация ребёнка в налаженной системе коррекционного обучения; индивидуальный подход, используя разработанные маршруты для удобства обучения, удовлетворяя особые потребности в обучении ребёнка.

Обучение в инклюзивной школе направлено на решение определенных задач:

- адаптация обучающей среды, удовлетворяющей общие и особые учебные процессы детей с ОВЗ;
- индивидуальная работа с ребёнком, учитывая специфику и проявления нарушений развития;
- разработка и развитие специализированных программ и комплексов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- прямое взаимодействие преподавателей с родителями в процессе образования;
- постоянный профессиональный рост педагогов и повышение компетенции и специфики в вопросах образования детей с ОВЗ;
- формирование толерантности со стороны других учеников к нарушениям развития особых детей.

Развитие инклюзивного образования на территории РФ процесс длительный и постепенный, требующий внимания и поддержки государства. Школы такого направления имеют квалифицированный и профессионально обученный персонал. Делается особый упор на обучение нравственности и духовности, воспитание толерантности, понимания и милосердия у учащихся [5, с. 8–12].

Важным требованием к педагогу, осуществляющему образовательную деятельность с детьми-инвалидами, является тактичность. Столь же важно владение педагогом чувства такта. При работе с особенными детьми такие качества как выдержка, самообладание и справедливость выходят на первый план. Сохранение оптимизма педагогом положительно влияет ребенка – он придает ему веру в свои способности и помогает преодолеть учебные и личные трудности самостоятельно. Не стоит забывать про ситуации успеха, которые способствуют повышению самооценки у учащихся и развитию их интереса к обучению. Для этого необходимо создать доброжелательную атмосферу в классе и сформировать положительную мотивацию. Дети с ограниченными возможностями здоровья в большей степени нуждаются в одобрении учителя и оценке его достижений. Ситуации успеха дают толчок к развитию творческого мышления, креативности и активности у детей.

Для организации учебной деятельности используются два основных типа обучения: личностно-ориентированное обучение и дифференцированное обучение [1, с. 144–148].

Личностно-ориентированное обучение ставит перед собой задачу создания условий для социализации и всестороннего, полноценного развития личности. Перед этапом планирования работы с особенными детьми, педагогу необходимо обратить внимание на темп работы, внимание, утомляемость каждого ученика. Педагогический процесс должен быть оснащен четкими и продуманными методами, учитывающими особенности каждого учащегося. Помимо этого, необходимо организовать урок таким образом, чтобы проявлять имеющиеся способности ученика, заполняя пробелы в знаниях.

Дифференцированный подход в обучении направлен на создание коллективного учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности ребенка с определенными нарушениями развития. Учащиеся выполняют одно и то же задание, перед ними стоит одинаковая задача, но достигают они ее разными путями. В зависимости от нарушения, применяются различные методы решения задач. Примерами могут служить индивидуальная работа с учебником (составление схем, мини-конспектов материала с помощью речи одноклассников и учителя), работа по карточкам, осуществляемая под руководством учителя. Медлительные дети и дети с пониженной обучаемостью не успевают выполнить работу до начала ее проверки или сдачи, поэтому им потребуется дополнительное время. При обнаружении трудностей в выполнении заданий, педагогу необходимо оказать помощь учащемуся. Возможна раздача неодинаковых заданий по сложности выполнения, которые зависят от индивидуальных особенностей ученика. Вспомогательными элементами на уроке могут являться карточки-помощники, подготовительные упражнения, план решения задачи, записи на доске.

Использование личностно-ориентированного и дифференцированного подхода осуществляется также за счёт применения различных дидактических игр, либо смены формы урока, например, на экскурсию или викторину.

Одной из важных образовательных задач коррекционных и инклюзивных школ является формирование базовых представлений и понятий об окружающем мире, которые включены в такую науку как биология.

Биология как учебный предмет в школах с инклюзивным образованием включает в себя те же разделы, что и в коррекционных школах VIII вида: «Природоведение» (5 класс), «Неживая природа» (6 класс), «Растения. Грибы. Бактерии» (7 класс), «Животные» (8 класс), «Человек» (9 класс). Рабочие программы по биологии составляются с учётом особенностей психофизического развития обучающихся с ОВЗ, способствуя их умственному развитию.

Уроки биологии в инклюзивных и коррекционных школах направлены на развитие наблюдательности, речи и мышления учащихся детей с ОВЗ. С каждым новым уроком дети знакомятся с основными понятиями предмета, осваивают навыки сохранения природы и здоровья, устанавливают простейшие причинно-следственные отношения и взаимозависимость живых организмов между собой. Для эффективной работы учебный процесс должен быть направлен на развитие универсальных учебных действий, которые подкрепляются на каждом этапе урока. Деятельность ученика должна протекать поэтапно, а материал выдаваться малыми порциями [3, с. 143].

У большинства учеников с ОВЗ наблюдается рассеянность внимания, что обусловлено слабым развитием интеллекта или недостаточным интересом к учению. Они имеют ограниченный уровень восприятия, который может быть вызван нехваткой знаний об окружающем мире. В процессе нетипичного развития у ребенка проявляются такие индивидуальные способности, которые помогают ему приспособиться к окружающему миру. К примеру, незрячие представляют предметы и события на основе чувственного отражения, у них хорошо развит слуховой анализатор и имеется «шестое чувство», позволяющее различать окружающие предметы. Для глухого ребенка ведущими инструментами восприятия становятся осязание и зрение. Выявленные

особенности позволяют разработать программу обучения, опираясь на резервные возможности детей [5, с. 8–12].

В ходе обучения используются различные методы: беседа, рассказ, презентации, игра, упражнения, практические работы. Целесообразно использование разнообразных дидактических материалов и пособий. Это могут быть объёмные плакаты, модели клетки и растений, гербарии, коллекции насекомых.

Детям с нарушениями зрения свойственна неполнота образов и представлений. Задачами педагога в этом случае будут являться: развитие мелкой моторики, памяти и внимания, формирование целостных, соответствующих действительности образов. В формировании компенсаторных навыков познания играет роль абстрактное мышление, развить которое помогут тактильные дидактические пособия [1, с. 144–148]. Тактильные пособия дают знания о поверхностях и качествах предмета. Осознание будет выступать как когнитивная деятельность. Тактильное дидактическое пособие, выполненное с использованием цветных картинок животных, их натуральными перьями и мехом помогут ребёнку с нарушениями зрения составить образ определенных животных. Пособие может сопровождаться звуками, издаваемыми этими животными, что подарит ученикам эмоции и впечатления. На основе получаемого образа впоследствии можно изучить ареал обитания, образ жизни этих животных, что создаст полноценную картину объекта.

Экскурсии в парках – это мероприятия, которые формируют у детей целостное, действительное представление об окружающей природе, обогащают их кругозор, способствуют взаимодействию участников друг с другом и обмену впечатлениями. Экскурсии или походы совместно с группой помогают сплотиться, лучше понять друг друга. Детям с ОВЗ крайне важно общение со сверстниками, понимание и принятие с их стороны. В процессе экскурсии учащиеся устанавливают связи между природными объектами в естественной среде, о характерных чертах природных изменений в разное время года. В рамках темы урока «Растения вокруг нас» можно наглядно изучить виды растений, их отличительные черты, возможно, охарактеризовать внешнее строение.

Полезно внедрять активные методы обучения на уроках биологии. Активные методы неразрывно связаны с применением наглядных средств, которые можно использовать к определенной теме урока или как дополнение при повторении ранее изученного материала. Наглядные пособия могут служить для связей между явлениями или событиями, сопровождаясь речью учителя, дополняя представления о данной информации [2, с. 143].

Одними из важнейших средств в проведении урока являются информационно-коммуникативные технологии. К примеру, интерактивная доска развивает три вида памяти: зрительную, слуховую и моторную. Она позволяет увеличить восприятие материала за счет большого спектра своих возможностей. Так же на уроках биологии применяются игровые методы, так как часто бывает, что ребёнок не усидчив и смена обстановки в этот момент будет эффективна. Эти методы также способствуют активизации мышления и проявления творческих способностей у детей. Для получения наиболее эффективного результата, у учителя есть возможность совмещать различные методы и средства обучения. Применяв коммуникативные технологии в игровом методе на уроке биологии, мы можем провести увлекательную игру для всего класса, в которой каждый ученик будет иметь возможность высказать свои идеи и мысли. Приведу в пример игру на закрепление ранее изученного материала под названием «В мире животных». Ученикам будет предложено разделиться на две команды и дать им названия. На слайдах будут указаны варианты ответа и характеристика животного со звуковым сопровождением. Весь процесс должен проходить под чутким руководством учителя, чтобы ни один ребенок не остался в стороне. Особое внимание нужно уделять детям с ОВЗ, помогать им в высказываниях и оказывать поддержку, при необходимости включая их в общий процесс. Подобные игры помогают снять

эмоциональное напряжение, наладить контакт между учениками и вызывают интерес к учению.

Правильно организованный урок обеспечит детям отсутствие утомляемости и поддержку функционального состояния в процессе обучения. В процессе урока спустя 20-25 минут у детей снижается способность к запоминанию, падает темп и концентрация внимания, теряется интерес, появляется сонливость. Обязательным условием для предотвращения утомления является проведение физкультминутки. Физкультминутка способствует повышению внимания и обеспечивает активный отдых учащемуся, после чего с новыми силами можно приступить к обучению. Упражнения должны быть просты, могут быть связаны с темой урока и проходить в игровом формате. Продолжительность выполнения упражнений может составлять 2-3 минуты, но, как было сказано ранее, это очень важный этап в процессе обучения [2, с. 143].

Ясность плана, пошаговая логическая последовательность в подаче основного материала, подбор наглядных пособий, дидактических, а также развивающих игр и качественная подготовка являются залогом успешного проведения урока. С применением индивидуального подхода и разнообразных приемов, методов и средств обучения можно достичь максимального результата усвоения и запоминания информации.

Учитель, и то, как он относится к образовательному процессу, то, как он чувствует и понимает потребности учеников, определяет степень развития способностей детей со статусом ОВЗ. Желание и умение педагога раскрыть в каждом ребенке тот самый потенциал является главным ресурсом на пути к самостоятельности и устойчивости в жизни.

Список использованных источников:

1. Айбазова, М.Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья / М.Ю. Айбазова, К.Ю. Лавринец // Вестник Университета Российской Академии Образования, 2011. – № 1. – С.144-148.
2. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
3. Крыжановская, Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 143 с.
4. Российская Федерация. Конституция Российской Федерации : Статья N 7 : принят. всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/. – Текст : электронный.
5. Сманцер, А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А.П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2010. – № 11. – С.8-12.

List of sources used:

1. Aibazova, M.Yu. Education of children with disabilities / M.Yu. Aybazova, K.Yu. Lavrinets // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education, 2011. - No. 1. - P.144-148.
2. Babkina, N.V. Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation: study guide / N.V. Babkin. - M. : Humanitarian ed. center VLADOS, 2016. - 143 p.

3. Kryzhanovskaya, L.M. Psychological correction in conditions of inclusive education: a guide for psychologists and teachers / L.M. Kryzhanovskaya. - M.: Humanitarian ed. center VLADOS, 2014. - 143 p.

4. Russian Federation. Constitution of the Russian Federation: Article N 7: adopted. popular vote on 12 Dec. 1993: rev. and add., intro. in force from 01.07.2020. – Access from the reference-legal system "ConsultantPlus". http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/. – Text : electronic.

5. Smantser, A.P. Preparation of future teachers to work with children in the conditions of inclusive education based on the competence-based approach / A.P. Smantser // Bulletin of the Polotsk State University. - 2010. - No. 11. - P.8-12.

СЕКЦИЯ 5.
СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1

Виноградова А.С.

педагог-психолог

Дошкольное образовательное учреждение №14 «Брусничка»,
г. Сургут, России

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СЕМЬИ РЕБЕНКА С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация.** Семья – основа в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.*

***Ключевые слова:** ребенок с ОВЗ, коррекционно-развивающая среда в семье, социограмма, модель воспитания.*

Vinogradova A.S.

teacher-psychologist,

kindergarten No. 14 "Brusnichka",
Surgut, Russia

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE FAMILY OF A CHILD WITH
DISABILITIES**

***Annotation.** The family is the basis in the socio-cultural status of the child, which determines his further psychophysical and social development. A family raising a child with disabilities is a rehabilitation structure that has the potential to create favorable conditions for the development and upbringing of a child.*

***Keywords:** child with disabilities, correctional and developmental environment in the family, sociogram, model of upbringing.*

Семья — социальные условия, в которых формируются нравственные качества ребенка, отношение к людям, представления о характере взаимосвязей между членами семьи. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка.

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимаются условия внутри семьи, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с ОВЗ. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и в образовательной организации общего профиля, а также в домашних условиях. [4]

Работа с семьей — одно из важнейших направлений в системе психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Психологическая диагностика, консультирование и психокоррекция — основные направления комплексной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ. [2]

Цель консультативной и диагностической работы — выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ОВЗ и нарушающих гармоничную жизнедеятельность внутри семьи.

Во время психологического изучения и консультативной работы с родителями и детьми решаются следующие задачи:

- определение соответствия адаптивных условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных показателей как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;
- определение причин, которые разрушают внутрисемейную атмосферу и отношения между членами семьи;
- определение несоответствующих моделей воспитания и неадекватных форм общения в семье;
- определение путей гармонии внутри семьи;
- определение направлений социализации как детей с ОВЗ, так и их семей.

При проведении диагностики специалисты должны руководствоваться следующими принципами.

- принцип комплексного и разноуровневого изучения;
- принцип оказания ранней психологической и социальной помощи семье;
- принцип единства диагностики и психокоррекции;
- принцип комплексного подхода в реализации психолого-педагогического сопровождения семьи;
- принцип психолого-педагогического сопровождения семьи на разных возрастных этапах жизни ребенка, в пубертатном периоде, в будущей жизни молодого человека с ОВЗ, а также взрослого инвалида;
- принцип выявления реабилитационных возможностей семей;
- принцип учета психологических возможностей родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, либо законных представителей;
- принцип разумного и чуткого отношения к членам семьи и к самому ребенку;
- принцип конфиденциальности и профессиональной этики психолога.

Личностные особенности детей с ОВЗ и характер детско-родительских отношений.

В психолого-педагогических исследованиях Л.И. Божович, А.И. Захарова, М.И. Лисиной, подчеркивается, что на протяжении всего дошкольного возраста (от трех до семи лет) резко выстраиваются отношения ребенка с ближайшим окружением. Одновременно под воздействием социального окружения и окружения близких лиц, в структуре его личности формируется характер. Низкое формирование познавательных процессов у детей с нарушениями в развитии является причиной недостаточности формирования их эмоционально-волевой, личностной и поведенческой сфер (Ж.И. Шиф). Также, не следует забывать, что ребенок наследует от своих родителей характерные особенности, а также поведения. Соответственно, недостаточность и неадекватность взаимоотношений родителей с детьми в эмоциональном плане усугубляет проблему ребенка, искажает его развитие личности и снижает возможности общественной приспособленности.

Можно выделить общие черты личностного развития детей и их отношений с родителями. Все дети, в первую очередь дети с ОВЗ, нуждаются в постоянных эмоционально-положительных контактах с родителями, их любви и ласке. В беседах дети тепло описывают родителей, очень часто скрывая, недостаток внимания и близости, что они холодны по отношению к ним. У части детей особое отношение складывается лишь с каким-то одним родителем (чаще матерью), что, соответственно, свидетельствует об отсутствии второго родителя в семье или о его холодном

отношении к ребенку. Особую тревожность вызывают данные о том, что у некоторых детей образ отца отсутствует в ответах. [1]

Уникальную информацию об особенностях общения детей со значимыми близкими дают рисуночные тесты. Методика «Два дома» (по методике Р. Жилия) (рисунок 1).

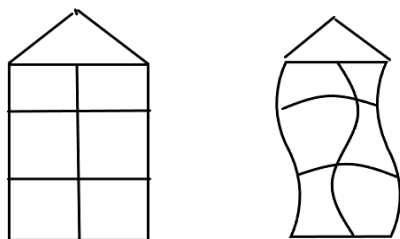


Рисунок 1.

Психолог дает ребенку следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой два дома. Видишь (указывает на красный дом), этот дом построен специально для тебя. Посмотри, какой он красивый. В нем будешь жить ты. Покажи, где ты будешь жить, на каком этаже, в какой комнате (квадратик)». После того как ребенок укажет место, где он будет жить, психолог записывает его имя в эту клетку. Далее экспериментатор спрашивает ребенка о том, кто будет жить вместе с ним («А кого ты хочешь взять с собой в домик? Ты можешь поселить кого хочешь, ведь это твой дом»). Далее по аналогии.

Когда ребенок поселит всех, кого хочет в красный дом, психолог замечает: «Есть еще и второй дом. Надо ведь и там кому-то жить. Кого ты поселишь в него?». При этом говорить о том, что второй дом «черный», «плохой» или как-либо иначе его характеризовать, запрещено. Поскольку методика носит исследуемый характер, предполагается, что изображение выступает в роли символа и ребенок сам увидит, какой домик «хороший», а какой «плохой». Со вторым домом проводится аналогичная процедура.

Интерпретация рисунков:

- отсутствие самого себя на рисунке или если ребенок дорисовал себя после дополнительного вопроса психолога (А где ты? Почему ты забыл нарисовать себя?);
- изображение себя в отдельном доме, в другой комнате, на другом этаже дома или в стороне от близких (изоляция себя от окружающих);
- расположение себя в отдельном квадрате с кем-либо из детей (братом, сестрой, друзьями) или домашним животным, либо игрушкой;
- изображение родителей уходящими от ребенка (члены семьи уезжают, ребенок остается один);
- изображение себя уходящим от всех в никуда или умершим (изображение себя повесившимся - вариант проектируемого суицида).

В рисунках детей тревожность проявляется:

- в печальной позе (руки опущены, волосы изображены ниспадающими линиями), в печальном выражении лица и глаз;
- в фигуре человека, занимающей весь лист;
- в прорисовке глаз (отсутствует важнейший элемент, осуществляющий контакт, — зрачок или глаз полностью закрасен темной краской);
- в изображении плотно сомкнутых губ (отсутствие потребности в контакте).

В рисунках агрессивные тенденции проявляются:

- в неспецифическом изображении позы ребенка (сжатые кулаки, широко расставленные ноги);
- в выражении лица (устрашающее, агрессивное, насмешливое);
- в сильной прорисовке острых линий (зубов, торчащих волос, ногтей).

Модели воспитания в семьях детей с ОВЗ

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, в силу описанных выше причин, родителями часто используются неправильные типы воспитания. Ниже приводятся их характеристики. [3].

Гиперопека. В психологии выделяют два вида гиперопеки. Первый вид называется потворствующим. В этом случае родители не просто очень много занимаются ребенком, они делают это в исключительно мягкой форме, стараясь как можно меньше ограничивать ребенка. Потребности ребенка становятся самыми главными, мама и папа готовы пожертвовать своими интересами ради него. Кроме того, как правило, при потворствующей гиперопеке ребенку почти ничего не запрещают. При втором виде гиперопеки, доминирующем – родители не просто слишком много помогают ребенку, но и постоянно контролируют его. Родители непрерывно командуют ребенком, что-то требуют или запрещают, как правило, не интересуясь мнением самого ребенка и не давая ему проявить инициативу. Часто это сопровождается негативными комментариями в адрес ребенка.

Противоречивое воспитание. Результатом такого воспитания может быть высокая тревожность, неуверенность, низкая неустойчивая самооценка ребенка. Противоречивость воспитания способствует развитию внутреннего конфликта у ребенка. Не менее сложными для ребенка являются и проявления непоследовательности в отношениях с ребенком, связанное с непониманием родителями собственной родительской позиции и необоснованными сменами запретов и разрешений. Часто непоследовательность в воспитании ребенка связана с тем, что родители представляют некую модель идеального ребенка, а реального – только когда он оправдывает ожидания.

Авторитарная гиперсоциализация. Форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель внимательно следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Воспитание в «культе» болезни. Воспитание в культе болезни – это фиксированное внимание на любом недуге, на недомогании; родители сами формируют образ «больного», проявляют особую заботу, и тогда возникает проблема: «Меня любят тогда, когда я болею». Все внимание семьи сосредоточено на здоровье ребенка, а точнее на его болезнях – как реальных, так и (в основном) мнимых! Родители постоянно диагностируют у него заболевания, ищут все более профессиональных врачей и все более совершенные лекарства.

Отношение родителей к ребенку может формироваться под воздействием страха потери ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому его пожеланию и спешить с его выполнением, других – докучно опекать малыша.

Тип воспитания «маленький неудачник», отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Отвержение ребенка. Отсутствие любви к ребенку бывает в семьях не только с низким, но и с высоким социальным статусом. Отвержение ребенка может быть сопряжено в сознании родителей с идентификацией себя с дефектом ребенка. Чаще это встречается у отцов. В случае материнского отвержения ребенка ситуация объясняется незрелостью личностной сферы матери и несформированностью материнского инстинкта. Психологическая травматизация родителей детей с ОВЗ, особенности личности, «тупиковость» социальной позиции часто не позволяют им рационально использовать воспитательные приемы. Родители нервничают, стремясь преодолеть трудности ребенка, и чаще всего ошибаются в выборе правильного воспитательного подхода.

Психологическое заключение после проведенной работы.

По результатам проведения социально-психологической диагностики семьи составляется комплексное заключение и определяется оптимальная форма работы с ребенком и его семьей, например,

- индивидуальные профилактические занятия с ребенком и его родителями;
- содействие в урегулирование конфликтов (по возможности);
- направление на социальную стационарную и полустационарную реабилитацию;
- проведение онлайн-бесед;
- рекомендации на получение специализированной помощи в других учреждениях города, согласно выявленной проблематике (учреждения здравоохранения, образования).

Заключение

Для полноценного воспитания ребенка в семье необходимо соблюдать основные принципы коррекционной работы, поэтому родители не должны образовываться самостоятельно, а с разносторонней помощью образовательного учреждения, учреждения социальной помощи, чтобы помочь ребенку с особыми образовательными потребностями.

Гармонизация отношений в семье, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка с отклонениями в развитии в процессе воспитания и обучения, стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в семье положительно влияет на психическое и социальное здоровье ребенка. Рождение ребенка с ОВЗ делает семью «особой». Семья такого ребенка: с нарушением умственного развития, с нарушениями двигательного аппарата, с сенсорными нарушениями, имеет много своих особенностей, так как ее жизненная ситуация совершенно иная, она находится в ином положении в обществе, чем семья здорового ребенка. Это, как следует, накладывает отпечаток на типы семейного воспитания и на психологические проблемы родителей. От успешности решения проблем в семье зависит гармоничность взаимоотношений и наличие необходимой комфортной среды для жизни и развития ребенка. Психолого-медико-педагогическая помощь ребенку является наиболее значимой для социальной адаптации детей с ОВЗ. С помощью совместных усилий специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и готовности социума к оказанию поддержки таким семьям, возможно достичь такого качества жизни, при котором они смогут чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

Список использованных источников:

1. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. — М., 2002. —160с.

2. Левченко, И.Ю., Ткачёва, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. — М., 2008 — 239 с.
3. Ткачёва, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачёва. — М., 2004. — 192с.
4. Ткачёва, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи. — М., 2008. — 131с.
5. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская, И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. — СПб., 2003. — 336 с.

List of sources used:

1. Wenger, A.L. Psychological drawing tests: an illustrated guide / A.L. Wenger. - M., 2002. -160с.
2. Levchenko, I.Yu., Tkacheva, V.V. Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: a methodological guide. - M., 2008 - 239 p.
3. Tkachev, V. V. Psychological study of families raising children with developmental disabilities / Vladimir Tkachev. — M., 2004. — 192с.
4. Tkachev, V. V. Psychological and pedagogical support of the family. — M., 2008. — 131с.
5. Eidemiller, E. G., Dobryakov, I. V., Nikolskaya, I. M. Family diagnosis and family therapy: a textbook for doctors and psychologists. - St. Petersburg, 2003— - 336с

Коверко А.А.

воспитатель

Сергинская Средняя общеобразовательная школа
имени Героя Советского союза Н.И. Сирина,
п. Сергино, ХМАО-Югра, Россия

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье анализируются главные проблемы осуществления инклюзивного образования, объединенные с необходимостью формирования в образовательной организации особых условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Для решения проблем предложена реализация комплекса мер, обращённого на всесторонность развития инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности ребенка; особенности здоровья; инклюзия.*

Koverko A.A.

educator of

Serginskaya Secondary School
named after Hero of the Soviet Union N. I. Sirin,
Serginot, KhMAO - Yugra, Russia

FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article analyzes the main problems of the implementation of inclusive education, combined with the need to form special conditions in an educational organization for teaching children with disabilities. To solve the problems, the implementation of a set of measures aimed at the comprehensive development of inclusive education is proposed.*

***Keywords:** limited capabilities of the child; health features; inclusion.*

В соответствии с разнообразными источниками, в нашей стране приблизительно 4,5% детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). К таким особенностям здоровья можно отнести:

- сенсорные нарушения (глухие, слабослышащие, позднооглохшие дети, слепые, слабовидящие дети);
- нарушения речи;
- нарушения опорно-двигательного аппарата;
- задержки психического развития;
- нарушения поведения и общения;
- умственная отсталость;
- комплексные нарушения психофизического развития со сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью);
- различные проявления генетических синдромов;
- пороки соматического развития [1. с.125].

В настоящее время в массовом сознании по-прежнему существует множество *мифов* о семьях, в которых рождаются и растут дети с ОВЗ: «ребенок с дефектом рождается у людей, ведущих асоциальный образ жизни либо имеющих интеллектуальные нарушения»; «в рождении таких детей виноваты сами родители, их вредные привычки»; «семьи детей с ОВЗ живут в изоляции от общества»; «эти семьи постоянно переживают чувства стыда, вины, экономические трудности, в них нет

радости». Количество предрассудков по отношению к людям с нарушениями зависит от многих факторов: уровня развития общества; представлений о личной «ответственности» за нарушения (нарушения и болезни как наказание за грех); культурных ценностей, связанных с различными психическими и физическими состояниями; факторов, связанных с самими нарушениями, — внешней заметностью, заразностью, тяжестью функциональных нарушений; эффективности просвещения в этом вопросе. Итак, на современном этапе развития профессиональной культуры признается, что социальная адаптация семьи в целом является необходимым условием социальной адаптации ребенка с теми или иными признаками дизонтогенеза. Семья действует как интерактивное целое. Она оказывает влияние на развитие ребенка, степень его социальной адаптации, являясь для него как мощнейшим ресурсом, так и источником вторичной травматизации и инвалидизации. В свою очередь, специфика развития ребенка накладывает отпечаток на жизненный цикл семьи и каждого ее члена в отдельности — родителей, братьев и сестер, прародителей. В связи с этим наиболее продуктивной теоретической моделью для исследований и организации помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, признается теория экологических систем Ури Бронфенбреннера, опирающаяся на идеи теории поля К. Левина и культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского [2. с.25].

«Психологическая экология» человека/ребенка рассматривается У. Бронфенбреннером как совокупность иерархически организованных, взаимосвязанных социальных систем (контекстов), имеющих непосредственное и опосредованное влияние на его развитие:

1) *Микросистема* включает непосредственные контакты ребенка: с членами семьи, друзьями, воспитателями, учителями.

2) *Мезосистема* — это совокупность связей между микросистемами, например, участие родителей в процессе школьного обучения ребенка или взаимодействие его братьев и сестер с его друзьями.

3) *Экосистема* подразумеваются социальные системы, которые могут влиять на ребенка, но он не принимает в них непосредственного участия, например, доступность программ дополнительного образования, наличие центров помощи семье и информации о них, условия и оплата труда членов семьи и т.п.

4) *Макросистема* — это культура, в которой развивается ребенок: культура страны в целом, ее социально-экономическая организация, специфическая культура мегаполиса или деревни, конкретного региона страны, этнической общности, населяющей определенный район, и др. Макросистема содержит существующие в обществе ценности, представления о границах нормы и патологии и многое другое, что оказывает огромное влияние на жизнь конкретной семьи (микросистемы).

5) *хроносистема*, учитывавшая историческое развитие экологии первых четырех контекстов.

Связь в окружении к ребенку с нарушениями или ограниченными возможностями здоровья, за последнее время меняется: от продолжительной установки на их изолированность и отторжение через жалобное, снисходительное, покровительственное отношение — к признанию существования особых возможностей и потребностей не как подтверждения инвалидности, неполноценности, а как особенного образа развития с вероятностью адекватной социализации.

Проявлениями этих видоизменений стало возможно заменить термины «инвалид», «неполноценность» и т.п. на термины «люди с особыми потребностями и возможностями», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Иными словами, в общественном дискурсе случился переход к личностной терминологии, в которой человек стоит на первом месте, а его состояние — на втором, и его заболевание не одолевает всю личность в целом. В цивилизованных государствах и в нашей стране распространяются и энергично действуют многообразные сообщества,

общественные организации и фонды, соединяющие людей с ОВЗ и их семьи, формируется инклюзивное образование.

Вследствие установления у ребенка врожденной или приобретенной инвалидности, мамы и папы могут столкнуться с трудностями обучения и воспитания своего малыша. Своевременное выявление, ранняя диагностика, консультирование, поддержка и сопровождение родителей оказывают благоприятное влияние на дальнейшее обучение и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Специалистами разрабатываются и внедряются современные подходы и способы для выполнения образовательных, воспитательных и развивающих задач в работе с детьми данной категории. Ведется работа по восстановлению физических функций, когнитивному, сенсорному и эмоциональному развитию ребенка, уделяется внимание психологической коррекции его поведения. Какие современные подходы применяются? Что специалисты рекомендуют родителям для адаптации детей с ОВЗ?

Трудности адаптации

Причины ограниченных возможностей могут быть с рождения или появиться в результате несчастного случая, болезни. Специалисты выделяют следующие трудности в адаптации к окружающему миру детей с ОВЗ:

- физическая (невозможность двигаться из-за неврологической или мышечной дисфункции);
- сенсорная (слепота, глухота);
- когнитивная (повреждение мозга, умственная отсталость);
- поведенческая (невозможность совершать какую-либо деятельность, отклонения в поведении);
- эмоциональное расстройство.

Современные подходы к адаптации детей с ограниченными возможностями.

В современном мире все чаще и чаще поднимаются вопросы о социализации детей-инвалидов и их адаптации. Как помочь ребенку данной категории вписаться в общество, занять в нем определенную позицию, создать условия для роста и развития. Содействие в формировании комфортного пространства для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из ключевых задач образования. Что характерно для современного подхода к обучению ребенка с ОВЗ?

- Возможность приобретать знания на всех ступенях образования любым удобным способом.
- Выявление и соотнесение потребностей с возможностями малыша в соответствии с уровнем его развития.
- Интеграция в нормальную общественную среду.
- Развитие творческого потенциала, чувства собственного достоинства, самоуважения.
- Раскрытие в полной мере талантов ребенка в зависимости от уровня его физического или умственного ограничения.
- Привлечение к работе специалистов, владеющих навыками работы с тем или иным ограничением здоровья. Например, знающих язык жестов.

Целью совместного обучения является создание условий для гармоничного, всестороннего развития «особых» детей, их постепенная адаптация и вливание в коллектив сверстников. Дети с ограниченными возможностями многое могут делать самостоятельно. Но иногда для выполнения некоторых функций им необходимо специальное оборудование (инвалидная коляска, компьютер, специальный аппарат или очки).

Советы родителям.

Родителям необходимо обращать внимание на то, как их ребенок реагирует на других детей, как сверстники относятся к нему. Также необходимо объяснять малышу, что все люди разные, необязательно дружить со всеми подряд. Для того чтобы иметь

больше друзей, нужно учиться развивать свои сильные стороны и скрывать слабые. Какие общие рекомендации для родителей детей с ограниченными возможностями дают педагоги и психологи?

- Обучать ребенка самостоятельности.
- Не поддаваться истерикам и капризам малыша.
- Хвалить за достижения.
- Уделять ребенку больше внимания, но не жалеть.
- Играть в специальные развивающие игры, акцентировать внимание на сенсорном развитии ребенка.

Взрослым нужно помнить, что малыш вырастет, ему придется в дальнейшем жить самостоятельно. Главная задача родителей – подготовить своего ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе [3. с.68].

Чтобы ребенок с ограниченными возможностями чувствовал себя комфортно в современном обществе, родителям необходимо приложить немного усилий и следовать простым советам специалистов. При необходимости в любой момент можно обратиться за помощью к квалифицированному педагогу, психологу, медику или иному специалисту, занимающемуся проблемой детей с ОВЗ. Как показывает практика, в результате совместной деятельности ребенка и взрослых удается трансформировать негативные ожидания в позитивные результаты и компенсировать недостающие физические или психические способности малыша. Новые современные техники и методики, регулярно появляющиеся в работе детьми данной категории, также способствуют положительному эффекту.

Прошли времена, когда дети с особенностями развития могли претендовать лишь на место в коррекционной школе. Сейчас во многих сферах жизни делается упор на всеобщее равенство. С учетом этого тренда трансформируется и подход к образованию. Создаются инклюзивные школы, в смешанных классах которых учатся дети как без ограниченных возможностей (ОВЗ), так и с нарушениями речевого, зрительного, слухового, двигательного аппарата, поведенческими расстройствами.

Суть инклюзии — погружение детей с физическими и психическими особенностями в обычную среду, где в основном находятся люди, отличающиеся от них. Собственно, это такая среда, в которой им и предстоит жить дальше, после получения аттестата. А инклюзивные школы нацелены адаптировать особенных учеников ко взрослой жизни.

Не каждая школа, принявшая детей с ОВЗ, становится инклюзивной. При таком типе обучения не ребенок приспосабливается к школе, а, наоборот, школа обеспечивает такие условия, в которых образовательный процесс будет доступным абсолютно для всех. Должны быть предусмотрены пандусы, уборные для маломобильных детей, специализированные стулья и парты. Штат преподавателей также отличается от общепринятого наличием тьюторов - наставников, помощников. Тьютор приходит на выручку, если ребенок испытывает неудобство при перемещении из одного кабинета в другой, нуждается в сопровождении в туалет, помощи при переодевании, затрудняется в ведении записей в тетрадях и дневнике [4. с.89].

Самый главный плюс инклюзивного обучения для ребенка с ОВЗ в том, что он не привыкает с детства считать себя неудобным для общества человеком. В свою очередь, здоровые дети получают полезный опыт взаимодействия с особенными сверстниками, общаясь с ними на уроках, помогая решать бытовые вопросы, становятся толерантными и считают их полноценными членами общества.

Важно, чтобы в школе, внедряющей инклюзивное образование, все сотрудники - не только педагоги, но и вспомогательный персонал - понимали и разделяли ценность инклюзии. Ведь важные условия эффективного усвоения школьной программы в инклюзивных классах - доброжелательная атмосфера, поддержка и принятие индивидуальности каждого ученика.

Список использованных источников:

1. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок — вчера, сегодня, завтра (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке). М.: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007; Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология», 2006.

2. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок — вчера, сегодня, завтра (Образование и психологопедагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке).

3. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: АСТ ; Астрель, 2007.

4. Селигман, М, Дарлинг, Р. Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. 2-е изд.

List of sources used:

1. Malofeev, N. N. Special child — yesterday, today, tomorrow (Education and psycho-pedagogical assistance to children with disabilities in the XXI century). Moscow :state scientific institution "Institute of correctional pedagogy", 2007; Tkachev, V. V. Psychological izucheniia raising children with developmental disabilities. M.: UMK Psychology, 2006.

2. Malofeev, N. N. Special child — yesterday, today, tomorrow (Education and psychological and pedagogical assistance to children with disabilities in the XXI century).

3. Tkachev, V. V. Technology of psychological assistance to families of children with otклонeniyaми development: textbook, manual. M.: АСТ ; Astrel, 2007.

4. Seligman, M, Darling, R. B. Ordinary families, special children. A systematic approach to helping children with developmental disabilities. 2nd ed.

Котова С.С.

Директор Института психолого-педагогического образования,
канд. пед. наук, доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация.** В работе рассматриваются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями. Проанализированы основные направления деятельности, функции, теоретические принципы и подходы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями. На основе теоретико-методологического анализа дается определение технологий психолого-педагогического сопровождения семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** семья; семья с ребенком с особыми образовательными потребностями; технологии психолого-педагогического сопровождения; основные направления работы по оказанию психолого-педагогической помощи семье; коррекционно-развивающая среда.*

Kotova S.S.

Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Russian State Vocational Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia

TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** The paper discusses the technologies of psychological and pedagogical support for families with children with special educational needs. The main directions of activity, functions, theoretical principles and approaches of psychological and pedagogical support of families raising a child with special educational needs are analyzed. On the basis of theoretical and methodological analysis, the definition of the technology of psychological and pedagogical support of a family with a child with special educational needs is given.*

***Keywords:** family; family with a child with special educational needs; technologies of psychological and pedagogical support; main directions of work on providing psychological and pedagogical assistance to the family; correctional and developmental environment.*

Семья – важнейший социальный институт, располагающий широким диапазоном уникальных средств влияния на формирование и саморазвитие личности. С семьи начинается развитие каждого человека. Уверенность в себе, в своих силах и возможностях зарождаются в дружной и теплой атмосфере дома. В основном, приоритет в воспитании детей принадлежит семье, поэтому необходимо все усилия направлять на восстановление взаимопонимания в семье, повышение педагогической культуры и правовой грамотности родителей, на совершенствование воспитательного потенциала семьи [3].

Однако жизнь большинства семей, в которых рождается такой ребенок, сопровождается целым рядом деструктивных переживаний (вины, разочарования, страха, одиночества, душевной боли, отчаяния), и родители зачастую сами нуждаются в психологической помощи, не имея ресурсов для создания условий, способствующих его адаптации и развития.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с особыми образовательными потребностями; что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему [2].

Работа специалистов (психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов и др.) по психолого-педагогическому сопровождению семьи, воспитывающей детей с особыми образовательными потребностями, может разворачиваться по нескольким направлениям, что позволяет обеспечить своеобразный перевод семьи из состояния неблагополучия в состояние психологического благополучия:

1. Обучение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку. Для этих целей может быть реализована программа группового тренинга эффективной коммуникации для нескольких семей. В программу тренинга целесообразно включить разделы:

- обучение навыкам активного слушания;
- обучение, новым способам общения (подчеркивая эффективность позитивного подкрепления в отличие от негативного подкрепления);
- обучение навыкам выражения мыслей и чувств от первого лица («Я-сообщение»);
- гармонизация отношений между диадой «мать с ребенком с особыми образовательными потребностями» и членами семьи, членами семьи и другими лицами (педагогами, психологами, обучающиеся).

2. Оптимизация функционирования семейной системы. Прежде всего, речь идет о необходимости оптимизации системы семейных правил, регулирующих жизнь семьи. Для этого может использоваться методика организации «Семейного совета», на котором члены семьи выявляют, осознают и оценивают существующие семейные правила и вырабатывают новые.

3. Формирование навыков установления необходимых для функционирования и развития семьи ресурсных социальных связей. Для реализации этой цели будет уместно мотивировать членов семьи на поиск и установление контактов с различными сообществами и организациями, объединяющими людей со схожими проблемами. Например, сообществом «Даун Синдром»; «Ассоциацией родителей детей с нарушениями слуха»; Обществом помощи аутичным детям «Добро» и др.

4. Формирование адекватного, реалистичного отношения к ограниченным возможностям ребенка.

5. Формирование ответственной родительской позиции.

6. Формирование коррекционно-развивающей среды.

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимается совокупность внутрисемейных условий, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями. В данном случае речь идет о насыщении семейного пространства коррекционно-развивающим содержанием. Идея развивающей среды должна быть простой и естественной.

В целом коррекционно-развивающая среда в семье может включать в себя следующие основные компоненты:

1. Общая эмоциональная семейная атмосфера, которая создает общий позитивный фон настроения без излишней инвалидизации ребенка;

2. Предметно-пространственная развивающая среда, специально организованная с учетом особенностей развития ребенка, включающая в себя функционально-ориентированные игрушки и пособия для развития сенсомоторных функций, конструкторы, полусферы, игрушки и пособия для развития общей и мелкой моторики и др.;

3. Особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок», обеспечивающей поддержку, сотрудничество, соблюдение ритма контакта, конгруэнтного особенностям ребенка.

Основные функции специалистов сопровождения семьи с особыми образовательными потребностями:

1. Оказание помощи в формировании коррекционно-развивающей среды (педагог, педагог-психолог, дефектолог, психолог).

2. Актуализация ресурсов семьи, оказание помощи в проживании кризисов, трудных ситуаций, семейное консультирование (семейный психолог).

3. Оказание помощи в установлении и расширении связей с социумом, адаптация ребенка, профессиональное ориентирование и самоопределение (социальный педагог, психолог-профориентолог).

4. Работа с эмоциональными состояниями членов семьи, формирование родительской позиции, индивидуальное психологическое консультирование (психолог, педагог-психолог).

Дети, имеющие особые образовательные потребности, встречаются с дополнительными трудностями и барьерами в достижении полной социально-психологической интеграции, результатом которой является полноценная жизнь[1].

Полноценное существование, на наш взгляд, это такое пребывание в мире, такое бытие, которое позволяет человеку проживать всю полноту человеческих сущностных состояний, ситуаций и чувств: творчество, любовь, преодоление, радость от достижения цели и т.п. Насколько такой ребенок будет готов к истинно человеческому, а не ущербному, изолированному существованию, зависит от родителей и педагогов, то есть от людей, непосредственно имеющих отношение к формированию его внутреннего мира.

Трансляция негативных, симбиотических установок на самого себя, свои особенности, свое место в мире, интровертивно усваиваемых детьми при общении со значимыми взрослыми, сужает до минимума возможность к адаптации.

Негативные установки, такие, например, как неконструктивное отношение к болезни, потребность в постоянной опеке, могут отнять у ребенка даже те возможности, которые у него остались. В свою очередь, трансляция позитивных, с точки зрения актуализации адаптационных возможностей, установок позволяет изменить качество жизни ребенка за счет конструктивной организации системы отношений, в которых он существует. Поэтому важно, чтобы взрослые сами обладали способностями и возможностями сохранять внутреннюю личностную интеграцию и душевное равновесие[4].

Для ребенка с особыми образовательными потребностями родители, в первую очередь, мать, являются в силу ограничения возможностей контактов с миром наиважнейшими носителями представлений о «большом, реальном мире», формирующем его смысловое поле. И то, какой смысл придают родители особенностям его развития, его особенностям, закладывает в ребенка тот или иной сценарий разворачивания жизни.

Цель работы с родителями направлена на обучение родителей построению системы взаимодействия и проживания с ребенком, позволяющей обеспечить

интегративную адаптацию его в социум. Способы работы сгруппированы в четыре блока, так как обучение целесообразно проводить по четырем направлениям:

1. Когнитивно-информационный блок – поиск и овладение информацией достаточно полной, объективной, позволяющей принимать решения относительно разного рода жизненно-значимых ситуаций, в частности, информацией о физических, психосоматических и психологических особенностях ребенка с тем или иным заболеванием, о формах проявления симптома и его динамике. Родители должны сформировать правильное реалистичное представление о внутренней картине здоровья ребенка. В плане обучения более эффективным будет обучение родителей следующим технологиям: самостоятельного поиска информации; самостоятельного принятия решения.

Целесообразно направить усилия специалистов на формирование необходимой для этого мотивации. В процессе обучения дается «разрешение» (Э. Берн) на избавление от рентных инфантильных установок («Никто, кроме Вас, не сможет принять правильное решение. Это можете сделать только Вы»).

2. Мотивационно-смысловой блок: полноценная жизнь с ребенком, «который не такой, как все», возможна в том случае, если родители смогли обрести для себя в этой ситуации определенный смысл. Один из путей для достижения этой цели может быть следующим: родители принимают парадоксальную, с точки зрения обывателя или стороннего наблюдателя, идею, что больной ребенок является не обузой, а источником духовного развития.

3. Эмоционально-энергетический блок – работа с чувствами, переживаниями. Предполагается работа по осознанию и отреагированию негативных эмоций, деструктивных переживаний самих участников воспитательного процесса, возникающих в форме эмоциональных блоков, защит и проекций как реакций на общение с больным ребенком. Общеизвестно, что при так называемой симбиотической связи «мать-дитя», когда они образуют как бы эмоционально сообщающиеся сосуды, невротизация матери является причиной возрастающей невротизации ребенка. При рождении больного ребенка создаются предпосылки для возникновения у родителей хронического стресса. Варианты эмоционального отреагирования могут быть в диапазоне от полного самоотречения, отхода от других людей, принятия позиции «жертвы», до отвержения ребенка, непоследовательности в общении и полной апатии. Типичная динамика эмоциональных реакций на диагноз, сообщенный врачами, – злость, отчаяние, оцепенение, безразличие, сплошное горе. Психологическая помощь родителям должна быть направлена на смену установок с негативной на позитивную. Родители вместе с психологами находят источники силы для сохранения духовного и эмоционального равновесия.

4. Операционный блок. Назначение этого блока – сконцентрировать внимание участников воспитательного процесса на обучении образцам позитивного отношения к больному ребенку по типу взаимного сотрудничества, обратить к способам побуждения ребенка к активности и самостоятельным действиям, формировать адекватную родительскую и педагогическую ролевую модель[5].

Основные направления психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения лиц с особыми образовательными потребностями:

- адаптационное: главной задачей которого является адаптация обучающихся с особыми образовательными потребностями к условиям обучения в школе, колледже, вузе, повышение устойчивости к стрессам и интеллектуальным нагрузкам, организация совместной работы и т.п.;

- профориентационное: задачами которого являются тестирование и консультирование по вопросам профессионального становления и путей профессионального развития лиц с особыми образовательными потребностями;

- диагностическое: анкетирование и тестирование с целью определения социально-психологического и психолого-педагогического климата в семье, школе, колледже, вузе; основных потребностей и запросов студентов с особыми образовательными потребностями;

- развивающее: среди средств и методов: «Тренинг общения», «Тренинг саморегуляции», «Тренинг уверенности в себе», «Тренинг разрешения конфликтов» и т.п.;

- консультационное: работа с абитуриентами, студентами, родителями и преподавателями.

Психолого-педагогическое направление сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, включает как педагогическое, так и психологическое содержание работы, куда входит: диагностика ребенка и родителей; медико-психолого-педагогическая комиссия; коррекционная и консультативная работа [6].

Оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, требует системного и комплексного подхода. Эффективность психолого-педагогического сопровождения будет расти, если родителям и семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, будет оказана своевременная психолого-педагогическая помощь.

Список использованных источников:

1. Гаврилова, Н.В. Проблемы адаптации лиц с особыми образовательными потребностями [Текст] // Профессиональное образование. Столица. № 1, 2013, с. 42-43.

2. Закрепина, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А.В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2019. - № 4. - С. 94–101.

3. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. - М., 2017. - (Высшая школа).

4. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.

5. Тинигина, А.А. Современные исследования эгоцентризма в контексте социального восприятия и общения [Текст] // Социальная психология и общество. 2013. Том 4. № 1. С. 29–38

6. Фельдштейн, Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен [Текст] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20–29.

List of sources used:

1. Gavrilova, N.V. Problems of A.da.vocational training of persons with special needs.specific needs [Text] //Profession.linenobra.call.nie. Capital. No. 1, 2013, pp. 42-43.

2. Za.krepin., A..V. Psikhologo-peda.gogic support of families, upbringing.for children with ogre.with limited health opportunities [Text] / A.. V. Za.krepina.// Preschool education. – 2019. - No. 4. - pp. 94-101.

3. Tk.cheva., V.V. Technologies of psychological assistance to families of children with disabilities in RA.zvitii: studies. the manual. - M., 2017. - (Vyssha.I am a school.).

4. Co-ed.I'mlearning.I am activity and ra.the development of children: Collective.I am a monogra.fiya / Edited by V.V. Rubtsov., I.M. Ula.novskoy. M.: FGBOU V MGPPU, 2021. 352 p.

5. Tinigina, A. A.. Modern research. research institute of egocentrism. in the context of social visual perception and communication [Text] // Social Psychology and Society. 2013. Volume 4. No. 1. pp. 29-38

6. Feldstein, D.I. Modern childhood of the socio-cultural and psychological phenomenon [Text] // Universum: Bulletin of the Herzen University.. 2

ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

***Аннотация.** В статье описаны успешно применяемые сенсорные игры, как средство установления эмоционального контакта с воспитанниками с РАС. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с поиском путей коррекционно-развивающей работы с названными дошкольниками с учетом индивидуальных особенностей, коммуникативных возможностей.*

Данная статья предназначена для родителей, педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, руководителей дошкольных образовательных учреждений.

***Ключевые слова:** аутизм, аутичный ребенок, сенсорные игры, установление контакта.*

Mayatskaya A. A.

teacher- defectologist

kindergarten No. 14 "Brusnichka",
Surgut, Russia

FEATURES OF THE AUTISTIC CHILD'S GAME

***Annotation.** The article describes successfully applied sensory games as a means of establishing emotional contact with pupils with ASD. The relevance of the problem under consideration is related to the search for ways of correctional and developmental work with these preschoolers, taking into account individual characteristics, communicative capabilities.*

This article is intended for parents, teachers, psychologists, speech pathologists, speech therapists, heads of preschool educational institutions.

***Keywords:** autism, autistic child, sensory games, establishing contact.*

Только в игровой деятельности возможно полноценное развитие любого ребенка. Игра является мощным средством развития: умственного, речевого, эмоционально-социального. В игре развиваются все психические функции ребенка, формируется способность управлять и контролировать свои действия и поведение. Главное преимущество игры от других видов деятельности, что все способности ребенка формируются в ней естественно и непринужденно. Известно, что лучше всего знания и навыки формируются в деятельности, которая доставляет удовольствие ребенку. У аутичных детей не происходит свободное формирование игровой деятельности, их необходимо обучать различным формам игры. Создавать специальные условия, различные ситуации, чтобы ребенку захотелось играть либо заинтересоваться новой игрушкой.

В отличие от своих сверстников аутичные дети надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. Их привлекают сенсорные свойства предметов: цвет, шум, форма, различные поверхности: шероховатые, блестящие и т.д. У аутичного ребенка есть любимые игры, их мало, как правило, это одна или несколько, они своеобразны. Это своеобразие проявляется в стереотипности (повторяемости) игры: ребенок может часами манипулировать предметами, совершая странные, необычные действия. Особенности таких стереотипных игр:

- цель и смысл производимых действий очень часто непонятны для окружающих;
- в игре всегда один участник - сам ребенок;
- повторяемость: игра состоит из одних и тех же действий и манипуляций с предметами, игрушками-заместителями;
- неизменность: игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени;
- длительность: ребенок может играть такую игру годами.

Наличие такой стереотипной игры сразу выделяет аутичного ребенка среди других детей. Его странные действия вызывают непонимание у окружающих, что беспокоит и ранит близких ребенка. Но самое главное заключается в том, что стереотипная игра препятствует развитию ребенка; «застывание» на одних и тех же действиях препятствует усвоению новых умений и навыков. Тем не менее, стереотипная игра аутичного ребенка является основой для его развития и построения взаимодействия с ним, так как для самого ребенка, - игра - это наиболее комфортная ситуация, внутри которой он спокоен.

Как организовать игру с ребенком?

Сначала необходимо понаблюдать за действиями и игрой ребенка. Необходимо постараться понять цель и смысл игры, чего он хочет достичь выполнением определенных действий, каким образом доставляет себе удовольствие и развлечение. Например, ребенок может получать удовольствие от пристального наблюдения за вращением колеса от машины, звуков падающих предметов, льющейся воды, или от тактильных ощущений, получаемых при перебирании предметов, сминания бумаги, расслаивания кусочков ткани, плескании в воде и др.

Наблюдая за ребенком, становится понятным, каким образом Вы можете принять участие в его игре. Попробуйте осторожно подключиться к его играм, причем делать это следует тактично и ненавязчиво. Не надо много говорить, совершать активные действия. Начните с того, что в нужный момент подайте ему необходимую деталь, чем обратите его внимание на ваше присутствие. Попытайтесь негромко повторить за ребенком его звуки и слова, которыми он сопровождает игру. Не торопите взаимодействие. Ваша цель - дать ребенку понять, что вы не мешаете ему играть, кроме того, от вас может быть польза. Все ваши усилия должны быть направлены на то, чтобы завоевать доверие ребенка. Это потребует времени и терпения. Если действовать терпеливо и настойчиво, обязательно наступит момент, когда ребенок примет вас и ваше предложение поиграть немножко по-другому.

Установление контакта с аутичным ребенком посредством сенсорных игр.

Для установления контакта с аутичным ребенком, обычно используются сенсорные игры. Сенсорными играми называют те игры, основная цель которых - дать ребенку новые чувственные ощущения. Ощущения могут быть самые разные: зрительные, слуховые, тактильные и двигательные, обонятельные и вкусовые.

Сенсорные игры имеют большое значение для развития аутичного ребенка. Они существенно помогают ему лучше чувствовать и воспринимать окружающий мир. А приятное переживание, которое возникает при получении нового сенсорного ощущения, способствует появлению интереса и доверия к взрослому, который играет с ним. В этом случае можно говорить об установлении эмоционального контакта.

Цель проведения с аутичным ребенком специально организованных сенсорных игр - создание эмоционально положительного настроения. Подразумевает обязательное участие взрослого: во-первых, педагог (или мама) предлагают ребенку пережить новое приятное ощущение; во-вторых, взрослый проживает это ощущение вместе с ребенком.

Ребенок со временем начинает доверять и пойдет на сотрудничество, если у вас получится разделить с ним положительные эмоции, разнообразить их и сделать

переживание удовольствия более насыщенным. Кроме того, заручившись доверием ребенка, взрослый получает возможность вносить в происходящее новый смысл. А это уже следующий важный шаг в развитии ребенка.

Итак, проведение сенсорных игр решает следующие задачи:

- переживание приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;

- возникновение эмоционального контакта со взрослым, появление в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;

- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;

- внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях. [3]

Аутичному ребенку требуется время, чтобы освоиться в новой ситуации общения, привыкнуть к педагогу. Проведение сенсорных игр позволяет завоевать доверие ребенка, наладить с ним контакт.

Станьте с ребенком одной «командой», играя с ним, научите его радоваться и радуйтесь вместе с ним. Внутренний мир ребенка с аутизмом часто окрашен мрачными тонами страха, одиночества, отстраненности от людей. И если у вас получится наполнить его мир светлыми красками уверенности и радости, это может стать движущей силой, побуждающей ребенка на более активное исследование окружающего мира. При этом в вас он станет видеть помощника и союзника. Если это произойдет, то следующим этапом работы с аутичным ребенком станет обучение различным формам взаимодействия, расширение его представлений о мире, постепенный отход от узких стереотипов поведения, организация проживания самых разнообразных ситуаций и вариантов одной и той же ситуации.

В своей работе с аутичными детьми мы успешно пользуемся играми предложенными и описанными Е. Янушко в своей книге «Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия», 2004г.

Некоторые виды сенсорных игр:

Игры с красками

- цветная вода

Цель: закрепление эталонов цвета. В зависимости от игры педагогом могут реализоваться следующие цели: закрепление величины, навыков количественного счета, развитие бытовых навыков (открыть кран, налить воду, разлить воду по стаканам, если пролили воду, вытереть лужу на столе или на полу тряпкой)

- смешивание красок

Смешивая краски, мы можем создавать новые цвета. Так, из желтого и красного цветов получаем оранжевый, из синего и желтого - зеленый, из красного и синего - фиолетовый.

Яркие ощущения может подарить процесс рисования акварельными красками на мокром листе. Для этого на стол или на пол подложите клеенку.

- кукольный обед

Ребенок учится накрывать на стол, расставляет стаканы, усаживает кукол и мишек и угощает их разными напитками. В игре разноцветная вода превращается в различные напитки: белая - в молоко, оранжевая и красная - в соки (апельсиновый, томатный), а коричневая - в чай, какао.

Можно затеять игру в «Ресторан» или «Кафе», учитывая опыт и возраст ребенка. Игра может стать поводом поупражняться в счете - посчитайте стаканы с напитками,

чтобы они соответствовали количеству «гостей». Используя стаканчики разного размера, можно знакомить ребенка с понятием величины.

Варианты распространенных игр с водой:

- Наливание, переливание воды;
- Игры «Бассейн», «Фонтан», «Море», «Озеро»;
- «Купание кукол»;
- «Мытье посуды»

Особенно нравятся детям игры с водой: переливание и брызгание. В таких играх используются: баночки, бутылочки, ложки, тазы с водой используются в качестве «моря», «озера», «бассейна», в котором могут «плавать» кораблики, лодочки, рыбки, уточки. Осуществляется закрепление бытовых навыков: мытье посуды, купание кукол – голышей с использованием мочалки, мыла.

Игры с мыльными пузырями

Дети в восторге от подобных игр, им нравится наблюдать за кружением в воздухе мыльных пузырей. Они стараются «поймают» все пузыри до одного, и тут же просят повторения. Но сами выдуть пузыри часто отказываются — это требует определенного уровня развития дыхания.

Предлагается предварительно подготовить ребенка к игре с мыльными пузырями. Нужно научить его сильно дуть, направлять струю воздуха в нужном направлении.

Предлагаются следующие игры:

- «Сдуй снежинку» - учить дуть на снежинку в воздухе, чтобы она не упала, или наоборот сдувать снежинку с ладошки.

- «Лодочка плыви» - учить дуть на маленькую лодочку или легкий кораблик на воде.

- «Вертушка» - учить дуть на игрушку-вертушку.

- «Буль-буль» - учить дуть через трубочку в стакан, наполненный водой. Игры с мыльными пузырями позволяют развивать физиологическое дыхание, формировать сильный выдох, уметь направлять струю воздуха в нужном направлении. Во время игр с мыльными пузырями следует соблюдать меры предосторожности: необходимо следить, чтобы ребенок дул, но не втягивал в себя жидкость. Интересный вариант игры «Пенный замок»: в небольшую емкость с водой добавьте немного средства для мытья посуды и начинайте дуть; одновременно с громким бульканьем на глазах у ребенка вырастет облако переливающихся пузырей. Поставьте внутрь пены пластмассовую игрушку - это «будет житель, который живет в пенном замке». [3]

Игры с крупами

Для игр потребуются следующие крупы: гречка, горох, фасоль, рис. Игру лучше проводить на кухне. Высыпьте любую крупу в глубокую миску, опустите в нее руки и пошевелите пальцами. Предложите ребенку найти ваши руки либо спрятать свои, можно прятать мелкие игрушки, а потом вместе их искать, пересыпать крупу из одной емкости в другую, готовить еду для кукол, и других игрушек.

Крупы как материалы можно использовать при выполнении всевозможных аппликаций, поделок, в изготовлении украшений: нанизать макароны на нитку, чтобы получились бусы, а потом покрасить, или использовать «как есть». Можно предложить ребенку рассортировать фасоль и горох по разным мисочкам или емкостям с узким горлышком, чтобы незнательно освоить понятия «светлее и темнее», «больше и меньше», попутно рассказывая о его ценных личных качествах и развивающихся умениях. Но это не все. Попробуйте щепотью сыпать манку или пшено на лист с рисунком, на который нанесен клей ПВА.

Игры с пластичными материалами

Для развития мелкой моторики замечательно подходит лепка. Лепить можно из любой безвредной для ребенка пластичной массы — из пластилина, соленого теста,

крахмального теста, кинетического песка, гончарной глины, полимерной глины, и т.д., и т.п. Желательно, чтоб изначально материал был достаточно плотным. Разминая его, скатывая колбаски в ладошках или шарики в пальчиках, ребенок не только готовит материал для работы, но и получает отличный массаж ладоней и пальцев рук. Чем меньше размер деталей для конструкции или аппликации, тем более точными и скоординированными становятся движения пальцев рук ребенка. Заранее оговорим, «что использование некоторых материалов невозможно из-за повышенной брезгливости аутичных детей. Он может с отвращением отшвырнуть тесто, потому что оно липнет к рукам, не решится притронуться к глине, откажется от работы с пластилином, если тот мажется или неприятно пахнет» [4] При этом не всегда ваш выбор совпадет с выбором ребенка. Тем не менее, опыт показывает, что можно найти материал, который ребенку понравится.

Для работы с пластичными материалами следует обучить ребенка некоторым навыкам работы с ними:

- Мнем и отщипываем. Приготовьте брусок пластилина и предложите ребенку подержать его в руках, помять пальчиками, отщипнуть несколько маленьких кусочков. Такие действия познакомят ребенка с мягкой и пластичной фактурой материала, дадут разнообразные тактильные ощущения пальцам рук. В следующий раз предложите ребенку кусочек теста, затем - глину. Обратите внимание на то, что разные материалы непохожи на ощупь, обладают различными свойствами. [3]

- Надавливаем и размазываем. Научите ребенка надавливающим движением указательного пальца прижать кусочек пластилина к дощечке или листу картона (в результате должна получиться круглая лепешечка). Если же сначала надавить пальцем на пластилин, а затем сместить палец, то таким способом (размазывание) мы получаем пластилиновую линию.

- Скатываем шарики, раскатываем колбаски. Покажите ребенку два основных приема лепки (скатывание шариков круговыми движениями и раскатывание колбасок движениями вперед-назад): на плоскости стола или между ладонями, если работаем с большим куском, или между пальцами (большим и указательным, или большим и средним), если кусок пластилина маленький. Поначалу действуйте руками ребенка (если он не станет сопротивляться). Затем предложите малышу попробовать делать это самостоятельно. Обычно выполнение этих простых приемов, особенно раскатывание, не вызывает больших сложностей у ребенка.

- Режем на кусочки. Научите ребенка разрезать пластилин или тесто на кусочки различных размеров с помощью стеки для лепки.

После того как ребенок усвоит каждый прием отдельно, можно в одной игре комбинировать разные методы. Например, когда «лепим пирожки», мы и мнем, и раскатываем, и режем.

При создании пластилиновых картинок используются методы надавливания и размазывания. Таким простым способом можно быстро делать самые разнообразные «картины» из пластилина: размажьте по картону зеленый пластилин - это «травка», отщипните от бруска красного пластилина небольшие кусочки и прилепите их - получилась «полянка с ягодками».

Рекомендации по преодолению затруднений, возникающих в ходе игр.

- Не настаивайте!
- Есть интерес – не останавливайтесь!
- Новое – постепенно!
- Нравится – повторяем!
- Развивая сюжет, предлагаем различные варианты!
- Если ребенок не включается в игру, не обращает внимания на действия взрослого, либо выражает протест, не настаивайте.

- Надо не останавливаться, если видно, что ребенку игра понравилась, комментируйте свои действия.
- Надо предлагать новое постепенно и маленькими порциями.
- Если игра понравилась ребенку, и он требует её повторения не стоит противиться его просьбам.
- Развивайте сюжет игры осторожно и ненавязчиво, предлагайте различные варианты, которые будут исходить от желания ребенка.

Совместная игра всегда должна быть интересной и увлекательной, открывающей для детей внешний и внутренний мир, их собственные возможности и вашу искреннюю заинтересованность в их успехе. Сделать игру интересной и привлекательной для ребенка, наполняя ее смысловыми комментариями и щедро делясь своей поддержкой, под силу именно взрослому.

Список использованных источников:

1. Детский аутизм: хрестоматия /Сост. Л.М. Шипицына. Спб.: Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997.254 с.
2. Лебединская, К.С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
3. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия/ Е.А. Янушко. М.: Теревинф, 2004. 136 с.
4. Янушко, Е.А. «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта» Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». № 3. 2004.

List of sources used:

1. Children's autism: a textbook /L.M. Shipitsyna, St. Petersburg: R. Wallenberg International University of Family and Child, 1997.254 p.
2. Lebedinskaya K.S. Children with communication disorders: early childhood autism / K.S. Lebedinskaya, O.S. Nikolskaya et al. M.: Enlightenment, 1989. 95 pp .
3. Yanushko E.A. Games with an autistic child. Establishing contact, ways of interaction, speech development, psychotherapy/ E.A. Yanushko. M.: Terevinf, 2004. 136 p.
4. Yanushko E.A. "The initial stage of correlation work with an autistic child: acquaintance, establishing contact" Scientific and practical journal "Autism and developmental disorders". No. 3. 2004.

Макарова Е.А.

педагог- психолог

Дошкольное образовательное учреждение №14 «Брусничка»,

Патрушева А. А.

учитель- дефектолог,

Дошкольное образовательное учреждение №14 «Брусничка»,

г. Сургут, Россия

ВОВЛЕЧЕНИЕ СЕМЬИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДОУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация.** Важным условием эффективной коррекционной работы и успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и в частности с расстройством аутистического спектра, является работа с его семьей. Нарушения в развитии ребенка, его поведенческие проблемы становятся сильнейшим источником стресса и зачастую приводят к дезадаптации всех членов семьи. В статье приводятся практические наработки, которые использует образовательное дошкольное учреждение, чтобы обеспечить психологический комфорт родителей ребёнка с ОВЗ.*

Данная статья предназначена для педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, руководителей дошкольных образовательных учреждений.

***Ключевые слова:** ребенок с ОВЗ, семья ребёнка.*

Makarova E.A.

teacher-psychologist

kindergarten No. 14 "Lingonberry",

Patrusheva A. A.

teacher- defectologist,

kindergarten No. 14 "Brusnichka",

Surgut, Russia

INVOLVEMENT OF THE FAMILY IN THE UNIFIED EDUCATIONAL SPACE OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN ORDER TO INCREASE PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

***Annotation.** An important condition for effective correctional work and successful adaptation of a child with disabilities, and in particular with autism spectrum disorder, is working with his family. Disorders in the child's development, his behavioral problems become the strongest source of stress and often lead to maladaptation of all family members. The article presents practical developments that an educational preschool institution uses to ensure the psychological comfort of parents of a child with disabilities.*

This article is intended for teachers, psychologists, speech pathologists, speech therapists, heads of preschool educational institutions.

***Keywords:** a child with disabilities, a child's family.*

В нашем детском саду успешно реализуется подход воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, как в группах компенсирующей направленности для воспитанников с задержкой психического развития, так и в группах общеразвивающей направленности. Многие дети до перехода в группу

компенсирующей направленности посещали общеобразовательную группу, из которой после обследования были направлены на психолого-медико-педагогическую комиссию. Получив заключение ПМПК, согласно рекомендациям по дальнейшему образовательному маршруту перешли в группы компенсирующей направленности в этом же дошкольном учреждении или перешли в другой детский сад. Или остались в прежней группе, по желанию родителей. Чаще всего родители стараются остаться в прежней группе, объясняя это тем, что не хотят уходить по ряду причин. Возможно, им удобно добираться до детского сада, большой город и автомобильные пробки. Но сталкиваясь с понятием инклюзия, мы имеем следующее. Психологический комфорт ребёнка и родителя совершенно разные понятия. И если дети в игре начинают игнорировать ребёнка, то на помощь приходит и педагогический персонал, и психологи. Взрослые люди выплёскивают своё недовольство и на ребёнка, и на его родителей. Мы наблюдаем разный по составу родительский контингент: это и уровень образования, и уровень достатка семьи, и конечно же особенности характера.

Зачастую, некоторым родителям тяжело смириться с формулировкой «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья» по разным причинам. Но решение мы смогли найти.

Наше дошкольное учреждение являлось базой для инновационной площадки по воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра. Так как диагноз РАС ставится после 3-х лет и нуждается в очень тщательной диагностике и отслеживании в течение продолжительного времени. Чаще в заключениях психолого-медико-педагогической комиссии, с которыми приходят дети в дошкольное учреждение стоит «задержка психического развития». Мы столкнулись с современной реальностью, в группах для детей с задержкой психического развития находятся дети со сложными диагнозами, с множественными нарушениями, а проявление аутистических черт в поведении ребёнка наблюдаются всё чаще и чаще.

Реализация разработанного нами проекта проходила в форме родительского клуба «Мы вместе». В рамках проекта были запланированы и проведены мероприятия, включающие работу следующих специалистов и педагогов: учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи и воспитатели.

Важным условием эффективной коррекционной работы и успешной адаптации ребенка с ОВЗ, и в частности с РАС, является работа с его семьей. Нарушения в развитии ребенка, его поведенческие проблемы становятся сильнейшим источником стресса и приводят к дезадаптации всех членов семьи. В ходе адаптации к ситуации состояния ребенка, как правило, происходят изменения и деформация всей структуры семейных отношений: нарастают проблемы в браке, истощаются психические ресурсы родителей. При этом необходимо, чтобы родитель, несмотря на стресс, мог выполнять свои родительские функции, а также понимал задачи, этапы и конечные цели проводимой с ребенком работы. Задача специалистов – сформировать у ребенка с РАС необходимые знания, умения и навыки познавательной и коммуникативной сферы, обеспечить условия для их реализации не только при взаимодействии со специалистом, но и дома и в других общественных местах. Это существенно снизит уровень стресса у родителей и создаст необходимый ресурс для дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Цель родительского клуба - повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и ДООУ.

Основные задачи работы с родителями:

1. Формирование адекватных детско-родительских отношений.
2. Формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни.

3. Содействие сплочению родительского коллектива: снижение тревожности в связи с проблемами ребёнка, получение взаимной поддержки;

4. Обмен родительским опытом, профилактика неверных действий по отношению к детям со стороны родителей.

Реализация проекта проходила в 3 этапа:

Подготовительный этап.

На первом этапе специалистами учреждения была разработана анкета и проведено анкетирование родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, с целью выявления понимания родителями проблем в развитии и воспитании детей, определения готовности родителей участвовать в родительском клубе. Выявить актуальные темы для обсуждения. Составление перспективного плана мероприятий.

Анализ результатов анкеты, позволил сделать выводы о том, что родители наблюдают у детей черты свойственные детям с РАС, но не все признают проблему. Родителей чаще всего беспокоит отсутствие речи и странные игры с игрушками: привязанность к одному виду игрушек, выстраивание их в ряд, постройка башен, четкий порядок, который нельзя нарушать.

Так как привычные формы взаимодействия с родителями не приносят удовлетворения, многие не любят посещать родительские собрания и считают их формальностью, а индивидуальные консультации затрагивают вопросы только конкретной семьи, мы решили воспользоваться одной из новых форм, которую, по результатам проведенного анкетирования, выбирает около трети родителей: родительский клуб.

Основной этап.

На основном этапе работы началась настоящая клубная работа, *включающая* в себя:

Практические формы:

- психологические тренинги
- мастер – класс
- круглый стол
- семинар – практикум
- интерактивная игра

Наглядно – информационные формы:

- ✓ создание буклетов
- ✓ информационных кейсов

Мероприятия решено было проводить один раз в месяц. Ответственные определяют количество желающих принять участие, определяются даты и место проведения. Все встречи направлены на получение практической пользы, отработки навыков для использования упражнений для применения их в домашних условиях. Мы хотели, чтобы родители на этих мероприятиях (таблица 1.) смогли поделиться опытом, обменяться мнениями, общаться друг с другом, понять, что это важно не только для них и их ребёнка, что это беспокоит присутствующих с ними других родителей. Это позволит осознать, что ты не один, способствует более комфортному состоянию, раскрепощает и настраивает на эффективное взаимодействие.

Таблица 1. Мероприятия в рамках родительского клуба «Мы вместе»

№ п/п	Месяц	Специалисты	Название и цель мероприятия, форма работы
1	Октябрь	Педагог - психолог	Тренинг «Особый ребенок в семье» Цель: развивать эффективное взаимодействие с родителями по актуальным вопросам, связанными с воспитание особого ребенка в семье.

2	Ноябрь	Учитель – логопед Учитель - дефектолог	Мастер – класс «Алгоритм обучения навыкам коммуникации» Цель: Познакомить родителей с методикой Хаустова А.В.
3	Декабрь	Учитель – логопед	Мастер-класс по артикуляционной гимнастике «Делай как я!» Цель сформировать у родителей представление о значимости артикуляционной гимнастики.
4	Январь	Учитель - дефектолог	Семинар – практикум «Сенсорные игры для установления эмоционального контакта». Цель: познакомить родителей с видами сенсорных игр.
5	Февраль	Педагог - психолог	Интерактивная игра «Детские страхи и их причины». Цель: повышение уровня психологической грамотности родителей по вопросам профилактики и коррекции у детей возрастных страхов.
6	Март	Учитель – логопед	Мастер-класс по развитию мелкой моторики «Раз, два, три, четыре, пять будут пальчики играть». Цель: раскрыть родителям значение и важность развития мелкой моторики и ее влияние на формирование речи ребенка.
7	Апрель	Учитель - дефектолог	Круглый стол «Почему подражание так важно?!» Цель: показать родителям как с помощью подражания звукам, жестам, мимике, движениям и словам ребенка с РАС научить его подражать действиям взрослого с целью его обучения.
8	Май	Воспитатель	Мастер – класс «Формирование навыков самообслуживания у детей с РАС». Цель: разработка и апробация оптимальных условий, способствующих формированию навыков самообслуживания для воспитанников с РАС.

Форм работы, которые мы использовали, было достаточно много, но все они имеют общую особенность. Семья, имеющая ребенка с особыми нуждами - это семья, где происходит дезинтеграция семейных отношений. Особое развитие ребенка зачастую меняет весь привычный уклад жизни в семье. Возникают неровные, конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи. Также, появление в такого ребенка может вызвать стремление родителей к изоляции от общества. Практически все родители проходили через чувство неловкости или даже стыда, когда оказывались с ребёнком в общественных местах. Особенно это относится к родителям в семьях, которых воспитываются дети с расстройствами аутистического спектра или проявлениями аутистических черт.

Получив известие, что подошла очередь в группу компенсирующей направленности, родители зачастую не совсем представляют, что их ждёт. Представьте картину, когда родители приводят детей в детский сад, многие радостно бегут к друзьям в группу, просят, чтобы родители забрали их попозже, да случаются слёзы и истерики. Особенно в период адаптации детей к детскому саду, но этот период многие успешно и быстро преодолевают. В группах детей компенсирующей направленности наблюдается другая картина, слёзы и истерики — это малая часть проявлений, свойственным нашим детям. Яркие аутистические проявления – дети кричат и закрывают уши руками, совершают стереотипные многократно повторяющиеся движения (потряхивания кистями рук, кружения, вокализации, двигательные стереотипии). То есть умноженные на 10 проявления в поведении своего ребёнка, вызывающие беспокойство. Поэтому, после посещения детского сада, многие уже на первых консультациях дают ясно понять, что с диагнозом ребёнка не согласны. Открыто высказывают недовольство, «мой ребёнок случайно попал сюда, главное, чтобы он заговорил и тогда мы сразу уйдём».

Многие родители, прежде чем оказаться в нашем дошкольном учреждении, прошли существующие 5 стадий или главных этапов принятия неизбежного. Кто-то до сих пор находится в стадии отрицания, кто-то находится в стадии гнева. Главной задачей является выведение родителей на стадию «принятия» - ведь только, тогда мы сможем решить поставленные задачи. Итак, стадия «принятия» - когда родители способны спокойно говорить о проблемах ребенка; способны сотрудничать со специалистами и совместно с ними составлять индивидуальные планы развития своего ребенка, не испытывая чувства вины; способны иметь личные интересы, не связанные с ребенком.

Первым мероприятием было запланирован психологический тренинг «Особый ребёнок». Особенности тренинга таковы, что мы встречаемся вечером. Есть то, что объективно и субъективно накладывает отпечаток на встречу. Во-первых, время вечернее, родители устали. Во-вторых, необходимость откровенного разговора, тревожность родителей, что с нами будут делать? И огромный плюс для психолога, тренинг- это то, что умеют и любят многие психологи, то, чему мы научились и отработали многократно, то что реально работает. Структура тренинга привычная. Но для родителей это оказалось новым опытом взаимодействия. Непривычным оказалась работа в режиме фотосъёмки. Но так как, это были учителя- логопеды, работающие в группах, которых очень хорошо знают родители, затруднений не было. Чем может помочь психологический тренинг в работе с семьями, воспитывающими ребёнка с ОВЗ? При правильно организованной работе и чётко отработанных этапах должно возникнуть сообщество близких людей, способных говорить откровенно о наболевшем. Даже одна встреча способна помочь открыть глаза и посмотреть на тех, кто находится рядом. Выполняя простые упражнения, мы добиваемся многократных инсайтов. Мы сами взрослые несовершеннолетние, но мы этого требуем от своих детей, часто забывая о том, что у них есть особенности в развитии и в восприятии окружающего мира. Даже слово «особый ребёнок» родители понимают по-разному. А именно этот мозговой штурм позволяет настроиться на взаимодействие. Упражнение «Мой ребёнок» создаёт доверительный настрой, тут важно психологу удерживать разговор, не переходя незримую черту «любопытство – понимание и сопричастность». Когда родители начинают понимать, что у детей много общего, приходит осознание того, что они не одни, другие то же сталкиваются с непониманием окружающих, с проблемами в общении со своим ребёнком. Родители, выполняя условия простого упражнения «Разговор через стекло», делают простой вывод, но именно он позволяет задуматься, всё ли я делаю, чтобы помочь своему ребёнку - насколько трудно взаимодействовать взрослым, имеющим огромный жизненный опыт общения, а как же это тяжело детям, учитывая особенности развития ребёнка. Вот тут и наступает момент перехода с уровня тревоги на уровень - вы счастливый человек, вам есть, кому помочь и теперь есть с кем обсудить то, что вас беспокоит. Вашим детям повезло, что они оказались в таком детском саду, в таких группах, где есть специалисты.

Рефлексия тренинга проводится через простое упражнение «Мне сегодня...». Критерий достижения целей тренинга читаем на стикерах - «мне было интересно пообщаться с другими родителями, зарядиться позитивом; спокойно за ребёнка, рядом с ним специалисты».

Подводя итоги тренинга, заканчивая, принято брать притчу. Я очень люблю работать с притчами. Выбор коллеги за Вами, есть прекрасная притча, про кувшин. Но даже здесь необходимо продумать наперёд, согласны ли родители провести такой ассоциативный ряд и уместно ли рассматривать кувшин с трещиной. Поэтому я остановилась на притче «Королевский сад». Вывод делаю родители: Вы не можете быть никем иным, а лишь тем, кто вы есть. Расслабьтесь! Существованию вы нужны именно таким. Родители вспоминают, как ждали рождения ребёнка, об осмысленном решении родить. Задают риторический вопрос, разве ребёнок виноват, что он таким

родился. Что я, как родитель могу сделать для своего ребёнка, чтобы помочь ему быть понятым, быть счастливым?

Уважаемые коллеги, самым главным мы считаем в работе с родителями, быть искренними. Не вселять надежды, что ребёнок поправится, РАС – это не болезнь. Искажённое развитие требует огромной работы и от специалистов, и от родителей. Требуется признать, это тяжёлая работа воспитывать ребёнка с расстройством аутистического спектра, работа от которой родители устали. И специалисты, работающие с детьми с РАС, могут помочь! Найти тех, с кем можно обсудить то, что тебя беспокоит. Понимать, что ты не один со своей проблемой! Знать, что с твоим ребёнком работают специалисты. Мы готовы помогать и помогаем!

Заключительный этап.

Анализируя мероприятия, которые были проведены в рамках клуба, мы смогли найти плюсы и минусы, обозначить для себя дальнейшее направление в работе с семьями детей с ОВЗ. Обсудить то, чего мы достигли:

1. Вовлечение семьи в единое образовательное пространство ДОО с целью повышения педагогической компетентности в вопросах воспитания и развития детей с РАС.

2. Создание положительного эмоционального микроклимата взаимодействия с родителями.

3. Обогащение опыта межличностного общения детей, родителей и педагогов.

Данные разработки мы предлагаем нашим коллегам, их можно применять в своей работе адаптируя под себя. Приступая к работе помним: работа с семьёй ребенка с ОВЗ не всегда лёгкая, не всегда приносящая удовлетворение. Многие коллеги проходят через стадии выгорания уходят из профессии, но те, кто остаётся работать, благодаря своему профессионализму, знаниям, которые получают, обучаясь всю жизнь, через общение с коллегами в профессиональных сообществах, могут помочь семьям ребёнка с ОВЗ пройти этапы развития и взросления, обеспечить успешную социализацию в обществе!

Список использованных источников:

1. Аршатская, О.С. Методы коррекционной помощи ребенку раннего возраста с тяжелыми формами аутизма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. - № 1. – с. 33 - 37.

2. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с.

3. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская [и др.]. - М., 2003.

4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг; ред. А.Г. Яковлев.- М., 2005.

5. Лютова, Е.К., Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Г.Монина.- Москва.: Генезис, 2000

6. Степанова, О.В., Солнечный мальчик – книга для родителей, воспитывающих особых детей / О.Степанова.- СПб.: Речь, 2014

List of sources used:

1. Arshatskaya, O.S. Methods of correctional assistance to an early-age child with severe forms of autism // Education and training of children with developmental disabilities. - 2016. - No. 1. - pp. 33-37.

2. Games and classes with young children with psychophysical disorders: A methodological guide / Edited by E. A. Strebeleva, G. A. Mishina. - M.: Publishing House "Exam", 2004. - 160 p.
3. Nikolskaya, O.S. Autism: age features and psychological help / O.S. Nikolskaya [et al.]. - M., 2003.
4. Nikolskaya, O.S. Autistic child. Ways of help / O.S. Nikolskaya, E.R. Baenskaya, M.M. Liebling; ed. A.G. Yakovlev. - M., 2005.
5. Lyutova, E.K., Cheat sheet for adults: psychocorrective work with hyperactive, aggressive, anxious and autistic children/ G. Monina. - Moscow.: Genesis, 2000
6. Stepanova, O.V., Sunny Boy - a book for parents raising special children / O. Stepanova. - St. Petersburg: Speech, 2014.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье освещается вопрос развития навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описаны этапы логопедической работы по развитию навыка словообразования у детей. Освещается вопрос по использованию цифровых образовательных ресурсов в логопедической работе.

Ключевые слова: развитие, общее недоразвитие речи, цифровые образовательные ресурсы, словообразование.

Makhmudova A.A.

Surgut State Pedagogical University

Surgut, Russia

THE DEVELOPMENT OF WORD FORMATION SKILLS IN CHILDREN 6-7 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Annotation. The article highlights the issue of the development of word formation skills in preschoolers with general speech underdevelopment. The stages of speech therapy work on the development of word formation skills in children are described. The question of the use of digital educational resources in speech therapy work is highlighted.

Keywords: development, general underdevelopment of speech, digital educational resources, word formation.

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Владение родным языком - это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Актуальность проблемы развития навыка словообразования у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, вызвана тем, что у этих детей имеются разнообразные нарушения процесса словообразования. Т.Б. Филичева отмечает, что многие дети испытывают затруднения в подборе однокоренных слов, не могут образовывать слово, используя приставки или суффиксы; изменяя окончание, теряют смысл слова, проявляются трудности в дифференциации родственных слов; в значительной степени испытывают трудности выполнения задания на словообразование. Нарушение развития процессов словообразования проявляется в стойких и специфических ошибках устной речи, а также и в письменной. Исходя из этого возрастает ответственность и важность работы логопедов и воспитателей, занимающихся речевым развитием детей.

В 50-е годы прошлого столетия Р.Е. Левина, указывала на различные словообразовательные возможности детей, выделив их в особую категорию, детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи». Было продемонстрировано, что овладение навыками словообразования становится доступным лишь детям с имеющим III уровень речевого развития,

получившим определение «развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». С того времени практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности в образовании новых форм слов этих детей (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спиров, Т.Б. Филичева.).

Накопление опыта освоения навыков словообразования у детей накапливается при активном участии в словесных дидактических играх, игровых упражнениях, а так же играх драматизациях, подвижных играх, так как игра – ведущая деятельность дошкольников, способ познания окружающей действительности. Дидактическую игру педагоги определяют как познавательную игру, решающую сразу несколько поставленных коррекционно-образовательных задач, одной из этих задач является воспитание познавательных способностей. Именно в процессе игры речь проявляется наиболее ярко, становится необходимой ребёнку для успешной игровой деятельности.

В настоящее время цифровые образовательные ресурсы стали неустранимой частью образовательного процесса, которые существенно увеличивают его эффективность. В обучении детей с нарушениями речи применение этих технологий дает значительный потенциал в разнообразии предоставляемого учебного материала. Они позволяют достигнуть наилучшей коррекции нарушенных функций, повысить результативность образовательного процесса, применять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания (В.П. Беспалько, Ю.Б. Зеленская, О.И. Кукушкина).

Актуальным направлением введения цифровые образовательные ресурсы в работу учителя-логопеда является применение мультимедийных презентаций, интерактивных упражнений и игр, разработанных в специальных программах. Применение этих технологий в совместной деятельности с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, содействует увеличению результативности коррекционно-образовательного процесса.

Цифровые образовательные ресурсы позволяют привнести эффект наглядности в занятие, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и детей. В применении мультимедийных презентаций, игр учителем-логопедом можно отметить такие преимущества, как компактность, доступность, наглядность, чувственная привлекательность, мобильность, многофункциональность.

Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по представленной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь отдельные стороны внедрения информационных технологий в коррекционно-развивающий процесс. Важность и своевременность улучшения процесса коррекционного обучения и воспитания детей, страдающих речевыми нарушениями, при помощи компьютерных технологий, научная и практическая значимость этих проблем определяют актуальность исследования данной темы.

Таким образом, проблема развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи остается актуальной и в настоящее время; применение учителем-логопедом цифровых образовательных ресурсов в коррекционной работе позволяет поддержать мотивацию ребенка, повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте[3].

Общее недоразвитие имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина выделила три уровня речевого недоразвития, каждый из которых характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих

формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Особенности усвоения грамматической системы языка детьми с различными формами речевого недоразвития представлены в работах Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой и Е.М. Мастюковой, О.Е. Грибовой, Ю.К. Шергилашвили, Т.В. Тумановой, Л.Ф. Спириной, В.А. Ковшикова. Они отмечают затруднения в усвоении детьми с нарушениями речи морфологической системы словообразования и способов словоизменения.

Как в норме, так и при различных речевых нарушениях, словообразование является собой сложным многообразным процессом. Дети имеющие общее недоразвитие речи испытывают трудности в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»), прилагательных («лихняя шапка», «глинный кувшин», «стекловая вода»).

Функция словообразования является менее сформированной, чем функция словоизменения. Недостаточность функции словообразования проявляется в трудностях построения прилагательных от формы существительного (подушка из пуха – «пушоная»; варенье из груш – «грушиное»; лапа волка - «волкина»).

В основном дети применяют суффиксальный способ словообразования. Однако количество суффиксов, которые дети применяют в процессе словообразования, очень мал (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к).

Р.И. Лалаева рекомендовала в процессе формирования навыка словообразования у детей с общим недоразвитием речи уделять значительное внимание организации прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется при сравнении слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделение этой общей морфемы, уточнения ее значения. Завершающим этапом работы выступает закрепление словообразовательных моделей в процессе выполнения специально подобранных заданий. Развитие навыка словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно. Р.И. Лалаевой было разработано 3 этапа логопедической работы по развитию словообразования[4]:

I этап - закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;

II этап - работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

III этап - уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы. Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов применяются графические схемы слов.

Подводя итог вышесказанному можно отметить, что грамматические формы словообразования у детей с ОНР появляются, как правило, в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако, у детей, имеющих общее недоразвитие речи, формирование грамматического строя речи происходит со значительными затруднениями, у них значительно обеднены морфологические обобщения, а также представления о морфологическом составе слова. Нарушение процессов словообразования выступает стойким проявлением в структуре общего недоразвития речи. Можно выделить специфические ошибки у детей с общим недоразвитием речи: образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов; замена словообразования словоизменением; лексические замены; использование префиксально-суффиксального способа образования вместо суффиксального; неправильный выбор основы мотивирующего слова. Так, главная

проблема заключается в том, что продуктивные модели-типы не развиты, словообразовательная парадигма отсутствует.

Проблема развития навыка словообразования в логопедии изучается достаточно длительное время, в частности можно выделить исследования: Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой и других[1,4].

Опыт применения в логопедической работе имеющихся приемов и приемы, позволяет говорить о необходимости совершенствования традиционных приёмов и методов, а также поиска более новых эффективных путей развития словообразования у детей с ОНР, так как не позволяет в полном объеме сформировать у детей с ОНР навыки словообразования.

Одним из средств этого совершенствования являются инновационные технологии, т.е. это принципиально новые способы, методы взаимодействия педагогов и воспитанников, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности.

Цифровые образовательные ресурсы — это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные мультимедийные средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

В современном компьютерные технологии становятся незаменимой частью целостного образовательного процесса, значительно увеличивающей его результативность. Для постановки речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи активно стали применять цифровые-образовательные ресурсы.

Применение цифровых-образовательных ресурсов обуславливается общественным запросом на повышение качества образования детей.. Отечественные и зарубежные исследования применения компьютера в образовательных организациях подтверждают не только возможность и целесообразность этих технологий, но и особую значимость компьютера в развитии интеллекта и, в целом, личности ребенка (С.Л. Новосёлова, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер и др.).

Компьютерные технологии позволяют сделать занятие более наглядным, увеличить мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и детей. В использовании мультимедийных презентаций, игр учителем-логопедом можно отметить такие преимущества, как информационная емкость, компактность, доступность, наглядность, эмоциональная привлекательность, красочность, мобильность, многофункциональность.

Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети могут выполнять задания более сосредоточенно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов позволяет сделать коррекционно-образовательный процесс более интересным и занимательным.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, и все более активно применяемых в специальной педагогике.

В настоящее время в специальном образовании разработаны и активно используются в практике следующие программы для обучения и воспитания детей с нарушениями речи, слуха и задержкой психического развития:

«Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Развивающие игры в среде Lego», «Состав слова», «Решение задач на движение» «Текстовый редактор Microsoft Word», «Контроль произношения» и др. Для детей с нарушениями зрения используют виртуальный аудиомонитор (ВАМ – 3,8), автоматизированные рабочие места (АРМ), программу «Луч».

В рамках научной деятельности Института коррекционной педагогики РАО были созданы следующие компьютерные программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: «Математика для тех, кому трудно: состав числа», «Мир за твоим окном», «Видимая речь», «Дэльфа-130», «Дэльфа-142»,

«Звуковой анализ слов», «Игры для тигра», «Состав числа, версия 3,0». В работе с детьми с нарушениями речевого развития можно использовать следующие компьютерные программы - «Звуковой анализ слов», «Игры для тигра», «Мир за твоим окном», «Видимая речь», «Фонема».

В последние годы в логопедической работе особое место занимает интерактивная доска. Использование интерактивной доски помогает сделать учебный процесс увлекательным, динамичным, красочным, получить обратную связь с учащимися. Интерактивная доска (ИД) - полифункциональное устройство, позволяющее на одном занятии использовать как стандартное программное обеспечение, входящее в состав комплектации ИД, так и авторские презентации, тренажеры, видеоролики, компьютерные игры и т.д.

Программно-аппаратный комплекс "Мерсибо Супер" - это комплекс из 120 развивающих игр, установленных на интерактивной доске, отлично подходит для детского учреждения или кабинета современного специалиста. Пользователи «Мерсибо супер» - это логопеды, воспитатели, психологи, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования и коррекционных классов. Программный комплекс включает игры на: дыхание, воздушную струю, фонематический слух, звуко-буквенный анализ, неречевой слух, грамматический строй (употребление предлогов в речи, согласование существительных и прилагательных с учетом рода и числа, изменение слов в родительном падеже, - эти игры позволяют логопеду отрабатывать грамматические навыки с детьми на групповых и индивидуальных занятиях), звукопроизношение, связную речь, логику и внимание, окружающий мир, чтение, математические навыки и моторику.

С помощью цифровых-образовательных ресурсов можно существенно повысить мотивацию ребенка к обучению, научить и приучить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи, а также анализировать допущенные ошибки и исправлять их.

Таким образом, помощью цифровых-образовательных ресурсов можно существенно повысить мотивацию ребенка к обучению, научить и приучить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи. Применение информационных технологий активизирует познавательно- речевую и мыслительную деятельность дошкольников; способствует формированию навыка звукобуквенного и слогового анализа, синтеза слова; повышает мотивацию к преодолению речевых нарушений; уменьшает утомляемость, дольше сохраняет работоспособность; позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно простым и эффективным; открывает новые возможности образования.

Список использованных источников:

1. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании : практическое пособие / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с. – (Библиотека программы "От рождения до школы"). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213097> (дата обращения: 25.01.2022). – ISBN 978-5-86775-907-0.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя).—СПб.: СОЮЗ, 1999. —160 с; ил.ISBN5-87852-109-1.
3. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

4. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.

5. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

6. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2005. – 45 с

7. 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: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=15751> (дата обращения: 21.04.2021).

List of sources used:

1. Komarova, T. S. Information and communication technologies in preschool education: a practical guide / T. S. Komarova, I. I. Komarova, A.V. Tulikov. - Moscow : Mosaic-Synthesis, 2011. - 128 p– - (Library of the program "From birth to school"). - Access mode: by subscription. - URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213097> (accessed: 25.01.2022). – ISBN 978-5-86775-907-0.

2. Lalaeva, R.I., Serebryakova N.V. Correction of general underdevelopment of speech in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure).-St. Petersburg: SOYUZ, 1999. -160 s; ill.ISBN5-87852-109-1 .

3. Speech therapy. Methodological heritage: A manual for speech therapists and students. defectol. fac. ped. vuzov. Book V: Phonetic-phonemic and general underdevelopment of speech: Speech disorders in children with sensory and intellectual disabilities. / Edited by L. S. Volkova: In 5 books - M.: Humanit. ed. VLADOS Center, 2003.

4. Nekrasova, O.A., Chuikova, I.V. Analysis of the results of monitoring the readiness of teachers of additional education to implement inclusive education// Prospects of science. 2021. No. 6 (141). pp. 189-193.

5. Samokhvalova, N.A., Nekrasova, O.A. Application of electronic educational resources in the educational process of children with disabilities// Prospects of science. 2021. No. 1 (136). pp. 57-61.

6. Tumanova, T.V. Formation of word-formation competence of preschool and primary school age children with general speech underdevelopment: abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03 / Moscow State University. open ped. M.A. Sholokhov Univ. - M., 2005. - 45 s

7. Filicheva, T.B., Tumanova, T.V., Gushchina, Yu.R. Features of word-formation and communicative activity of preschool children with speech disorders // Modern problems of science and education. - 2014. - No. 6.; URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=15751> (accessed: 04/21/2021).

Октябрьская Н.А.
Воспитатель
Нижевартовский районный комплексный центр
социального обслуживания населения,
Симейко О.Р.
Инструктор ПАП,
Нижевартовский районный комплексный центр
социального обслуживания населения,
г.Нижевартовск, Россия

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С РАС

***Аннотация.** При включении ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) в образовательную среду одним из компонентов эффективной работы педагога является междисциплинарный подход с опорой на индивидуальные потребности семьи ребенка. Основной целью исследования являлся анализ существующих потребностей родителей, воспитывающих ребенка с РАС, в конкретных видах помощи. В качестве основного метода исследования использовалось анонимное анкетирование. Результаты исследования свидетельствуют, что большинство семей нуждаются в комплексном подходе со стороны педагогов и сопровождающих специалистов. Полученные результаты могут быть использованы при реализации Концепции комплексного сопровождения людей с РАС в Ханты-Мансийском АО - Югре.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, семья ребенка с ОВЗ, инклюзия, комплексная поддержка семей с детьми с ОВЗ.*

Oktyabrskaya N.A.
Educator of the
Nizhnevartovsk regional complex center
of social services for the population
Simeiko O.R.
ABA instructor,
Nizhnevartovsk regional complex center
of social services for the population
Nizhnevartovsk, Russia

INTERDISCIPLINARY APPROACH AS THE BASIS OF EFFECTIVE WORK OF THE TEACHER WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH ASD

***Annotation.** When a child with autism spectrum disorder (ASD) is included in the educational environment, one of the components of effective teacher work is an interdisciplinary approach based on the individual needs of the child's family. The main purpose of the study was to analyze the existing needs of parents raising a child with ASD in specific types of assistance. Anonymous questionnaires were used as the main research method. The results of the study indicate that most families need an integrated approach from teachers and accompanying specialists. The results obtained can be used in the implementation of the Concept of comprehensive support for people with ASD in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra.*

***Key words:** autism spectrum disorders, family of a child with disabilities, inclusion, comprehensive support for families with children with disabilities.*

В течение последних нескольких лет в России отмечается стремительный рост численности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в системе образования. С 2017 года этот показатель вырос более чем в 2 раза. Данный факт вызывает беспокойство, поскольку развитие региональных систем образования может «не успевать» за динамично меняющейся ситуацией. Согласно Всероссийскому мониторингу 2020 года, общая численность обучающихся с РАС в России составила 32899 человек. Выявлена выраженная динамика увеличения численности по сравнению с 2019 годом (23093 человека) на 42%, а по сравнению с 2017 годом (15998 человек) — на 106% [1, с.4-5].

Сегодня ранний детский аутизм (РДА) определяется наукой как первазивное расстройство психики. Симптомы нарушений при раннем детском аутизме отличаются большим набором вариаций и не сводятся к наличию конкретного перечня отклонений. Повсеместно применяется термин «РАС», объединяющий обширный спектр расстройств различной природы с похожими характеристиками в поведении, речевой деятельности и предполагаемых возможностей ребенка к социализации.

Отечественная дефектологическая школа (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, С.С. Морозов, О.С. Никольская) рассматривает в качестве первичного нарушения при РДА особую дефицитарность эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер, а именно: сенсоаффективную гиперстезию и слабость энергетического потенциала, проявляющихся в отсутствии или значительном снижении потребности в контактах с окружающим миром [2, с. 18].

Появление в семье ребенка с аутизмом выступает триггером для повышения уровня тревожности, углубления стрессогенной обстановки, конфликтности, снижения уровня социальной активности семьи и субъективного благополучия, усиления степени закрытости семьи как самостоятельной системы в отношении внешних контактов, - что впоследствии влияет на педагогический и реабилитационный потенциал семьи в целом.

Семьи детей с аутизмом отличаются друг от друга по составу семьи, национальным особенностям, культурным и социально-экономическим уровнями, жилищно-бытовыми условиями. Полагаем, что важными в работе с семьей ребенка с аутизмом являются внутрисемейные факторы, связанные с эмоциональным состоянием родителей и методами воспитания в семье. Проблемы семей, воспитывающих детей с РАС, также связаны с необходимостью оказания постоянной посторонней физической помощи ребенку, организации присмотра и ухода за ним, регулярными расходами на медицинскую, социальную реабилитацию, психолого-педагогическое сопровождение.

Принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья гарантирует возможность получения образования каждому ребенку с расстройствами аутистического спектра.

При этом немаловажным фактором для беспокойства родителей становится отсутствие специального вида образовательных специализированных учреждений для детей с аутизмом. В настоящее время роль таких учреждений выполняют Центры психолого-медико-социального сопровождения, специализирующиеся на оказании помощи детям с аутизмом и их родителям. Однако число их невелико и расположены они, как правило, в столице или крупных городах. В силу сложившихся обстоятельств большинство детей с РАС получают помощь в различных специальных коррекционных образовательных организациях, преимущественно, VIII вида для умственно отсталых детей, часть детей с РАС с нормальным интеллектуальным развитием и без особых поведенческих расстройств интегрируются в массовые организации [2, с. 20].

Получение услуг психолого-педагогического сопровождения при получении детьми с ОВЗ и инвалидностью дошкольного образования регламентировано приказом Минпросвещения РФ от 31 июля 2020 года N 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным

общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования». На основании данного приказа образовательная деятельность по образовательным программам дошкольного образования в образовательной организации осуществляется в группах, которые могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность [3].

Услуги психолого-педагогического сопровождения обучающихся в школе с ОВЗ и инвалидностью осуществляются на основании приказа Минпросвещения РФ от 28 августа 2020 года № 442 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» и на данном этапе заключаются в следующем:

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ и инвалидностью с учётом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями ПМПК);
- разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с выраженным нарушением в физическом и (или) психическом развитии;
- обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных коррекционных услуг;
- реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью и формированию здорового образа жизни;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ и инвалидностью по медицинским, социальным и другим вопросам [3, с.15-16].

Одним из основных условий Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования (НОО) обучающихся с ОВЗ (в частности, с РАС) является создание среды, соответствующей общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для детей, открытой для их родителей, гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

Использование в работе различных видов учебных занятий, форм образовательного процесса и моделей психолого-педагогического сопровождения, при которых специалисты имеют возможность учитывать особенности трудностей обучающихся с РАС, является одним из условий, обеспечивающим получение детьми с РАС качественного образования, продвижения в социальной адаптации и индивидуальном развитии.

В требованиях ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ закреплена необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения ученика с РАС на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации.

Специалисты учреждений Ханты-Мансийского АО - Югры при реализации комплексной работы с ребенком с РАС педагоги и сопровождающие руководствуются в том числе Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», а также Распоряжением Правительства Ханты-Мансийского АО - Югры от 05.05.2017 г. № 261-рп «О Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском АО - Югре до 2020 г.», в которых семья ребенка с РАС определена как объект комплексной помощи.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру,

изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.) [2, с.7].

Главной целью в работе с семьей ребенка с аутизмом является повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, всестороннего взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Для того чтобы оказать всей семье квалифицированную помощь, недостаточно обладать только узко профессиональными знаниями и навыками, поскольку конечным результатом работы является самостоятельное адаптированное функционирование всей семьи с возможностью дальнейшего роста и развития всех ее членов.

Для повышения эффективности взаимодействия с родителями педагоги, сопровождающие специалисты должны учитывать потребности конкретной семьи, понимать как семья переживает кризис, какие виды психологической защиты используются, как распределены роли в семье, с какими ежедневными трудностями сталкиваются родители в обучении и воспитании ребенка, как они с ними справляются, какие виды помощи для них актуальны.

Для анализа потребностей семей Ханты-Мансийского АО - Югры, воспитывающих детей с РАС, в части оказания комплексной помощи со стороны педагогов и сопровождающих специалистов нами было проведено анонимное анкетирование.

При выборе основного метода исследования мы опирались на результаты анализа различных аспектов переживаний родителей детей с РАС, проведенного в 2013 году в Москве на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (ЦПМССДиП, сейчас – ФРЦ МГППУ). Одним из наиболее информативных инструментов в указанном исследовании стала анонимная анкета для родителей “Список потребностей родителей”.

По итогам проведенного анкетирования специалистами Центра были выделены шесть основных областей, в которых сосредоточились проблемы и потребности родителей детей с аутизмом, влияющие на построение комплексной и эффективной работы сопровождающих специалистов с семьей:

1. информация о диагнозе, прогнозе и лечении;
2. вмешательство в развитие ребенка – медицинское, терапевтическое, обучающее;
3. формальная поддержка со стороны государственных и частных учреждений;
4. неформальная поддержка со стороны родных, друзей, соседей, сослуживцев, других родителей;
5. материальная поддержка, в том числе финансовая помощь и доступ к различным ресурсам;
6. конкурирующие семейные потребности, т.е. нужды других членов семьи помимо ребенка [4, с.18].

В проведенном нами исследовании приняли участие 32 родителя в возрасте от 28 до 49 лет, состоящие в групповых тематических чатах в мессенджерах и социальной сети ВКонтакте, объединенных по типу нозологии заболевания ребенка (родители невербальных детей с подозрением на РАС, родители детей с диагностированным РАС). 6 родителей воспитывают девочек с РАС, 26 родителей - мальчиков с РАС.

Родители отметили, что впервые стали наблюдать такие особенности в поведении ребенка, как протестное поведение, аутоагрессия, уход в себя, отсутствие речи, самостимуляции, отсутствие контакта с окружающими и др., уже в возрасте от 1 года до 3 лет (25 человек), от 3 до 6 лет (5 человек), старше 6 лет (2 человека). Полученные данные свидетельствуют о том, что особый подход к развитию, обучению и воспитанию ребенка с РАС необходим в большинстве случаев уже в раннем возрасте.

По результатам анкетирования родители отмечают следующие проблемы в поведении у своих детей: истерики, неадекватное поведение в детском саду/школе, отсутствие контроля над эмоциями, гиперактивность, агрессия по отношению к сверстникам, боязнь шума (см. Диаграмму 1).

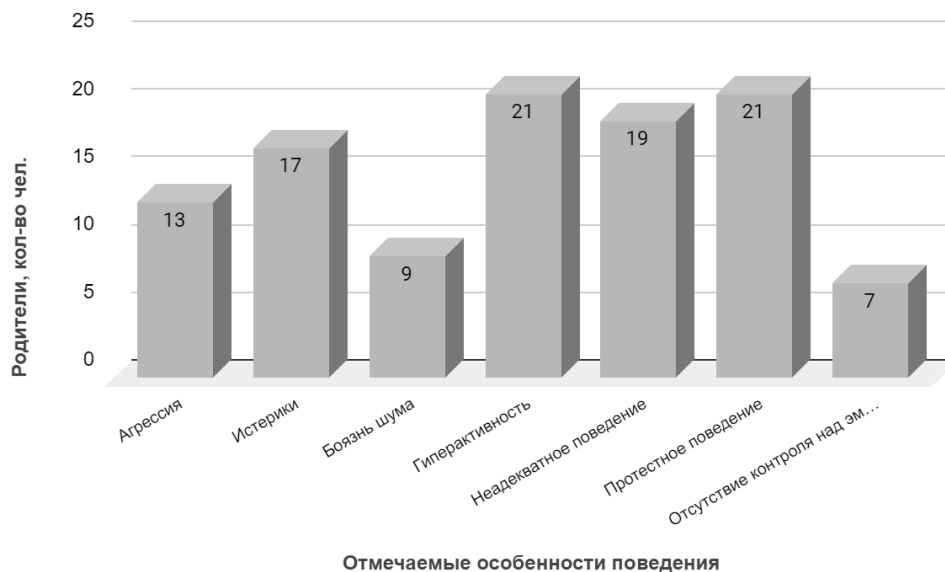


Диаграмма 1. Какие особенности в поведении у ребенка вы отмечаете?

В анкете родителям были заданы вопросы в отношении видов необходимой помощи от педагогов и сопровождающих специалистов. Более 80% опрошенных родителей отметили, что они нуждаются в комплексной помощи при реализации права ребенка с РАС на образование, в частности необходима педагогическая (дефектолог, логопед), психологическая (как для ребенка, так и для родителей), информационная (в том числе правовая) помощь, включение специалистов по прикладному анализу поведения в коррекцию нежелательного поведения и формирование коммуникации между невербальным ребенком и окружающими, а также помощь родительских сообществ (см. Диаграмму 2).

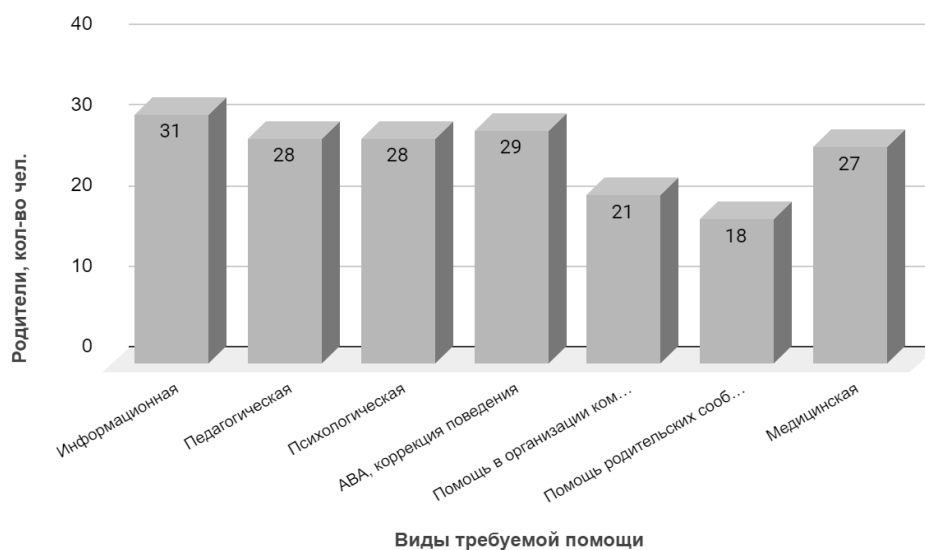


Диаграмма 2. Какие виды помощи вам необходимы?

По данным нашего исследования большая часть детей обучается по адаптированной образовательной программе в образовательном учреждении (17 детей), почти половина детей обучается по адаптированной образовательной программе на дому (13 детей), еще 2 ребенка - в рамках общеобразовательной программы (см. Диаграмму 3).

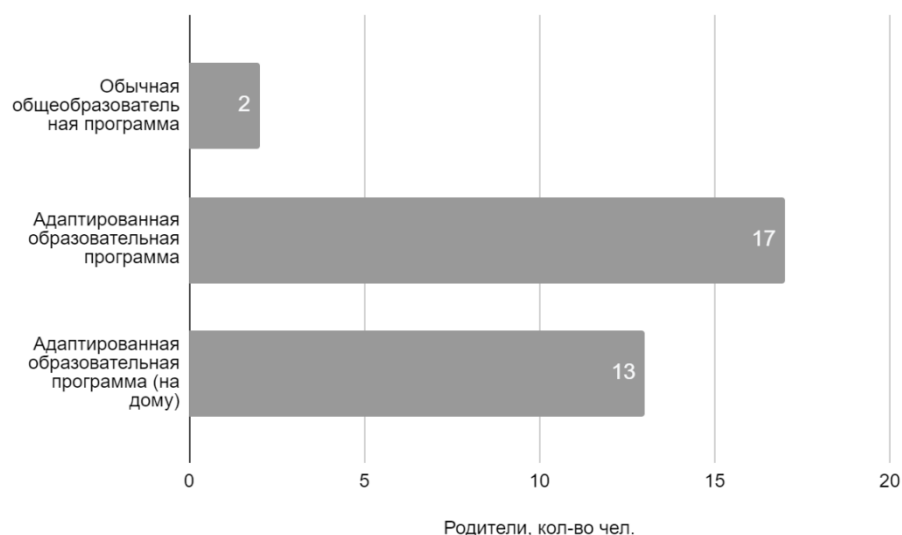


Диаграмма 3. Вид образовательной программы

В соответствии с полученными данными, 18 из 32 детей по результатам заключения психолого-медико-педагогической комиссии не назначен ассистент или тьютор, 12 детей обучаются в образовательном учреждении с помощью тьютора, 2 детей получают помощь ассистента в режимных моментах. В формах свободного ответа на вопрос 14 родителей из 18 отметили, что отсутствие тьютора значительно усложняет процесс реализации образовательного маршрута ребенка в связи с имеющимися сложностями в коммуникации, концентрации внимания на учебном материале или учебных задачах, формировании социально-приемлемого поведения, понимании обращенной речи и выполнении инструкций, фокусировке на учебных действиях в группе. Трудности организации сопровождения связаны в том числе и с нехваткой подготовленных кадров.

Таким образом, в результате исследования мы определили, что существующая организация работы с семьями детей с аутизмом не удовлетворяет в полной мере потребность в междисциплинарной помощи специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение. Считаем, что для решения выявленной проблемы необходимо:

1. четко разграничить функционал следующих специалистов: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования;
2. рассмотреть возможность включения в состав междисциплинарной команды специалиста по прикладному анализу поведения;
3. формировать у семьи проактивное участие на всех этапах осуществления сопровождения ребенка.

Ведущим специалистом, осуществляющим постоянный и непрерывный мониторинг обучения и воспитания ребенка с аутизмом в образовательной организации, является учитель. Именно от его зависит принятие окончательного решения при решении коллегиальных образовательных вопросов в отношении

воспитанника или ученика, по стратегиям реализации сопровождения и оказания междисциплинарной помощи семьям с детьми с аутизмом.

Педагог-психолог способствует формированию у ребенка с аутизмом навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, реализует мероприятия по профилактике отклоняющегося поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии высших психических функций.

Учитель-дефектолог владеет специальными знаниями по организации работы с детьми с аутизмом, и его деятельность направлена на усвоение ребенком знаний, умений и навыков в соответствии с образовательной программой. Дефектологом обеспечивается не только корректная профессиональная поддержка ученику, но и методическая поддержка учителю класса или воспитателю группы. Также дефектолог адаптирует учебные, дидактические материалы и образовательную среду в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка.

Задачами учителя-логопеда в школе являются коррекция и развитие речи, в частности преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, развитие связной речи т.д., а также оказание методической поддержки учителю класса или воспитателю группы по организации речевого режима для обучающегося, адаптации текстов и других учебных и дидактических материалов.

Социальный педагог осуществляет взаимодействие с семьей ребенка, консультирует членов семьи по организационным вопросам при его обучении, контролирует соблюдение прав ребенка в семье и образовательном учреждении. По результатам социально-педагогической диагностики социальный педагог может определить потребности ребенка и его семьи в области социальной поддержки, а также сформулировать необходимые направления помощи в адаптации ребенка в школе или детском саду.

Необходимость сопровождения ребенка с РАС тьютором, особенно в период адаптации, определяется индивидуальными особенностями конкретного ребенка. В соответствии с существующим законодательством необходимость сопровождения ребенка тьютором и период такого сопровождения определяются рекомендациями ПМПК. После завершения периода диагностики решение о необходимости сопровождения ребенка тьютором может быть принято школьным консилиумом.

Задачами специалиста по прикладному анализу поведения (ПАП) являются коррекция нежелательного поведения и формирование социально-приемлемого, формирование и закрепление социально-значимых навыков, установление альтернативного канала коммуникации невербального ребенка с окружающими. Также специалист ПАП организует методическую и консультативную поддержку профильных педагогов в части адаптации специальных образовательных условий в соответствии с потребностями ребенка с аутизмом, оказывает консультативную помощь семье в части организации образовательной и социальной среды в домашних условиях, в том числе по вопросам формирования социально-бытовых навыков.

Работа междисциплинарной команды специалистов должна осуществляться в двух главенствующих направлениях:

- формирование у ребенка с РАС жизненно необходимых навыков, обеспечение условий для их реализации не только при взаимодействии со специалистом в образовательном учреждении и других общественных местах, но и дома;
- поиск сильных ресурсных зон семьи, на которые можно опереться в процессе сопровождения, что существенно снизит уровень стресса у родителей и создаст благоприятную основу для дальнейшей комплексной помощи.

Список использованных источников:

1. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 1 (70). С. 4—11. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>.

2. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. — М.: Национальный книжный центр, 2014. — 160 с.

3. Оказание услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. В. С. Городицкая, И. А. Журавлева ; ред. В. В. Семенова ; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2020. – 42 с.

4. Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Феррои, Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 94 с.

List of sources used:

1. Khaustov, A.V., Shumskikh, M.A. Dynamics in the development of the education system of children with autism spectrum disorders in Russia: results of the All-Russian monitoring in 2020 // Autism and developmental disorders. 2021. Volume 19. No. 1 (70). С. 4-11. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>

2. Tkacheva, V.V. The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling. - Moscow: National Book Center, 2014. - 160 p.

3. Provision of psychological and pedagogical support services for children with disabilities [Electronic resource]: methodological recommendations / comp. V. S. Goroditskaya, I. A. Zhuravleva ; ed. V. V. Semenov ; autonomous institution of additional professional education of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra "Institute of Education Development". - Khanty-Mansiysk : Institute of Education Development, 2020. - 42 p.

4. Manelis, N.G., Volgina, N.N., Nikitina, Yu.V., Pantsyr, S.N., Ferroi L.M. Organization of work with parents of children with autistic disorders.

**СЕКЦИЯ 6.
ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ НА
РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК372.1

Абашина В.В.

канд. пед. наук, доцент, доцент
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Россия

**МУЛЬТФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема социализации личности ребёнка старшего дошкольного возраста посредством применения мультипликационных фильмов. Подчёркивается необходимость правильного выбора мультфильмов для просмотра детьми, соблюдения санитарно – гигиенических норм, а также сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе просмотра. Совместный с ребёнком анализ увиденного превращает мультфильм в мощный инструмент социализации личности.*

***Ключевые слова:** социализация, мультфильм, дети старшего дошкольного возраста.*

Abashina V. V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

**CARTOON AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF OLDER PRESCHOOL
CHILDREN**

***Annotation.** The article deals with the problem of socialization of the personality of an older preschool child through the use of animated films. It emphasizes the need for the correct choice of cartoons for children to watch, compliance with sanitary and hygienic standards, as well as accompanying older preschool children during the viewing process. The joint analysis of what he saw with the child turns the cartoon into a powerful tool for the socialization of personality.*

***Keywords:** socialization, cartoon, older preschool children.*

Дошкольное детство - период «первичной социализации» личности, который отличается особой сензитивностью к усвоению социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается на необходимость создания условий для позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Учитывая то, что современный ребенок живет в век цифровых технологий, на наш взгляд, одним из эффективных средств социализации могут выступить мультфильмы.

Современные дети – это дети, в большей степени, смотрящие и в гораздо меньшей – читающие. Просмотр мультфильма – любимое занятие детей, по популярности которому в настоящее время уступают традиционно дошкольные виды

деятельности (рисование, чтение, слушание сказок). А если учесть, что дети дошкольного возраста часто отождествляют себя с героями мультфильма, подражают их манере поведения и поступкам, некритически усваивают их убеждения и установки, то можно с уверенностью утверждать, что сюжеты и образы героев мультфильма являются трансляторами нравственных норм и ценностей, а следовательно, средством социализации детей.

Целесообразность применения мультфильмов в обучении дошкольников впервые была доказана зарубежными учёными: J. Gibbons, D. R. Anderson, R. Smith, D. E. Field, C. Fischer и др. Влияние мультипликационных фильмов на развитие ребенка изучали также отечественные учёные: А.Ф. Бурухина, М. В. Корепанова, О.В. Куниченко, А. Ф. Лалетина, Н. Е. Марков, И.Я. Медведева, Е.А. Тупичкина, Н.В. Олейник и др. Исследователи отмечают, что дети легко и прочно усваивают предлагаемую в мультфильме информацию, поскольку мультфильм обеспечивает динамику действий, наглядность и интерактивность.

Одним из положительных особенностей мультфильма является возможность раннего включения ребёнка в обучение. Образовательные мультфильмы учат детей различать формы, числа, цвета, с их помощью ребенок может научиться считать и т. д. В таких мультфильмах дети обучаются в занимательной и интерактивной форме, что облегчает процесс усвоения знаний. Просмотр мультфильмов может помочь развить память, внимание, логическое мышление.

Изучено также влияние мультипликационных фильмов на развитие личности ребенка дошкольного возраста (В. И. Абраменкова, А.Л. Богатырёва, О. А. Воронина, Н. П. Гришеева, О.В. Козачёк, М. И. Медведева и другие): мультфильмы демонстрируют ребёнку самые разные способы общения и взаимодействия с окружающими, формируют эталоны хорошего и плохого поведения.

Итак, назовём некоторые положительные эффекты, которые мультфильмы могут оказать на детей:

- пример нравственного поведения. Многие мультфильмы для дошкольников показывают пример уважительного отношения к окружающим, учат различать добро и зло, хорошие и плохие поступки;

- раннее начало формирования представлений об окружающем мире. Образовательные мультфильмы учат детей различать формы, числа, цвета и т. д. В таких мультфильмах дети обучаются в веселой и интерактивной форме, что делает обучение приятным занятием;

- снятие стресса, развитие уверенности в себе. Дети при просмотре забавных мультфильмов часто и громко смеются над действиями персонажей. Смех - хороший разрушитель стресса, а также хороший способ развить у маленького человека уверенность в себе.

Бесспорно, всё это возможно в хороших современных мультфильмах, приведём некоторые из них. «Барбоскины», «Белка, Стрелка и озорная семейка», «Мимимишки», «Фиксики» - эти мультсериалы носят познавательный и воспитательный характер, интересно и доступно рассказывают об окружающем мире и взаимоотношениях детей и взрослых, друзей.

Однако, к сожалению, мультфильмы могут оказывать и отрицательное воздействие на детей.

Во многих современных мультфильмах герои часто применяют физическую силу, ведут себя жестоко и даже убивают. У ребенка может сложиться впечатление, что так можно себя вести, ведь таким образом действуют многие любимые им герои. Также дети могут верить в то, что никто не пострадает и не почувствует боль, поскольку персонажи в мультфильмах остаются невредимыми после насилия или несчастного случая. Таким образом, у ребёнка происходит формирование неадекватной картины окружающего мира, разрушение инстинкта самосохранения. В сюжетах

современных мультфильмов главные герои предстают в образах антропоморфных существ (лунтики, смешарики, фиксика и др.), монстров, чудовищ, вампиров и т. п., что не способствует формированию у ребёнка соответствующего полоролевого поведения. Есть мультфильмы, которые показывают персонажей, демонстрирующих непослушное поведение по отношению к старшим, например "Маша и медведь". Дети могут подражать такому поведению по отношению ко взрослым.

Исследование, проведённое иностранной компанией по заказу «Союзмультфильма» показало, какие образы и персонажи сегодня особенно любимы детьми.

Детям в возрасте от 4 до 15 лет нравятся такие персонажи, как Человек-паук (11 %), Маша и Медведь (9 %), Фиксика (8 %), Лунтик (7 %) и Смешарики (7 %). Человек-паук (Америка) – лидер спонтанных симпатий мальчиков 7–15 лет. Для мальчиков от 4 до 6 лет на первом месте – герои мультфильма «Щенячий патруль» (Канада). Предпочтения девочек с возрастом меняются: мультфильм «Маша и Медведь» больше нравится в возрасте от 4 до 6 лет, «Школа волшебниц» (Италия) – от 7 до 9, герои «Ледникового периода» (Бразилия) остаются кумирами в 10–12 лет.

Результаты исследования «не слишком радостные для российского сообщества». Дети предпочитают западных героев отечественным, причём, чем старше ребенок, тем его интерес к ним выше.

В настоящее время приоритетной является задача создания мультипликационных фильмов для развития у детей дошкольного возраста. Студией «Союзмультфильм» разработано два больших проекта для детей с героями отечественных мультфильмов. Один из проектов в области социально-коммуникативного развития дошкольников 5–7 лет создан на основе мультсериала «Простоквашино». Проект с персонажами мультфильма «Монсики» учит детей управлять своими эмоциями в повседневной жизни. Специалисты студии «Союзмультфильм» уверены, что «современная российская мультипликация должна стать действенным инструментом для обучения, развития у детей и подростков навыков коммуникации, социализации, критического и медиамышления» [6].

С. И. Карпова, Н. С. Муродходжаева, О. В. Цапина, А.П. Каитов отмечают, что «просмотр детьми мультфильмов с негативным содержанием приводит к таким последствиям, как возникновение тревожности, необоснованных страхов, изменение поведения ребенка (появляются агрессивность, грубость, эгоизм), скудость речевых высказываний с использованием обрывочных фраз и т. д.» [3].

Таким образом, возникает потребность упорядочивания просмотра мультфильмов детьми, использования их педагогического потенциала и нейтрализации негативного влияния некоторых мультфильмов. Мультфильмы могут быть средством социализации личности только при условии правильного их отбора и организации просмотра детьми.

Следует также учитывать, что просмотр детских мультфильмов должен соответствовать стандартам, перечень которых можно найти в санитарных правилах СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденном от 01.01.2021 (СанПин) для детских дошкольных учреждений [1].

В данном документе говорится о том, что для просмотра телевизионных передач и видеофильмов используют телевизоры с размером экрана по диагонали 59–69 см. Высота их установки — 1–1,3 м. При просмотре телепередач детей располагают на расстоянии не ближе 2–3 м и не дальше 5–5,5 м от экрана. Стулья устанавливают в 4–5 рядов (из расчета на одну группу); расстояние между рядами стульев — 0,5–0,6 м; рассаживают детей с учетом роста. Непрерывная длительность просмотра телепередач и диафильмов в младшей и средней группа не должна превышать 20 минут, в старшей и подготовительной — не более 30 минут. Просмотр телепередач для детей

дошкольного возраста допускается не чаще 2 раз в день (в первую и вторую половину дня). Экран телевизора должен быть на уровне глаз сидящего ребенка или чуть ниже. Если ребенок носит очки, то во время передачи их следует обязательно надеть. Нарушение санитарных норм просмотра мультфильмов оказывает отрицательное влияние на физическое и психическое здоровье ребёнка.

Следует помнить, что полезный для ребенка мультфильм должен быть:

- познавательным с хорошим и понятным сюжетом;
- с героями детьми и/или животными;
- качественным (звук, изображение, цветовая насыщенность);
- желательна озвучка мультфильма (мультфильмы без голоса детям смотреть сложно).

По каким критериям выбрать мультфильмы для детей дошкольного возраста?

1. Мультфильм должен быть познавательным, добрым и поучительным.
2. В мультфильме должны быть положительные главные герои, которым ребенок захочет подражать.
3. В мультфильме для детей не должно быть агрессии и насилия.
4. Зло в мультфильме обязательно должно быть наказано. Ребенок должен видеть и понимать, что за плохие поступки герои всегда несут ответственность.
5. Персонажи, а именно, их мимика и движения, должны быть тщательно прорисованы, поскольку, отсутствие данных свойств у героев мультфильма может навредить развитию ребенка в плане собственного телесного ощущения.

Чтобы мультипликация могла выполнять свою воспитательную функцию, необходимо, чтобы она была соответствующим образом воспринята. Как утверждает А.А. Немирич [5], большинство педагогов относятся к просмотру мультфильмов исключительно как к развлечению и заполнению детского досуга. М. В.Корепанова и О.В. Куниченко [4] предложили систему работы педагога по нравственному воспитанию старших дошкольников на основе мультфильмов.

Простой просмотр мультфильма не является гарантией усвоения дошкольниками нравственных представлений. Каждый просмотр должен сопровождаться беседой по содержанию и смыслу мультфильмов, развивающей работой на его основе. Активному усвоению представленной информации способствует постановка проблемных вопросов, интерпретация происходящего на экране, предложение детям самим мысленно включиться в сюжет мультфильма.

Мультфильмы можно просматривать в процессе совместной деятельности педагога с детьми, а также их фрагменты могут быть использованы в непосредственно образовательной деятельности (НОД).

В процессе организации и проведения непосредственно образовательной деятельности анимационный герой может обозначить тему занятия, помочь войти в игровую ситуацию, обозначить проблему, которую необходимо разрешить и т. д. В процессе физкультурной минутки фрагмент мультфильма может быть использован для снятия умственного и психологического напряжения. В заключительной части занятия герои мультфильма могут помочь осуществлять рефлексия.

Структура непосредственно образовательной деятельности с использованием мультфильма может включать следующие этапы:

I. Организационный момент.

II. Работа по сюжету мультфильма

(мультимедийная презентация из одного или нескольких мультфильмов, просмотр фрагмента мультфильма; двигательная минутка (гимнастика для глаз); беседа с заданиями на развитие нравственных представлений и познавательных психических процессов.

III. Подведение итога (рефлексия).

Использование мультфильмов в дошкольных организациях позволяют сделать занятия с дошкольниками динамичными, интересными, эмоционально окрашенными, что способствует хорошей результативности образовательной деятельности и повышению мотивации обучения.

Полезным видом деятельности, способствующим осмыслению и интерпретации культурного опыта, полученного в процессе просмотра мультфильма, являются игры детей по мотивам просмотренных сюжетов. Они помогают акцентировать внимание детей на нравственной стороне взаимоотношений друг с другом, учат рефлексии и самооценке своих действий.

Благодаря новым компьютерным технологиям искусство мультипликации стало доступным и для дошкольников. Процесс создания мультфильма детьми включает разные виды деятельности: музыкальную, игровую, двигательную, коммуникативную, восприятие художественной литературы. Ребёнок может попробовать себя в роли сценариста, художника, актёра озвучивания, технического специалиста. Таким образом анимация включает в себя огромные возможности для социализации детей. Важной ценностью создания мультпродукта является работа в команде.

Таким образом, мультфильм – эффективный воспитатель от искусства. Современные дети любят смотреть мультфильмы и привязываются к мультипликационным персонажам, что предоставляет возможность использовать мультфильмы с целью социализации личности ребёнка дошкольного возраста. Педагогическое сопровождение выбора и просмотра мультфильма позволяет ребёнку получить опыт сочувствия и сопереживания, формирует определённые модели поведения.

Список использованных источников:

1. Санитарные правила СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656?marker=6580IP>(дата обращения: 18.12.2021).
2. Ернеева, А. Ф., Боговарова, В.А. Применение мультипликационных фильмов в процессе обучения детей. //Казанский вестник молодых учёных. -2020.- №4. Текст: электронный — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniie-multiplikatsionnyh-filmov-v-protseesse-obucheniya-detey> (дата обращения: 02.01.2022).
3. Карпова, С.И., Муродходжаева, Н.С. Цаплина, О.В., Каитов, А.П. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста.//Вестник ТГПУ.- 2020.-№ 6. Текст: электронный — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniie-multiplikatsionnyh-filmov-v-protseesse-obucheniya-detey> (дата обращения: 02.01.2022).
4. Корепанова, М. В., Куниченко, О. В. Система работы педагога по нравственному воспитанию старших дошкольников на основе мультфильмов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 66–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95130.htm>.
5. Немирич, А.А. Дошкольники и современное мультипликационное кино: проблемы и пути их решения// Дошкольная педагогика. - 2012.- №2.- С.9. -Текст: непосредственный.
6. «Союзмультфильм» начал создавать образовательные программы для детских садов и школ // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/news/2019/10/18/814043-soyuzmultfilm> (дата обращения: 28.08.2021).

List of used literature:

1. Sanitary rules SP 2.4.3648-20 "Sanitary and epidemiological requirements for organizations of education and training, recreation and health improvement of children and youth." - Text: electronic // Official Internet portal of legal information: [website]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656?marker=6580IP> (date of access: 12/18/2021).
2. Erneeva, A.F., Bogovarova, V.A. The use of animated films in the process of teaching children. //Kazan Bulletin of Young Scientists. -2020.- №4. Text: electronic - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multiplikatsionnyh-filmov-v-protseesse-obucheniya-detey> (date of access: 01/02/2022).
3. Karpova, S.I., Murodkhodzhaeva, N.S., Tsaplina, O.V., Kaitov, A.P. The pedagogical potential of animation in the education of children of preschool and primary school age. //Bulletin of the TSPU. - 2020. - No. 6. Text: electronic - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multiplikatsionnyh-filmov-v-protseesse-obucheniya-detey> (date of access: 01/02/2022).
4. Korepanova, M. V., Kunichenko, O. V. The system of work of a teacher in the moral education of older preschoolers based on cartoons // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2015. - T. 11. - S. 66–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95130.htm>.
5. Nemirich, A.A. Preschoolers and Modern Animated Cinema: Problems and Solutions // Preschool Pedagogy. - 2012.- №2.- P.9. -Text: immediate.
6. "Soyuzmultfilm" began to create educational programs for kindergartens and schools // Vedomosti. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/news/2019/10/18/814043-soyuzmultfilm> (date of access: 08/28/2021).

ПИКТОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Одной из приоритетных целей в современном образовании в настоящее время является использование эффективных средств работы с детьми, имеющими трудности в обучении или ограниченные возможности здоровья. Одним из таких средств является пиктограммы. Пиктограммы выступают в качестве средств общения, обучения. В данной статье отражается проблема использования пиктограмм как эффективного средства в работе с «безречевыми» детьми.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, «безречевые» дети, альтернативные средства, пиктограммы, обучение, развитие, знак, символ.

Aksyutina A.V.

Master's student

Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

PICTOGRAMS AS A MEANS OF COMMUNICATION WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: One of the priority goals in modern education at the present time is the use of effective means of working with children with learning difficulties or limited health opportunities. One such tool is pictograms. Pictograms serve as a means of communication and learning. This article reflects the problem of using pictograms as an effective tool in working with "speech-free" children.

Keywords: children with disabilities, "speech-free" children, alternative means, pictograms, learning, development, sign, symbol.

В последнее время все больше и больше уделяется внимание развитию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Изменилось отношение к детям с ОВЗ: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, но возникает основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были бы реализованы в полной мере его образовательные потребности. Это стало одним из основных национальных приоритетов России.

Проблемы реализации образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья отражаются в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об Образовании», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4]. В данных документах представляются приоритетные цели в современном образовании всех без исключения детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья [4].

Одной из таких приоритетных целей в настоящее время является использование эффективных средств работы с детьми, имеющими трудности в обучении или

ограниченные возможности здоровья. В данной статье мы рассмотрим средства, которые могут использоваться с детьми, имеющими нарушения речи или «безречевыми» детьми.

Исходя из этого, в работе с вышеуказанными детьми особое внимание необходимо уделить на варианты альтернативной (невербальной) коммуникации способствующей их развитию и обучению. Такая система включает в себя целый спектр разнообразных средств, помогающих людям выражать свои мысли и эффективно общаться (реальные предметы, их части и миниатюрные копии, фотографии, рисунки, картинки, пиктограммы, движения тела, контакт глаз и многие другие коммуникативные сигналы). Цель нашей статьи раскрыть эффективность такого средства как пиктограмма в работе с «безречевыми» детьми [3].

Понятие пиктограммы раскрываются в многих словарях и работах научных деятелей. Так, например, в словаре Википедия понятие пиктограммы раскрывается как «(от лат. *pictus* - нарисованный и греч. *γραμμά* - запись) - знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде». В Словаре лингвистических терминов представлено, что «Пиктограмма (*лат. pictus* писанный красками + греч. *γραμμά* надпись, письменный знак, рисунок, написание, запись) рисунок из рисуночного письма, картинописи сохраняет наглядность, зрительный образ.. имеет постоянное значение...». Викжанович С. Н. в своей книге представил следующее понятие пиктограммы «Пиктограмма – (от лат. *Pictus* – рисовать и греч. *Γράμμα* - запись) – знак, отображающий характерные, значимые, узнаваемые черты объекта, предмета, явлений, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Символы пиктограмм и идеограмм относятся к знакам пиктографического кода. Они представляют собой символическое, реальное или абстрактное обозначение предметов, действий и признаков предмета» [2, 3].

Таким образом, пиктограмма - это схематический рисунок, знак, символ, которым можно заменить слово. В качестве пиктограмм чаще всего используются черно-белые изображения, символизирующие слова, а также цветные обозначающие слова как существительные, глаголы, прилагательные и т.д. Кроме того используются рисуночные обозначения слов, а порой и целых предложений.

Применение пиктограмм в работе с детьми как нормотипичных, так и с ОВЗ использовалось довольно давно. Пиктограммы были разработаны и использованы такими научными деятелями как Элькониным Д.Б., Венгером Л. А., Ветлугиной Н. А., Подъяковым Н. Н. [1]. Все они отмечали эффективность использования данного средства.

Отличительной чертой пиктограмм, которые представляют особое значение при работе с детьми с речевой патологией, является лишь то, что пиктографическое письмо воспроизводит определенные простейшие единицы смысла; отражает элементарные желания и потребности субъекта; предметы, явления, понятия, действия, значение которых можно передать с помощью рисунков [5]. Оно не отображает грамматических, фонетических и других правил языка, поэтому легче воспринимается и является доступным для понимания детей.

Пиктограммы могут использоваться в работе с «безречевыми» детьми как: временное средство (как пусковое средство к развитию речи); средства постоянного общения; средство вспомогательное при общении.

Пиктограммы являются наглядным, демонстрационным материалом и каждому слову соответствует своё изображение, отражающее основной отличительный признак. Такой средство позволяет детям гораздо быстрее запоминать новые слова и применять их в построении фразы и предложения. Дети получают возможность не только слышать свою и обращенную речь, но и «видеть» её [2].

Кроме того, при составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети легче запоминают новые слова не механически, а в процессе активного использования. Пиктограммы помогают ребенку разобраться в последовательности событий и выстроить канву последующего рассказывания. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: “Когда учишь — записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики”. Применяя пиктограммы, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Таким образом, пиктограммы помогают из отдельных слов обозначенных символами образовывать целые предложения. Но для того, чтобы это лучше необходимо научить самих детей пользоваться пиктограммами.

Существует поэтапное обучение «безречевых» детей навыку использованию пиктограмм. Поэтапное обучение разделяется на три этапа Викжанович С. Н.) [2]:

Этап первый (подготовительный). Его цель состоит в закреплении у детей навыка перефразирования слова и предложения в знаковые символы. Дети выполняют упражнения на: соотношения пиктограмм с предметом, признаком, действием и т.д.; установление ассоциационных связей; умение классифицировать; составления схем предложений с помощью символов и т.д.

Второй этап является основным. Его цель заключается в формировании у детей понимания и адекватного использования пиктограмм в структуре многословного высказывания. Дети начинают воспроизводить диалоги, вопросительные и восклицательные предложения с помощью пиктограмм, «рассказывают» небольшие рассказы, сказки и т.д. Использование пиктограмм лучше начинать со знакомых сказок: «Колобок», «Машенька и медведь», «Рукавичка», «Гуси-лебеди», «Теремок» «Репка» и т.п. Со временем дети захотят самостоятельно смоделировать понравившееся произведение.

Третий этап (заключительный). Самостоятельное воспроизведение с помощью пиктограмм целым, многословных предложений, рассказов, сказок и т.д.

Таким образом, пиктограммы уверенно можно использовать в работе с «безречевыми» детьми, они учат понимать и «воспроизводить» слова, предложения, рассказы и т.д. Помогают при общении с окружающими и облегчает понимание детей полученной информации. Использовать пиктограммы необходимо повседневно. Ребенок сопоставляет пиктограммы с реалиями, пользуется ими в качестве средств общения, и естественно общение уже носит более свободный характер, что позволяет открыть путь к вербализации общения.

Список использованных источников:

1. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва: Юрайт. - 2003. – 608 с.

2. Викжанович, С. Н. Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм // С.Н. Викжанович. – М.: Национальный книжный центр, 2016.

3. Некрасова, О.А., Коротовских, Т.В., Чуйкова, И.В. Мастер-класс - форма активного обучения альтернативным средствам коммуникации педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования// Перспективы науки. 2019. № 3 (114). С. 239-244.

4. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.

5. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273– ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : офиц. текст. – М. : Кремль. - 2012.

7. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика / [под. ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо. - 2020. – 608 с.

List of sources used:

1. Likhachev, B. T. Pedagogy. Course of lectures: A textbook for students of pedagogical educational institutions and students of IPK and FPC / B. T. Likhachev. - Ed. 4th, reprint. and additional – Moscow: Yurayt. - 2003– - 608 p.

2. Vikhnovich, S. N. The formation of preschool children with ONR predicative vocabulary with the use of pictograms // S. N. Vikhnovich. – М.: national book centre, 2016.

3. Nekrasova, O. A., Korotovskih, T. V., Chuikova, I.V. Master class - a form of active learning alternative means of communication of the teachers working in inclusive education// Prospects of science. 2019. No. 3 (114). pp. 239-244.

4. Nekrasova, O.A., Chuikova, I.V. Analysis of the results of monitoring the readiness of teachers of additional education to implement inclusive education// Prospects of science. 2021. No. 6 (141). pp. 189-193.

5. Samokhvalova, N.A., Nekrasova, O.A. Application of electronic educational resources in the educational process of children with disabilities// Prospects of science. 2021. No. 1 (136). pp. 57-61.

6. Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 N 273- FZ "On Education in the Russian Federation" : ofic. Text. - Moscow : Kremlin. - 2012.

7. Filicheva, T. B. Speech therapy. Theory and practice / [edited by Ph.D. Professor T. B. Filicheva]. - 2nd edition, ispr. and add. - Moscow: Eksmo. - 2020– - 608 p.

Багнетова Е. М.
преподаватель и аспирант
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

**НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО
ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО
КОМПОНЕНТА**

***Аннотация.** Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития направлено на всестороннее развитие обучающихся. Программное содержание включает раздел «Ознакомление с окружающим миром», который является фундаментальным базисом для познания окружающей действительности. Но для правильного формирования необходимых знаний, умений и навыков необходимо учитывать региональные особенности нашего округа Ханты-Мансийского Автономного округа - Югры.*

***Ключевые слова:** непрерывно образовательная деятельность, окружающий мир, задержка психического развития, Ханты – Мансийский автономный округ, воспитание.*

Bagnetova E. M.
teacher and graduate student
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

**DIRECTLY EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR FAMILIARIZATION WITH THE
OUTSIDE WORLD WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH A PO,
TAKING INTO ACCOUNT THE REGIONAL COMPONENT**

***Annotation.** The upbringing and education of children with mental retardation is aimed at the comprehensive development of students. The program content includes the section "Familiarization with the surrounding world", which is the fundamental basis for cognition of the surrounding reality. But for the correct formation of the necessary knowledge, skills and abilities, it is necessary to take into account the regional peculiarities of our district of Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra.*

***Keywords:** continuous educational activity, the surrounding world, mental retardation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug, upbringing.*

Введение. Актуальные статистические данные указывают на то, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается с каждым годом. По данным Министерства Просвещения количество обучающихся с ОВЗ: более 1,15 миллионов человек, из них дети с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования: 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников).[2]. Это указывает на тот факт, что в среднем 23% детей в возрасте от 2 до 9 лет имеют интеллектуальные нарушения. [1]

Актуальность темы.

Дети с ЗПР обладают своеобразным темпом психического развития: им свойственно снижение темпа познания. Вследствие этого они имеют ограниченные представления об окружающем мире. Ситуацию осложняет региональный компонент: климатические и погодные условия ХМАО – Югры не соответствуют календарным

показателям. Именно поэтому при планировании и организации непосредственно образовательной деятельности (далее НОД) по ознакомлению с окружающим миром важно учесть эту особенность и грамотно простроить весь ход образовательной деятельности для эффективного усвоения полученных знаний.

Особенности региона, влияющие на формирование необходимых представлений.

Климат нашего округа, ХМАО – Югры, резко континентальный, характеризующийся отличительными особенностями Северных районов[5]:

1. Суровый климатический пояс. Неблагоприятные природные условия Частые, сильные ветра.
2. Характерные особенности времён года неярко выражены по календарным признакам: длительная и жёсткая зима с низкими температурами; короткое лето; ранняя осень; поздняя весна.
3. Явление светового дефицита.
4. Перепады атмосферного давления, температуры, влажности воздуха, магнитные бури.
5. Бедность флоры и фауны.
6. Значительные перепады – составляющая часть погоды, которая является отличительной особенностью климата ХМАО – Югры.
7. Изменения светового дня.

Таким образом, можно сделать вывод, то климат нашего региона резкий и континентальный, сочетающий в себе геофизические, климатические, экологические факторы.

Естественная природная среда играет большую роль в формировании знаний по разделу программы «Ознакомление с окружающим миром». Природные факторы Севера в разные времена года не отражаются в полном объеме, а понимание детьми характерных признаков времен года затруднено.

Вследствие этого у детей с ЗПР наблюдаются следующие особенности:

1. Не определяют последовательность времен года.
2. Путают времена года «Осень», «Весна».
3. Не называют дни недели.
4. Не соотносят время года с календарными месяцами.
5. Сложности определения ведущих признаков времени года
6. Недостаточно сформированы представления о предметах и явлениях окружающей действительности: сужены, неполные, неточные представления об окружающих объектах.
7. Затрудняются в определении причинно-следственных отношений между явлениями.
8. Зачастую не знают обобщающие слова.
9. Наблюдаются речевые аграмматизмы, штампы.
10. Трудности нахождения различных признаков между объектами окружающего мира.
11. Схожие признаки не дифференцируют.
12. Не определяют время года по описательным признакам в рассказе.

Обобщая вышесказанное, хочется сделать вывод, что актуальность данной темы отражает необходимость проектирования и осуществления грамотно – простроенной, системной, непрерывной коррекционно – педагогической работы с учетом как индивидуально – типологических, поведенческих особенностей личности каждого обучающегося с ЗПР, так и региональных, погодных условий.

Коррекционно – развивающие занятия данного раздела программы должны планироваться с учетом сохранных психических возможностей воспитанников с ЗПР (зрительного, слухового, речедвигательного, кинестетического анализаторов) с опорой

на комплексность и скоординированность взаимодействия всех участников образовательного процесса (учитель – дефектолог, учитель – логопед, педагог – психолог, инструктор ЛФК, музыкальный руководитель, родители (законные представители)).

Этапы коррекционно – педагогической работы по разделу программы «Ознакомление с окружающим миром».

Опираясь на программно – методическое сопровождение процесса воспитания и обучения детей с ЗПР, [3] хочется выделить некоторые аспекты.

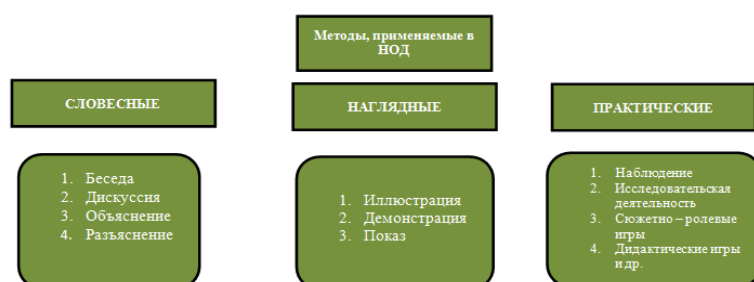
Цель изучения данного раздела: расширение, обогащение, систематизация знаний и представлений об окружающем мире у детей с ЗПР посредством ориентации на жизненный (практический) опыт.

Задачи (В.А. Авотин, В.И. Лубовский, У. В. Ульянова, Е. М. Мастюкова, и др.):

- Активизация познавательной активности и самостоятельности дошкольников с ЗПР;
- Повышение уровня развития
- Обеспечение социальной возможности для осуществления содержательной деятельности;
- Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным звеном системы непрерывного образования;
- Максимального включение в процесс обучения и воспитания сохранных функций организма;
- Освоение основных человеческих действий;
- Владение развернутой связной речью;
- Установление взаимоотношений внутри детского коллектива, а также детей с педагогом;
- Укрепление соматического и психологического благополучия воспитанников;
- Преодоление негативных черт личности.
- На основе вышеописанного, можно сделать вывод, что основная (ведущая) цель коррекционно – педагогической работы по ознакомлению с окружающим миром является – формирование полноценной картины мира у детей с ЗПР. Важность этого определятся тем, что сформированные знания, умения и навыки в дошкольном возрасте закладывают фундамент для дальнейшего всестороннего развития детей. Именно поэтому необходимо помочь детям усвоить программное содержание этого раздела с учетом региональных особенностей нашего округа.

Преобладающие методы и приемы.

Для формирования устойчивых знаний и представлений о природных и общественных явлениях и объектах необходимы эффективные способы достижения целей. Опираясь на практический опыт, можно выделить следующие из них и представить на Рис. 1



Хочется более подробно остановиться на таком методе, как наблюдение. Наблюдение играет важное значение в жизни дошкольника с ЗПР, т. к. именно осуществляя наблюдение за объектами и явления окружающей действительности

ребенок учится анализировать характерные признаки; выделять, сравнивать и называть их; обобщать полученные результаты; обсуждать и рассуждать; устанавливать причинно – следственные связи. Таким образом, у воспитанников с ЗПР закладываются предпосылки формирования познавательной деятельности в ходе наблюдения: развиваются мыслительные операции; овладение видами мышления; активизируется пассивный и активный словарь; развивается связная речь; совершенствуется произвольное внимание; развиваются различные виды памяти.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что существенная роль в овладении знаниями, навыками и умения программного содержания принадлежит обучению приемам наблюдений за объектами природы: животные, растения, погода, а также людьми и их деятельностью. Именно поэтому обучение этим приемам начинается со средней группы и продолжается до школьного периода обучения. В течение этого периода дети учатся находить объект наблюдения; сравнивать полученные результаты наблюдений за этим объектом в разное время; описывать его и обозначать характерные признаки изменений в нем. Особенно важные длительные наблюдения за одним объектом, т. к. формируют разносторонние представления о нем, тем самым расширяют мыслительный диапазон. Приведем пример, гуляя на прогулке, дети наблюдают за деревом. Летом дерево с зелеными листьями, осенью листья опадают, зимой остаются ветки, покрытые снегом, а весной на этих ветках появляются почки и проклевываются маленькие листики. Наблюдения должны быть непродолжительным и иметь определенную цель, в данном случае – это характеристика изменений в природе (листья дерева). Подкреплять усвоенные знания в ходе наблюдений необходимо практической деятельностью. В качестве примера можно привести игру «Деревья в разные времена года». Детям необходимо распознать по картинке, опираясь на имеющиеся знания, какое дерево зимой, весной, летом и осенью. В настоящее время, применяя современные образовательные технологии, такие как – интерактивные и ИКТ, можно организовывать виртуальные экскурсии по зимнему лесу, осеннему парку, летней аллее и т. д.

Рассмотрим этапы коррекционно – развивающей работы по формированию навыков наблюдения (С. Г. Шевченко):

- Наблюдение за объектом;
- Последовательный, системный анализ признаков объектов;
- Сравнение этих объектов;
- Рассортировка объектов по родовому признаку;
- Обозначить название объектов;
- Установление причинно – следственных связей.

Итак, можно сделать вывод, что, обогащая знания и представления детей с ЗПР об окружающем мире, ребенок знакомится с временами года, бытом и жизнью людей, с ближайшим окружением и самим собой, растениями и животными, преобладающими в нашем регионе, узнает зимующих и перелетных птиц. Эти знания являются первоначальными для освоения окружающего мира. Именно поэтому НОД по ознакомлению с окружающим миром строится по перспективному календарно – тематическому планированию коррекционно – развивающих занятий. Перспективное календарно – тематическое планирование разрабатывается на полгода – год, но темы могут меняться и содержание программного материала адаптироваться в зависимости от актуального уровня развития воспитанников компенсирующих групп для детей с задержкой психического развития. Перспективное календарно – тематическое планирование содержит перечень лексических тем, которые осваиваются в течение 1 -2 недель. Каждая тема отражает цель, задачи, содержательный компонент деятельности. На протяжении обучения в дошкольных образовательных организациях, как правило, лексические темы из года в год остаются прежними, но усложняется содержательный компонент освоения тем. Это способствует прочному закреплению полученных

результатов и учитывается принцип коррекционно – педагогической работы – от простого к сложному. Все специалисты, осуществляющие коррекционно – педагогическую работу с данной категорией детей работают по единому планированию, но каждый углубленно формирует знания, умения и навыки своей образовательной области (речевое развитие, познавательное развитие, художественно – эстетическое развитие, социально – коммуникативное развитие, физическое развитие).[4]

Методические рекомендации педагогам по планированию и организации НОД по ознакомлению с окружающим миром с учетом регионального компонента:

— Тщательно встраивать последовательность освоения лексических тем. Например, т. к. у нас в начале – середине октября лежит снег, то тему «Осень» необходимо изучать в конце сентября. Именно в этот период наиболее отчетливо видны характерные признаки этого времени года.

— Особое значение в освоение программного содержания в нашем регионе играют такие лексические темы, как «Грибы», «Ягоды», потому что это распространённые показатели нашей местности.

— Важно объяснять и акцентировать внимание на календарных месяцах зимы и явлениях нашего Региона. Такую работу лучше начинать вести с 6 лет.

— При изучении лексических тем, связанных с временами года, важно осуществлять работу с природным материалом: листья, ягодами, шишками и пр. Это позволяет эффективнее усваивать полученные знания и можно организовывать выставку поделок – как форму работы с родителями.

— Животный мир нашего округа позволяет формировать устойчивые представления о фауне. Актуальными остаются темы «Дикие животные», «Домашние животные». Особенно активно можно знакомиться с белками, бурундуками в парках нашего города.

— Бедность флоры позволяет осваивать темы этого блока с применением большого ассортимента стимульного материала.

— При ознакомлении с окружающим миром одно из ведущих значений имеет тема «Свойства предметов. Расположение в пространстве». У обучающихся с ЗПР формируются обобщенные знания о признаках объектов: форма, цвет, величина, временные и пространственные представления.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что НОД по ознакомлению с окружающим миром для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР играет фундаментальное значение для всестороннего развития дошкольника, ведь именно на коррекционно – развивающих занятиях этого раздела у ребенка закладываются основы восприятия, познания окружающей действительности и осознанное ощущения себя и своей деятельности в этом мире. С учетом региональных характеристик нашей местности необходимо грамотно и последовательно выстраивать образовательный процесс, чтобы избежать неточных представлений. Важная роль в этом процесс принадлежит комплексной и взаимосвязанной работе всех педагогов ДОО и родителей (законных представителей). Только придерживаясь системной деятельности возможны результативные показатели освоения программного содержания «Ознакомления с окружающим миром».

Список использованных источников:

1. Емелина, Д.А., Макаров, И. В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор)/ Емелина Д.А. [и др.]// Обозрение психиатрии и медицинской психологии № 1, 2018 Национальный медицинский исследовательский центр

психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.

2. Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/

3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С. Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

5. Корчина, Т.Я., Корчин, В.И., Лапенко, И.В., Ткачева, С. В., Гребенюк, В. Н. Климатогеографические особенности Ханты-Мансийского автономного округа – югры и их влияние на здоровье населения. Вестник угроведения № 3 (18), 2014 с.166-171 <https://cyberleninka.ru/article/n/klimatogeograficheskie-osobennosti-hanty-mansiyskogo-avtonomnogo-okruga-yugry-i-ih-vliyanie-na-zdorovie-naseleniya/viewer>

List of sources used:

1. Emelina, D.A., Makarov, I. V. Mental development delays in children (analytical review)/ Emelina D.A. [et al.]// Review of Psychiatry and Medical Psychology No. 1, 2018 V.M. Bekhterev National Medical Research Center of Psychiatry and Neurology; I.I. Mechnikov Northwestern State Medical University.

2. Ministry, of Education of the Russian Federation. [Electronic resource] - Access mode: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/

3. Preparing children with mental retardation for school. Book 1/Under the General editorship of S. Shevchenko. — М.: School Press, 2003. — 96 p

4. The order of the Ministry of education and science of the Russian Federation (Ministry of education and science) of 17 October 2013 N 1155 Moscow "On approval of the Federal state educational standard of preschool education".

5. Korchina, T. Y., Korchyn, V. I., Lapenko, V. I., Tkachev, S. V., Grebenyuk, V. N. Climatogeographic features of Khanty

Булыгина М. В.

канд. пед. наук, доцент, доцент
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА РАННЕГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация.** На основе положений современной методике обучения иностранным языкам в начальном общем образовании в статье указываются проблемы обучения детей с ОВЗ и раскрываются методические особенности построения процесса обучения немецкому языку детей указанной категории, реализуемых в компонентах урока.*

***Ключевые слова:** ранее школьное иноязычное обучение, методические особенности, комфортная атмосфера, релаксация, игровые технологии, ИК технологии.*

Bulygina M.V.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia

METHODOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE CONSTRUCTION OF THE PROCESS OF EARLY SCHOOL TEACHING GERMAN TO CHILDREN WITH DISABILITIES

***Summary.** Based on the modern methods of teaching foreign languages in the context of primary general education, the article shows the problems of teaching children with disabilities and reveals methodological characteristics of the construction of the process of teaching German to children of this category, implemented in the structural components of the lesson.*

***Keywords:** early school foreign language education, methodological characteristics, comfortable atmosphere, relaxation, game technologies, information and communication technology.*

Иностранный язык прочно вошел в основную образовательную программу начального общего образования, как учебный предмет, формирующий коммуникативную культуру школьника, позволяющий достичь более высоких личностных и метапредметных результатов обучения. В нормативных документах применительно к иноязычному образованию особо отмечается, что на него возложена обязанность подготовить успешную социализацию младших школьников в условиях поликультурного и многоязычного мира. За иностранным языком признана прерогатива готовить к академической мобильности, в том числе международной. В целом за иностранным языком признается большой воспитательный, образовательный и культурологический потенциал, который видится как в расширении общего кругозора обучаемого, так и приобщении школьников к культуре иного народа, к мировым культурным ценностям. Восприятие родной культуры через культуру иноязычную дает возможность более глубокого и всестороннего ее осознания, проникновения и интериоризации, осознания себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа, ведет к осознанию своей национальной идентичности и вступления в "диалог культур" [1]. Модель младшего школьника – выпускника отечественной начальной

школы видится сегодня в личности духовной, гуманной, творческой, свободной и практической [2, с.94].

Исходя из вышеперечисленных требований современная методика обучения иностранному языку должна обеспечить:

- развитие личностных качеств младшего школьника (внимания, мышления, памяти, воображения и т. д.) в ходе овладения языковым материалом;
- развитие эмоциональной сферы детей в процессе интерактивного игрового и обучающего общения с использованием иностранного языка;
- приобщение младших школьников к новому социальному опыту за счет проигрывания на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях типичных для окружения школьника (бытовой, семейной, учебной тематики). При этом отмечается необходимость методического обеспечения коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения [1].

В современный методический стандарт входят развивающие технологии овладения иностранным языком. К таковым, например, относится авторская технология овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте З.Н. Никитенко, под которой понимается такое конструирование выстраивание деятельности субъекта учения и субъекта обучения, которое позволяет со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты и обеспечивает их измеримость и воспроизводимость [2, с.167].

При этом современные исследования говорят о том, что, чтобы достичь результативности в обучении, младший школьник должен соответствовать ряду условий, рассматриваемых в психофизиологическом, нейрофизиологическом, психолингвистическом аспектах [2, с.57-100]. Не последнее место занимают также психологические и педагогические условия успешности обучаемого, выражаемые в мотивации и активности учебной деятельности, степени притязаний, темпе выполнения действий, заинтересованности и т. д.

Но даже при самом общем рассмотрении обозначенные выше требования не могут быть соотнесены с характеристикой детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), основными проблемами которых являются уровень развития восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и т. д. – всех тех процессов, которые и составляют успешность обучения вообще и овладения иностранным языком, в частности. Проводимые психолого-педагогические исследования выявляют у детей с ОВЗ сниженную учебную мотивацию, слабую познавательную активность, незаинтересованность в учебной деятельности и, как следствие, низкое качество и медленный темп выполнения заданий, постоянные затруднения и неуспешность, низкий уровень притязаний и т.д.

Рассматривая психическую составляющую проблемы, следует отметить, что в результате роста физических и психических нагрузок у детей с ОВЗ появляется постоянное напряжение, личностная тревожность. Занятия иностранным языком, как новым предметом из абсолютно другой, часто чуждой ребенку отрасли знаний, требуют повышенного внимания, постоянного переключения на разные виды деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), выполнения разнородных упражнений и т. д. Тревожность перерастает в страхи перед учителем, одноклассниками, новым материалом, домашним заданием и т. п. Появляется скованность, неловкость, беспокойство, рассеянность. Все это может стать причиной дезадаптивного или агрессивного поведения детей с ОВЗ.

В таких условиях реализация и традиционных, и инновационных методик далеко не всегда дает положительную динамику результатов обучения. Понятно, что нужна значительная коррекция методов и приемов работы, либо содержания обучения.

Обозначенная проблема касается в первую очередь обучения немецкому языку в начальной школе. Немецкий язык, как один из ведущих языков международного общения, с одной стороны, декларируется значимым в отечественной системе иноязычного образования и за ним также признаются все обозначенные выше характеристики, но с другой стороны, подвергается значительной редукции из-за прогрессирующей ориентации на англоязычную культуру. В таких условиях учителя немецкого языка довольствуются остаточным принципом наполнения учебных групп. Часто в группы попадают школьники, которым отказали в изучении английского языка, те, кому все равно какой язык изучать, или дети с ОВЗ. С вхождением в повседневную школьную жизнь инклюзивного образования возрастает частота включения в группы младших школьников, изучающих немецкий язык, детей с ОВЗ. Типичными причинами называются: "простота" немецкого языка, малочисленность групп и, как правило, уже опытный учитель.

В нормативных документах, регламентирующих процесс обучения иностранному языку, четко обозначено требование, что все категории обучаемых должны не только получить знания в области иностранных языков и культур, но и, чтобы эти знания соответствовали принятым в отечественном образовании стандартам [1], [4]. Таким образом, дети с ОВЗ не должны остаться в стороне от всестороннего развития средствами иностранного языка, но для этого им требуется комфортная образовательная среда [4]. Такое требование также закреплено нормативно.

Комфортная образовательная среда предполагает наличие ряда разноаспектных компонентов, которые в методическом плане могут реализовываться по двум направлениям:

– снижение требований результативности – т. е. создание специализированных, значительно редуцированных программ обучения, что обычно применимо для групп, в состав которых входят только дети с ОВЗ;

– использование методической схемы обучения, максимально учитывающей потребности всех обучаемых, обычно применяемой в инклюзивном образовании.

Особое внимание мы уделим в нашей статье второму направлению построения процесса обучения немецкому языку.

Методическими особенностями построения процесса раннего школьного обучения немецкому языку детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, на наш взгляд, должны стать:

1. *Создание комфортной для обучения атмосферы в группе.*

Эта особенность включает психологический аспект, выражающийся в:

– установлении доверительных отношений с учителем, чтобы дети не стеснялись и не боялись говорить, делать ошибки, высказывать неправильные предположения и т.д.;

– отсутствию резких суждений о способностях ученика, его ошибках. Учителю следует четко следовать методическому требованию исправлять ошибки тактично, без передразнивания, использовать прием повторения, когда у ребенка складывается впечатление, что с ним хотят еще раз поговорить или поиграть. Методика обучения немецкому в НОО позволяет оставлять без исправления те ошибки, которые не ведут к нарушению коммуникации или на такие темы, которые еще не проходились в начальной школе. В целом следует отметить, что проблема ошибок достаточно актуальна для процесса обучения немецкому языку на начальном этапе. Дети делают много фонетических, лексических и особенно грамматических ошибок и, если поставить целью исправлять все ошибки, то желание изучать язык пропадет даже у самого способного ученика.

– проявлении терпения и толерантности, так как в силу возрастных особенностей младшего школьника (неумение вводить информацию в долговременную память, быстрое забывание изученного материала, наглядно-образное мышление, не

полностью сформированное умение анализировать и генерализировать и т.д.) у него достаточно трудностей с усвоением иноязычного материала. Сложностей в плане запоминания и осознания изученного добавляют патологии детей с ОВЗ. Поэтому рекомендуется напоминать и подсказывать детям то, что учитель хочет от них услышать.

– проявлении доброжелательности, ориентации на положительную перспективу. Учитель начинает урок с хорошим настроением, которое передает своим ученикам, ориентирует на новизну и аттрактивность урока, используя при этом психолого-педагогические приемы настроя на учебную деятельность.

– дифференцировать и индивидуализировать задания, предназначенные для обучаемых с разными патологиями.

– выявлении проблем конкретного ребенка на конкретном занятии. Незначительные с точки зрения взрослого человека происшествия (потеря ручки или карандаша, забытая дома тетрадь или учебник, даже развязавшийся на перемене бант) могут быть причиной беспокойства младшего школьника и стать значительным препятствием для его личного комфорта в обучении.

Следует упомянуть также и о техническом аспекте процесса обучения. Например, дети с патологией зрения должны получать такой раздаточный или видеоматериал, чтобы они имели возможность его хорошо рассмотреть; для детей с патологией слуха речь учителя или звукозапись должна звучать в необходимой громкости; требуется увеличивать время, отводимое на проверочные задания для детей со слабым типом нервной системы (к таковым по традиционной классификации И.П. Павлова относят учеников с темпераментом меланхолика) и т.д.

Чтобы создание комфортной для обучения атмосферы проходило успешно, учителю немецкого языка необходимо работать в тесной взаимосвязи со специалистами психолого-педагогического сопровождения. Информация, полученная от них будет положена в основу разработки индивидуальной траектории освоения предмета, повлияет на планирование уроков и ориентацию методических особенностей, поможет избежать нервных срывов у детей и проявления агрессии на уроке.

2. *Использование приемов релаксации.* Релаксация, целью которой на уроке немецкого языка является снятие у детей умственного или физического напряжения, предоставление небольшого перерыва, поднятие настроения, вызов положительных эмоций, подготовка к следующему (как правило, более трудному этапу урока) выступает в современной методике обязательным компонентом урока. Умение выбрать вид релаксации адекватно целям, задачам урока и настроению обучаемых входит в перечень профессиональных компетенций учителя иностранного языка.

Релаксация проводится обычно с использованием иноязычного материала, который не обязателен к запоминанию учащимися. В зависимости от его уровня сложности выделяются следующие виды релаксации:

– релаксация с движениями и считалками или мини-стихами самая распространенная на уроках немецкого языка. Начинают при изучении букв:

например, "A,O,E – Helga, LeneundRene" или "I, I, I – Ilse, IdaundMarie". Приизученииисчета: "Eins, zwei, drei, vier alle, alle turnen wir". Когда познакомились с немецкими именами, дети легко запоминают считалку, делая при этом характерные для нее движения:

Ich bin Peter, du bist Paul.

Ich bin fleißig, du bist faul.

По мере увеличения словарного запаса и расширения речевого образца стихи и считалки удлиняются и усложняются. Например, стихотворение про пекаря и пирог, дополняется соответствующими движениями:

Backe, backe Kuchen,

Der Bäcker hat gerufen!

*Wer will gute Kuchen backen,
Der muss haben sieben Sachen:
Eier und Schmalz,
Butter und Salz,
Milch und Mehl,
Safran macht den Kuchen gel'! (gelb)
Schieb in den Ofen 'rein.*

Очень хорошо, если стихотворение или считалка содержат позитивную оценку знаний ребенка, как например, стихотворение (песенка) про алфавит, где в конце дети восклицают, как это здорово, знать алфавит!

– релаксация с действиями (например, рисованием, танцевальными движениями) и стихами. Это могут быть просто команды учителя по поднятию рук вверх, в стороны, повороты направо, налево и т. д. или команды-стихи. Для детей со зрительными патологиями рекомендуется упражнение для глаз. Например, учитель дает команду "Seht, bitte, aufmich" (дети смотрят на учителя – удаленный объект), "Seht, bitte, aufdenKuli" (дети смотрят на свою авторучку). Это упражнение благоприятно действует на глаза, улучшает функциональное состояние зрения. Меняя объекты рассмотрения в руках детей, можно дополнительно тренировать лексику по теме "Школьные принадлежности" (карандаш, ластик, пенал, фломастер, линейка и т. д.)

– сказки и сказочные сюжеты не только отвлекают, расслабляют младших школьников, но и будят фантазию. Сказка несет еще и культурологическую нагрузку: рассказывая сказку (сказочный сюжет) учитель знакомит ребенка со сказочной культурой народа, самыми известными сказочными героями. Наибольшую популярность в этом отношении имеют сказки братьев Grimm. Но и многие современные сказки (сказка про Маленькую ведьму или домовенка-проказника Пумукля) также могут быть прекрасным текстовым материалом для релаксации.

– пение как вид релаксации широко распространено на уроках немецкого языка. Это необычный вид деятельности в школе (кроме уроков музыки), поэтому детям нравится петь, музыка отвлекает, успокаивает, расслабляет школьников. Для этого вида релаксации выбирают легкие в произношении песенки или дети поют только припев, часть припева.

Например, в песенке "Ichgeh' mitmeinerLaterne" повторяется несколько раз слова «gabimmel, gabammel, gabum», обозначающие звук барабана; в песенке "Laternelied" несколько раз повторяются названия цветов и т. д. Песенка также может сопровождаться танцевальными движениями. Например, в песенке "Brüderchen, komm, tanzmitmir" поется о том, как брат и сестра танцуют, и дети могут делать элементарные танцевальные движения.

Выбор песен сегодня широко представлен как в современных учебных пособиях, аудио- и видеоприложениях, так и на обучающих сайтах.

–игра как вид релаксации, безусловно, очень популярна на занятиях иностранным языком в любом возрасте. Но для младшего школьника она, во-первых, привычна, поэтому будет успешна, во-вторых, позволяет всем детям принять в ней участие, независимо от уровня знаний, в-третьих, дает возможность быть успешным тем детям, у которых проблемы в изучении языка. Они могут поймать мяч, быстрее всех выполнить какое-то действие, что-то угадать и т. д.

Наиболее популярны в плане релаксации игра "Эхо", когда детям нужно только повторить конец фразы. Например, учительпроизносит: "Wer sucht dich?" – детиотвечают "Ich, ich, ich." или "Wer spielt (lernt, malt, sitzt...) hier?" – "Wir, wir, wir." Такая игра кроме расслабления и отдыха, помогает повторить лексику и тренировать фонематический слух. Любима детьми игра "Krokodil", когда загадывается слово и учитель, затем выигравший ученик показывают его с помощью мимики, жестов и

других телодвижений. Игра дает возможность подвигаться, повеселиться и получить удовлетворение от угаданного слова.

Игры с мячом относятся уже к более сложным, так как в ходе игры надо не только поймать (передать) мяч, но и повторить слово.

В целом отечественная методика предлагает огромное количество игр самого разного направления: дидактические, развивающие, социализирующие и т. д. Популярны "игры с языком" (тренировка правописания, лексики, синтаксиса) и "игры на языке" (ролевые игры), которые также легко можно адаптировать для этапа релаксации. Учителю немецкого языка стоит только выбрать игру в зависимости от цели урока, возможностей и потребностей обучаемых.

3. Повторение изученного материала. Нами уже упоминалось, что для младшего школьного возраста характерно быстрое забывание изученного иноязычного материала в силу возрастных особенностей и неумения вводить информацию в долговременную память. Особенно часто это случается с детьми с ОВЗ по самым разным причинам. Поэтому в процессе планирования урока немецкого языка мы рекомендуем обязательно обращаться к повторению несколько раз за занятие, особенно перед этапами урока, которые ориентированы на формирование новых навыков на основе имеющихся. Повторение также может проходить в различной форме: от простого словесного напоминания учителя, до использования компьютерных технологий или оформления кабинета немецкого языка (схемы, таблицы, рисунки и т. д.).

4. Использование соответствующих уровню развития обучаемых и их обученности игровых технологий.

Проведенное нами исследование и его практическая апробация позволяют нам говорить об игровых технологиях как важной особенности построения процесса обучения немецкому языку обучаемых с ОВЗ [5]. Являясь важным мотивационным стимулом, игра поможет преодолеть многие вышеобозначенные трудности обучения. Владение алгоритмом игровой технологии также входит сегодня в перечень профессиональных компетенций учителя иностранного языка, который в зависимости от целей, задач урока и возможностей обучаемых, формулирует игровую задачу, адаптирует правила дидактической игры для детей конкретной группы, способствует успешности выполнения дидактического задания и оценивает результат в развитии речевых навыков или коммуникативных умений.

Кроме широко известного потенциала игровых технологий, обозначаемого обычно в:

- повышении познавательного интереса и мотивации обучаемых,
- росте интеллектуальной активности (в нашем случае – речевой),
- росте коммуникативной компетенции в интерактивных играх,
- формировании прочных и лабильных речевых и языковых навыков,
- развитии лингвистического кругозора обучаемых и т.д.

можно говорить о коррекционном потенциале таких технологий.

В игре дети с ОВЗ учатся показывать или сдерживать свои эмоции (особенно отрицательные), контролировать свои действия, соотносить свои действия с действиями партнеров по игре. Игры способствуют развитию памяти, мышления, догадки, внимания – т. е. тех психических процессах, развитие которых у детей с ОВЗ замедлено.

Например, интерактивная игра-соревнование "DerschnellsteTourist", в задачи которой входит собрать чемодан для путешествия в ... (выбирается страна или город). Вещи представлены наглядностью (картинками, слайдами), каждый ребенок (или команда) получает список вещей, необходимых для путешествия и начинает их "собирать". Важное правило игры – назвать по-немецки все собранные вещи. В заключение можно провести видеоэкскурсию. Такая игра тренирует навыки чтения,

лексические навыки, способствует развитию внимания, умения сконцентрироваться, работать в команде (если задание предлагается группе игроков).

Среди обширной типологии игр, применяемых на уроках немецкого языка, особо следует упомянуть игры с применением информационно-компьютерных технологий. Игровые ИК технологии активно используются в коррекционных и адаптивных методиках и позволяют нивелировать различия в обучении детей с ОВЗ и их одноклассников без патологий.

Для обучения детей с ОВЗ немецкому языку важными выступают следующие возможности:

- многократного повторения какого-либо действия, что тренирует память и формирует прочный навык,
- индивидуального темпа, что дает возможность автономности в работе над языком,
- учета индивидуальных психофизических особенностей при подборе заданий в игровой технологии (зрение, темп работы, усидчивость, возбудимость и т.д.),
- использования игровых заданий разного уровня сложности с выбором обучаемого,
- дополнительной домашней тренировки.

В заключение следует упомянуть красочное оформление компьютерных игр, звуковые и зрительные эффекты, что позволяет сделать учебный материал привлекательным, ярким, запоминающимся.

Список использованных источников:

1. Примерная основная образовательная программа НОО. — URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1636645280&tld=ru&lang=ru&name=Primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia.pdf&text>
2. Никитенко, З.Н. Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. [Текст] Учебник для бакалавров / З. Н. Никитенко. – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 328 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. — URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.
4. Федотова, М.В. Обучающиеся с ОВЗ: Особенности организации учебной деятельности в соответствии с ФГОС / Социальная сеть работников образования nsportal.ru — URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/03/04/obuchayushchiesya-s-ovz-osobennosti>.
5. Булыгина, М.В. Игровые технологии в обучении иностранному языку в НОО детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] /М. В. Булыгина // Психология образования: проблемы и перспективы развития: Мат. XV Всерос. научно-практ. конф. – Шадринск: ШГПУ, 2020 г. – С.161-167.

List of used literature:

1. Approximate basic educational program of the IEO. - URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1636645280&tld=ru&lang=ru&name=Primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia.pdf&text>
2. Nikitenko, Z.N. Foreign language in elementary school. Theory and practice. [Text] Textbook for bachelors / Z.N. Nikitenko. - 4th ed., Sr. - M.: FLINTA, 2020. - 328 p.
3. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012, N 273-FZ. — URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.

4. Fedotova, M.V. Students with disabilities: Features of the organization of educational activities in accordance with the Federal State Educational Standard / Social network of educators nsportal.ru - URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/03/04/obuchayushchiesya-s-ovz-osobennosti>.

5. Bulygina, M.V. Game technologies in teaching a foreign language in educational institutions for children with disabilities [Text] / M.V. Bulygina // Psychology of Education: Problems and Prospects of Development: Mat. XV All-Russian. scientific and practical. conf. - Shadrinsk: ShSPU, 2020 - P.161-167.

Гуриенкова А.Г.

магистрант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

Коротовских Т.В.

канд. псих. наук, доцент, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут, Россия

МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

***Аннотация.** широкое использование методов и приемов мнемотехники всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ способствует систематизированию получаемой информации детьми, служит опорой для успешного речевого опыта, помогает быстрее и на более длительный срок запомнить речевой материал.*

***Ключевые слова:** связная речь, мнемотехника, психолого-педагогическое сопровождение, комплексный подход.*

Gurienkova A.G.

second-year master's student

Korotovskikh T.V.

cand. psycho. Associate Professor, Associate Professor

of the Surgut State Pedagogical University,

Surgut, Russia

MNEMONICS AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH OF PRESCHOOLERS IN CONDITIONS OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

***Annotation.** the widespread use of methods and techniques of mnemonics by all specialists of psychological and pedagogical support for children with disabilities contributes to the systematization of the information received by children, serves as a support for successful speech experience, helps to memorize speech material faster and for a longer period.*

***Keywords:** coherent speech, mnemonics, psychological and pedagogical support, integrated approach.*

С приходом прогресса, а вместе с ним цифровых технологий, вся наша жизнь заметно изменилась. Можно перечислить множество плюсов, среди которых будет удобство и комфорт. Но облегчение жизни не дает детям мотивации к развитию. У школьника нет необходимости в обдумывании домашнего задания, ведь он может зайти в интернет и переписать правильный ответ. Усилия не нужны, следовательно, не будет развития. Страшнее всего ситуация с дошкольниками.

Ребенок получает необходимые ему эмоции через экраны гаджетов и у него отсутствует потребность в познании мира, к маленьким открытиям, к общению со сверстниками. Часто родители в силу своей занятости предпочитают допустить дошкольника к экрану вместо того, чтобы провести с ним время за какой-либо развивающей игрой.

Как итог все чаще в дошкольном учреждении мы видим ребенка выпускной группы не готового к школе. Он имеет маленький словарный запас, грамматичную

связную речь, не имеет достаточного опыта в построении диалога, составлении рассказа по картинке, пересказе произведений. Описание картинки сводится к перечислению, редко используются прилагательные и наречия. На вопросы такой ребенок чаще всего отвечает односложно, не может объяснить причинно-следственные связи какого-либо явления. А ведь без этих навыков у будущих школьников совсем небольшие шансы стать успешными в обучении.

В связи с этим перед педагогами дошкольного образовательного учреждения встает следующая задача: научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни, строить описательный, повествовательный рассказ, рассказ-рассуждение, умение запомнить необходимую информацию, выделить главную мысль и передать ее с помощью пересказа.

Все эти умения достигаются при условии достаточно развитой связной монологической речи, которая показывает логику построения мысли ребенка, его понимание объекта.

Под связной речью понимают любое логичное, целостное высказывание, подчиняющееся правилам грамматики, состоящее из нескольких слов, предложений, объединенных общим смыслом.

Как считал С. Л. Рубинштейн, связность речи — это «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». [3, с.468]. То есть главной целью высказывания должна быть передача информации в доступной с точки зрения понятности форме. Что в свою очередь достигается лишь при условии сохранения логичности и целостности связной речи.

Многие авторы такие как Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и другие считают, что стержнем речевого высказывания является смысл.

Исходя из этого связную речь можно определить, как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1, с.253].

Связная речь может быть диалогической и монологической, отличающиеся целью высказывания. Как правило, диалогическая речь больше направлена на коммуникацию, так как предполагает наличие двух и более лиц. В монологической речи больше проявляется информативная функция, потому что это речь одного человека в содержании которой может быть описание чего-либо, рассказ и т.д. Диалогическая речь может иметь формат формулировки вопроса и логичного ответа на него. Или формат дискуссии, который не предполагает наличие вопроса, но высказывания оппонентов логично обусловлены предыдущим оратором.

У детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы и диалогическая и монологическая речь, но большие затруднения дети встречают при монологической речи, так как она менее ситуативна, требует достаточного активного словаря, умения обобщать, самостоятельно строить логичные и связанные друг с другом по смыслу предложения.

При развитии связной монологической речи у дошкольников педагоги должны учитывать ряд факторов, которые могут облегчить процесс обучения. Такие ученые, как С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, Л. В. Эльконин и др. считали, что одним из важных факторов по работе над связной речью является наглядность. А Л. С. Выготский выделил, как фактор, последовательность размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. К. Д. Ушинский писал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам - он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету». [4, с.531].

Стоит учитывать, что в современном мире очень много внешних раздражителей представленных в виде изобилия ярких картинок, звуков, дети часто смотрят короткие видео, не всегда с начала и до конца, играют в электронные игры, все это мешает сконцентрировать внимание детей на образовательном процессе, который, к тому же, требует определенных усилий. И то, что формирование связной **речи** – наиболее сложный процесс в обучении. Все эти факторы обосновывают использование наряду с общепринятыми методами, методы оригинальные, творческие. Одной из таких методик, является использование **приёмов мнемотехники**.

Мнемотехника — это метод, способствующий быстрому запоминанию и увеличивающий объем памяти с помощью образования ассоциаций. Помогает организовать процесс запоминания в легкой игровой форме, что облегчает обучение детей, повышает время удержания концентрации внимания обучающихся.

Корсунова Т. Е. и Тимофеева А.Н. определяют мнемотехнику как совокупность методов и приёмов, направленных на развитие памяти, связной речи, помогают сохранить информацию с помощью ассоциаций, а также способствуют сохранению и воспроизведению информации. Мнемотехника помогает детям представить структуру рассказа, последовательность изложения при составлении рассказа по картинке и запомнить большой объем информации при пересказе текста.[2, с.57].

Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: В. К. Воробьева называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Т. А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В. П. Глухов – блоками-квадратами, Т. В. Большева – коллажем, Л. Н. Ефименкова – схемой составления рассказа. Но суть остаётся неизменной. Мнемотехника – это совокупность приемов и средств, связанных со зрительным представлением какой-либо информации в виде картинок, которые рождают определенные ассоциации или какая-либо графическая схема, которая облегчает представление о структуре речевого высказывания и монологического текста. Это опора, которая помогает детям не теряться в потоке речи, не забывать нужное слово. Вселяет уверенность ребенку при составлении рассказа или пересказа, тренирует правильную красивую речь.

К цели обучения с использованием мнемотехники можно отнести развитие психических процессов – памяти, мышления, воображения, что в свою очередь тесно связано с развитием речи. Ведь все психические процессы взаимосвязаны и более успешное развитие одного, приводит к прогрессу в развитии и других. Применение мнемотехники значительно сокращает время обучения детей навыкам связной монологической речи.

Для того, чтобы процесс развития связной речи у дошкольников был более продуктивен, в коррекционной работе используется комплексный подход обучения. То есть все педагоги преследуют общую цель и работают над ее достижением, внося свой вклад. Участие всех специалистов ДОУ в коррекционно-развивающей работе с ребенком с ОВЗ называется психолого-педагогическим сопровождением.

Психолого-педагогическое сопровождение отвечает за реализацию следующих задач:

1. **Диагностических.** Специалисты проводят подробную диагностику всех психических функций, речевое, социальное, психоэмоциональное развитие;
2. **Методологических.** Разрабатывают индивидуальный план коррекционной работы с ребенком ОВЗ, учитывая все индивидуальные особенности ребенка для создания наиболее благоприятных условий для его всестороннего развития;
3. **Коррекционных.** Занимаются коррекцией тех психических процессов и функций, которые наиболее нарушены и развивают все остальные, учитывая рекомендации ТППК и результаты психолого-педагогической диагностики;
4. **Просветительских.** Консультируют родителей и других специалистов по особенностям работы с детьми исходя из своей специализации.

Специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, представляют собой своего рода команду, целью которой является создание наиболее благополучных условий для успешного всестороннего развития ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и опираясь на наиболее сохранные психические процессы.

Комплексный подход психолого-педагогического сопровождения ярче можно проследить на примере группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, потому что в такой группе все дети обучаются по одной программе, адаптированной для данной нозологии нарушения. И все узкие специалисты проводят занятия по единой для данной группы программе, учитывая индивидуальный план коррекционно-развивающей работы на каждого воспитанника группы.

Главным специалистом в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР является учитель-логопед. И рекомендации именно этого специалиста являются приоритетными для других участников образовательного процесса. (рис. 1).

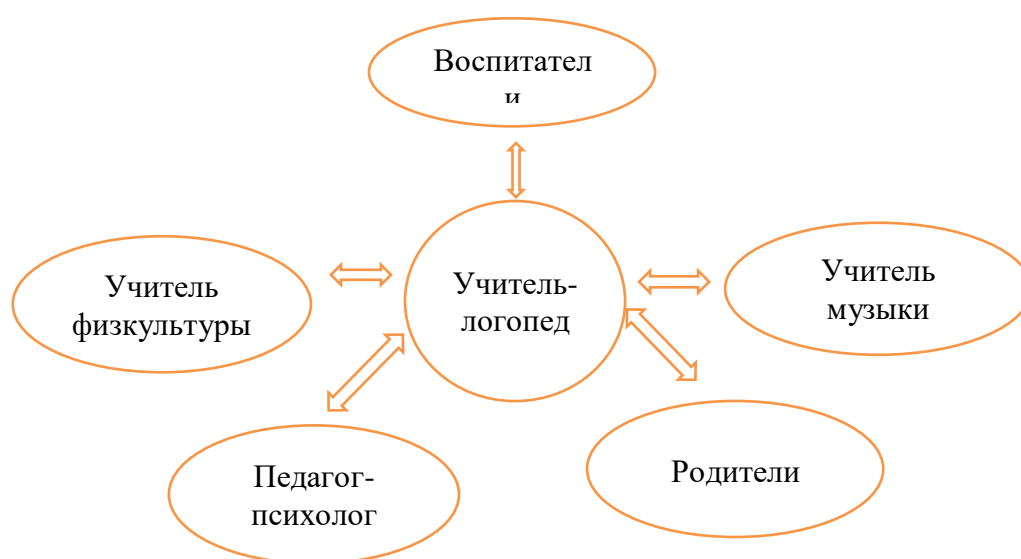


Рис. 1 Схема взаимодействия учителя-логопеда с участниками образовательного процесса.

Но рекомендации не были бы полными, если бы не учитывались результаты диагностики, наблюдений всех участников коррекционно-развивающей работы. Рекомендации логопеда собраны в журнале взаимодействия со специалистами. Где на каждую неделю учитель-логопед в рамках одной лексической темы подбирает задания, которые закрепляются на занятиях с воспитателем, учителем физкультуры, учителем музыки и педагогом-психологом. Задания направлены на развитие всех компонентов речи. Они включают в себя мимическую гимнастику, дыхательную, артикуляционную, задания на развитие мелкой моторики, на развитие координации речи с движением, фонетико-фонематических, лексико-грамматических процессов, развитие связной речи.

Воспитатели группы для детей с ТНР в свою коррекционно-развивающую работу с детьми берут все рекомендации логопеда и реализуют на «коррекционном круге». «Коррекционный круг» проводится три раза в день: утром до завтрака, днем до обеда, вечером после полдника. При этом методы мнемотехники активно используются.

Особенность мнемотехники — применение не изображений предметов, а символов, которые максимально приближены к речевому материалу. При выполнении

мимической гимнастики дети видят ряд картинок со схематичными примерами выполнения нужных движений и не испытывают волнения перед последующим заданием, потому что готовятся к его выполнению заранее.

При выполнении артикуляционной гимнастики для того, чтобы дети четко представляли необходимое положение языка при выполнении определенных упражнений также используются графические представления данных упражнений. Что облегчает объяснения воспитателя при выполнении гимнастики. Артикуляционная гимнастика всегда выполняется в единой последовательности, так как очередность упражнений продумана исходя из артикуляционных укладов, которые с помощью упражнений формируются.

При формировании грамматического строя используются схематичные картинки для того, чтобы ребенку легче было сформулировать словосочетания. Например, предмет, который изображен обычно, а рядом такой же, но перечеркнутый. Дети должны проговорить: «Есть диван – нет дивана» и т. д. Большой предмет напротив маленького проговаривается как: «Большой шкаф – маленький шкафчик». Один предмет и напротив несколько таких же: «Один стол – много столов» или «Это стол, а это столы». Применение графического представления данных заданий целесообразно на ранних этапах коррекции, когда ребенок только включается в работу. Как и все методы, применяемые в коррекционной работе, по мере необходимости, усложняются. Когда ответы детей становятся уверенными, навык словоизменения доведен до автоматизма, применение графического представления слов не требуется.

Дольше всего приемы мнмотехники используются при развитии связной речи, потому что именно этот процесс наиболее трудоемкий и требует длительной работы. Работа начинается с мнемоквадратов, так как это самая простая форма графического представления информации. Используется красочный рисунок, который имеет какое-либо значение. Например, если в квадрате изображены круг, квадрат, треугольник, ребенок понимает, что это обозначение геометрических фигур. После освоения мнемоквадратов, дети начинают осваивать мнемодорожки, которые состоят из изученных мнемоквадратов, потом в мнемодорожки добавляются новые мнемоквадраты и так до того момента, пока метод мнемодорожек не будет освоен. Мнемодорожка представляет собой набор картинок. В каждой картинке зашифровано слово, а иногда и целое предложение. С помощью данного метода дети могут запоминать короткие стихотворения, составлять рассказы, при этом учатся строить длинные, логически верные предложения. После мнемодорожек по усложнению применяются мнемотаблицы.

Мнемотаблицы это усложненный вариант мнемодорожек. Целая система, в которой заложен текст рассказа, стиха или сказки. Мнемотаблицы помогают детям правильно сориентироваться в структуре будущего рассказа, дают четкое понимание очередности высказываний. Это придает им уверенности в собственных силах, устраняет боязнь выступления на малой публике. Ситуация успеха стимулирует к качественному выполнению и других заданий, что делает коррекцию более эффективной.

Запоминание с помощью приемов мнмотехники происходит с помощью ассоциаций. Когда человек в своём воображении соединяет несколько процессов, зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы. Мнмотехника помогает расширить объем памяти, обогатить словарный запас и научиться строить длинные предложения.

Педагоги-психологи чаще всего из рекомендаций логопеда берут пальчиковые гимнастики, которые сопровождаются стихотворениями. При этом для более быстрого запоминания текста используется метод мнемодорожек или мнемотаблиц. Пальчиковая гимнастика проводится всеми специалистами, поэтому к

концу недели данный речевой материал очень хорошо отрабатывается. Дети пополняют свой словарный запас, учатся чувству ритма, координации мелких движений пальцев рук и все это с сочетанием с плавной правильной речью.

Учитель музыки мнемотаблицы использует для заучивания песен, стихотворений, распевок, при этом работает над ритмом, плавностью речи, голосоподачей, выполняет с детьми дыхательную гимнастику, формирует музыкальный слух, что плодотворно влияет и на фонематический слух и восприятие.

Учитель физической культуры применяет методы мнемотехники для заучивания стихотворений, которые сопровождаются движениями. Это способствует развитию общей моторики, речи и координации речи с движением. Также проводит дыхательную гимнастику, которая полезна для здоровья и для формирования длительного речевого выдоха.

В условиях психолого-педагогического сопровождения вне группы компенсирующей направленности не наблюдается настолько тесного взаимодействия специалистов, потому что в таком случае дети с ОВЗ находятся в общеразвивающей группе и посещают занятия исходя из общего расписания группы. Это затрудняет реализацию рекомендаций логопедов другими специалистами. В данном случае можно выделить противоречие между теорией и практикой. В теории дети с ОВЗ, находящиеся в общеразвивающей группе, должны заниматься по отдельной адаптированной программе и получать комплексную помощь от специалистов, которые находятся в тесном взаимодействии. В практике же ребенок посещает занятия вместе с остальными детьми и занимается по общей программе. Специалисты обеспечивают индивидуальный подход для ребенка, но недостаточно, если учесть большое количество детей в группе. Индивидуальные занятия предусмотрены только с учителем-логопедом и педагогом-психологом.

Поэтому вопрос применения мнемотехники для развития связной речи в условиях психолого-педагогического сопровождения вне группы компенсирующей направленности требует дальнейшего изучения и разработки методов, способных решить данную проблему.

Список использованных источников:

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.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с. — Текст: непосредственный.
2. Корсунова, Т. Е., Тимофеева, А. Н. Рассказывание – действенное средство развития речи у дошкольников через метод мнемотехники / Сборник трудов XI международной научно-практической конференции. 2020 / Издательство: Издательский дом «Астраханский университет» с. 57–60 –Текст:электронный. -URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43882530>
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – С.488– Текст: непосредственный.
4. Тятых, Д. М., Булавкина, Е.Б. Использование мнемотехники в работе по развитию речи дошкольников. В сборнике: Сборник научных статей по итогам международного научного фестиваля молодёжного проектирования - 2020. Орехово-Зуево, 2020. С. 530–536. – Текст: электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43841901>

List of used literature:

1. Alekseeva, M.M., Yashina V.I. Methods for the development of speech and teaching the native language of preschoolers: Proc. allowance for students. higher and Wednesdays, ped. textbook Institution's 3rd ed., stereotype. - M.: Publishing Center "Academy", 2000. - 400 p. – Text: direct.

2. Korsunova, T.E., Timofeeva A.N. Storytelling is an effective means of developing speech in preschoolers through the method of mnemonics / Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference. 2020 / Publisher: Astrakhan University Publishing House p. 57-60 – Text: electronic. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43882530>

3. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology: in 2 vols. T. 1. - M.: Pedagogy, 1989. - P. 488 - Text: direct.

4. Tyatykh, D. M., Bulavkina E. B. The use of mnemonics in the development of speech of preschoolers. In the collection: Collection of scientific articles on the results of the international scientific festival of youth design - 2020. Orekhovo-Zuyevo, 2020. P. 530-536. – Text: electronic. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43841901>

Данченко В.В.

магистрант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

г. Сургут, Россия

Чуйкова И.В.

к.п.н., доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут, Россия

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена помощи детям дошкольного возраста с нарушениями связной речи и раскрываются возможности применения технологий для формирования связной речи у детей дошкольного возраста. Целью данной статьи является освещение примеров технологии, способствующей формированию связной речи у детей дошкольного возраста. Представлены преимущества и варианты применения такой технологии, как наглядное моделирование.*

***Ключевые слова:** связная речь, наглядное моделирование, дети дошкольного возраста*

Danchenko V.V.

Master's student

Surgut State Pedagogical University

Surgut, Russia

Chuikova I.V. Ph.D.,

Associate Professor Surgut State Pedagogical University,

Surgut, Russia

SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING VISUAL MODELING

***Annotation.** The article is devoted to helping preschool children with disorders of coherent speech and reveals the possibilities of using technologies to form coherent speech in preschool children. The purpose of this article is to highlight examples of technology that contributes to the formation of coherent speech in preschool children. The advantages and application options of such technology as visual modeling are presented.*

***Keywords:** coherent speech, visual modeling, preschool children*

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время важным условием развития личности ребенка является полноценное владение родным языком в максимально сензитивный для этого период и умение детей успешно строить общение с помощью речи со старшими и сверстниками. По мнению Л.С. Выготского, речь перестраивает все без исключения психические процессы человека, которые достигают уровня осмысленного, сознательного функционирования. Речь является непременным условием и незаменимым компонентом осуществления любой деятельности – теоретической и практической, коллективной и индивидуальной.

По Ф.А. Сохину, связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейном, Ф.А. Сохиным и другими специалистами в области психологии и методики развития речи. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались также В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Е.А. Флериной [5].

Связная речь - значимый аппарат в познавательной деятельности ребенка. Ребенку нужно научиться рассказывать: не просто назвать предмет, а описать его, рассказать о событии, явлении, последовательности событий. Такой рассказ должен содержать ряд предложений и описывать главные стороны и особенности описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически взаимосвязанными, таким образом, речь ребенка будет связной.

Связная речь включает в себя важные социальные функции: помогает ребенку наладить контакт с окружающими его людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, это и является решающим условием развития его личности. Обучение связной речи также влияет на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

По мнению Т. А. Ладыженской, способность дошкольников к построению связной речи еще недостаточно сформирована к концу дошкольного возраста, так как гармоничная речь "Не просто последовательность взаимосвязанных мыслей, выраженных словами в правильно составленных предложениях, но и овладение ребенком всеми достижениями в освоении родного языка, его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя".

Овладение навыками связной речи вызывают особые трудности у детей с общим недоразвитием речи. Связная речь является особо сложным видом коммуникативной деятельности и не формируется у детей с недоразвитием речи без специальной подготовки. Трудности в овладении навыками связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР связаны с недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексико-грамматического и семантического (семантического).

Есть большое количество методик для выявления уровня и особенностей связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Обследованием связной речи детей занимались Л.Е Ефименко, Е.Б. Струнина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, В.П. Глухов, О.Б. Иншакова и многие другие. Методики разных авторов имеют схожую структуру, которая включает в себя:

Пересказ текста	Составление рассказа
Знакомой сказки	По серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа
Короткий рассказ	По сюжетной картинке
Незнакомая сказка	На основе личного опыта

Исследование В. П. Глухова показывает, что выявленные трудности в составлении монологических высказываний у детей с общим недоразвитием речи, их недостаточная информативность, нарушение связной речи обусловлены следующими основными причинами:

- Несформированностью навыков планирования, высказывания, неумением отобразить замысел в связном последовательном повествовании;

- Неумение анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания.

По нашему мнению для выявления уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи подойдет обследование связной речи детей, предложенное В.П. Глуховым. [1]

Целью обследования будет являться: комплексное обследование связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Методика 1. Данная методика позволяет определить может ли ребёнок составлять законченное высказывание на уровне фразы. Дается картинка, на которой будет происходить какое-либо действие. Ребёнку показывается картинка и задаётся вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". И если ребёнок не может ответить, то ему задаётся вспомогательный вопрос, который будет указывать на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Методика 2. Умение выявить у ребёнка способности устанавливать лексико-смысловые связи между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания. Для этого понадобятся: Три картинки "девочка", "корзинка", "лес".

Инструкция: Ребёнку говорим, назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Последующие задания будут предназначены для того, что определить уровень сформированности и выявить особенности связной монологической речи детей.

Методика 3. Помогает увидеть как дети с общим недоразвитием речи могут воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. И для этого понадобятся знакомые для детей сказки: "Репка", "Теремок", "Куручка ряба". Нужно прочитать текст сказки два раза и перед тем как прочитать текст еще раз, нужно дать установку на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Методика 4. В данной методике нужно составить сюжетный рассказ в основе которого будет входить наглядное содержание последовательных фрагментов-эпизодов. Для этого используется серия картинок по сюжету сказки "Лиса и Журавль". Серию сюжетных картинок нужно разложить в правильной последовательности событий перед ребёнком и дать внимательно рассмотреть их.

Инструкция: Рассмотрите картинки внимательно и составьте последовательный рассказ (составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей.) Если у ребёнка возникают затруднения, то нужно задать наводящие вопросы и можно применить жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь).

Методика 5. Нужно составить рассказ на основе личного опыта ребёнка. Данная методика позволяет выявить индивидуальный уровень каждого ребёнка и его особенности владения связной и монологической речью. Показателем будут служить жизненные впечатления ребёнка.

Инструкция: Ребёнку предлагается составить рассказ, на тему, которая ему нравится и с ним связанная (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке"). Так же даётся план рассказа, а именно, что находится на площадке; что делают дети; В какие игры они играют; а у тебя какие любимые игры и ребёнок должен их запомнить; вспомнить, в какие игры играет зимой, а в какие игры играет летом.

Методика 6. В данной методике надо составить описательный рассказ. Для этого ребёнку могут предлагаться предметы игрушек так и их изображения на картинках. На картинках должны быть представлены, достаточно четко, основные свойства и детали предмета.

Инструкция: Ребёнку предлагается в течение пяти минут внимательно рассмотреть предмет или рассмотреть картинку. После этого ребёнок должен составить рассказ о предмете по данному вопросному плану. Например, если ребёнок описывает

куклу, то даётся следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как её зовут; опиши её, а именно какая по величине; назови основные части тела у куклы; из чего сделана, в какой наряд одета, что находится у куклы на голове" и т.п.

Чтоб сформировать связную речь у детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, эффективным способом будут являться наглядные методы моделирования. Так как наглядное моделирование может служить одним из способов планирования связного высказывания. Этот прием может быть использован в разных видах подготовительной работы, а также в работе над всеми видами связного монологического высказывания.

Моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей и об этом писали в современной научно-педагогической литературе Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. Данный метод помогает ребёнку представить абстрактные понятия зрительно (звук, слово, предложение, текст), и научиться работать с ними. В дошкольный период начинается обучение ребёнка связной речи и включает в себя общие задачи воспитания и развития. Наглядный материал усваивается лучше вербального и потому мыслительные задачи у детей дошкольного возраста решаются с преобладающей ролью внешних средств. Работа наглядного моделирования состоит из форм опосредствования для образных форм познания — восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, воображения и является основой формирования общих умственных способностей дошкольника.

Принцип замещения лежит в основе метода моделирования: ребёнок замещает реальный предмет другим предметом, каким-либо условным знаком или его изображением [3].

Главной задачей данной технологии – это повысить интерес детей дошкольного возраста и мотивировать на повышение результатов в коррекционно-педагогическом процессе.

Самый подходящий возраст для обучения моделированию – младший дошкольный возраст, поскольку по исследованиям Л.С. Выготского, указанный период является временем становления и развития личности.

В процессе развития связной речи лучше использовать наглядные модели, так как они позволяют логопеду, развивать импрессивную речь детей целенаправленно. Так же обогащать активный словарь, повышать умение использовать различные конструкции предложений в речи, составлять рассказ и описывать предмет.

Метод наглядного моделирования помогает:

- Закреплять понимание значений частей речи и грамматических категорий;
- Развивать понимание ребёнка логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания;
- Развивать самостоятельность в анализе объекта, ситуации и замыслов идей будущего продукта;
- В умении обозначать предметы, рассказывать о событиях и персонажах благодаря принципу замещения;
- Выделять важные для развития сюжета фрагменты картины, важно выявить связи между ними и объединять их в один сюжет;
- Формировать умение составлять специальный план и превращать его в полноценный сюжет с различными деталями и событиями.

В развитии связной речи наглядное моделирование будет являться средством планирования высказывания. При работе связной речи для детей старшего дошкольного возраста может использоваться метод наглядного моделирования:

<i>Пересказ</i>	В пересказе важно отметить главные части текста, которые он услышит, научиться связывать их между собой и составить рассказ по схеме. Наглядная модель будет использоваться в
-----------------	---

	качестве плана.
<i>Составление рассказов по картине и серии картин</i>	В данном виде, ребёнок должен уметь выделять основных действующих героев или объекты на картинке, как объекты и герои связаны между собой, выделить особенности фона картинки, так же рассказывать причины возникновения какой-либо ситуации. Составить начало рассказа, что произошло и конец рассказа.
<i>Описательный рассказ</i>	Данный вид вызывает сложности у детей дошкольного возраста. Главные наглядные модели в пересказе или в составлении рассказа по сюжетным картинкам будут живые объекты. На картинках пейзажа будут либо отсутствовать живые объекты, либо они будут нести смысловую нагрузку. Главным элементом будет служить объекты природы.
<i>Творческий рассказ</i>	В творческом рассказе ребёнок должен создавать особый замысел и составить полный рассказ со всеми его деталями и какие события происходили. Предлагается модель рассказа и ребёнок дошкольного возраста должен наделить его смыслом и составить связные предложения.

При работе коррекционного обучения, важно обратить внимание на развитие словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи. И используя в работе наглядные модели, можно утверждать, что они способствуют точному усвоению детьми старшего дошкольного возраста отдельных словообразовательных операций на практическом уровне. В работе с наглядным моделированием, дети старшего дошкольного возраста начинают усваивать способы образования предметом обозначающих материал, из которого состоят предметы, также пространственно-временные признаки со значением отнесенности к продуктам питания. Если говорить о наглядных схемах, то можно отметить, что дети должны ориентироваться на поиск слов «родственников» в определенном лексико-семантическом поле. Если учитель-логопед применяет в своей работе наглядные модели, то он значительно увеличивает эффективность формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- Геометрические фигуры;
- Символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- Планы и условные обозначения, используемые в них;
- Контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие [2].

Изучая научные исследования и практики, то можно с уверенностью говорить о том, что именно наглядное моделирование является именно той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Ученые отмечают если использовать заместители и наглядные модели, то у детей старшего дошкольного возраста, развиваются умственные способности [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование метода наглядного моделирования полезен в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- Опираясь на практику можно заметить, что ребёнка дошкольного возраста можно легко обучить и можно использовать разные задания. Но важно помнить, что для детей свойственна быстрая утомляемость и может быстро потерять интерес на

занятии. А именно данный приём, сможет заинтересовать ребёнка и решить эти проблемы;

- Если использовать символическая аналогию, то при работе это поможет ребёнку ускорить процесс запоминания материала и ребёнок будет лучше усваивать программу. Это поможет сформировать память. Ведь не зря говорят, что когда ты учишь надо рисовать или записывать, можно диаграммами, либо схемами, либо графиками;

- Применяя в работе графическую аналогию, то дети смогут научиться увидеть главное и обладать новыми знаниями.

Поэтому, целью моделирования является – создать результативное освоение детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, особенностей объектов природы, окружающего нас мира его структуру и связи существующих между ними. Преимущественно будет разнообразная и продуктивная работа с наглядным моделированием по развитию связной речи и не менее важное творческому высказыванию. Успех обучения ребёнка в школе в большей степени будет зависеть от уровня его связной речи. Как было сказано ранее, что у детей с общим недоразвитием речи связная речь не формируется самостоятельно и поэтому она требует систематической коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда. Благодаря использованию наглядных методов, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи могут зрительно представить абстрактные понятия и научиться с ними работать, а это особенно важно для таких детей.

Список используемых источников:

1. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР .- 2-е изд., испр., и доп. - М.: АРКТИ, 2004.
2. Дорошенко, О.Ю. Развитие связной речи дошкольников на материале текстов цепной структуры [Текст]: Выпуск 1-2 (5-7 лет) / О.Ю.Дорошенко. – М.: Детство-Пресс, 2016. - 24 с.
3. Омельченко, Л.В. Познавательное-речевое развитие дошкольников с использованием мнемотехники [Текст]: В помощь педагогу / Л.В.Омельченко. – М.: Учитель, 2016. – 120 с.
4. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи [Текст] / Е.М.Струнина, О.С.Ушакова // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 2. – С.32-34.
5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. М.: Знание, 2014. 80 с.

List of sources used:

1. Glukhov V. P. Formation of coherent speech in preschool children with ONR.- 2-e Izd., Rev., and extra - M.: of arkti, 2004.
2. Doroshenko, O. Y. Development of coherent speech of preschool children on the basis of texts chain structure [Text]: Issue 1-2 (5-7 years) / O. Doroshenko. – M.: Detstvo-Press, 2016. - 24 p.
3. Omelchenko, L.V. Cognitive and speech development of preschoolers using mnemonics [Text]: To help a teacher / L.V.Omelchenko. - M.: Teacher, 2016. - 120 p.
4. Strunina, E.M. The influence of dictionary work on the coherence of speech [Text] / E.M.Strunina, O.S.Ushakova // Preschool education. - 1981. - No. 2. - pp.32-34.
5. Friedman L.M. Visibility and modeling in teaching / L.M. Friedman. M.: Knowledge, 2014. 80 p.

Дегтянникова Ю.С.,
студентка

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

научный руководитель: **Ниязова А.А.,**
к.п.н., доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена развитию детей в дошкольном учреждении в социально-коммуникативной сфере. Для полноценного развития психологических качеств ребенка, необходимо общение, что и является первым видом социальной активности. Ребенок с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеет специфические особенности социализации, что позволяет включить данную категорию детей в группу социального риска. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности навыков взаимодействия детей с ЗПР в сравнении с нормотипичными детьми дошкольного возраста, а также методические рекомендации для коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР.*

***Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, задержка психического развития, социальное взаимодействие, коммуникативные навыки, диагностика*

Degtyannikova Yu.S.,

student of the Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

Supervisor: **Niyazova A.A.,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of
the Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

PLOT-ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF FORMING INTERACTION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Annotation.** The article is devoted to the development of children in preschool in the social and communicative sphere. For the full development of the child's psychological qualities, communication is necessary, which is the first type of social activity. A child with a mental retardation (hereinafter referred to as a mental retardation) has specific features of socialization, which makes it possible to include this category of children in the social risk group. The article presents the results of a study of the level of formation of interaction skills of children with ZPR in comparison with normotypic preschool children, as well as methodological recommendations for correctional and developmental work with children with ZPR.*

***Keywords:** plot-role-playing game, mental retardation, social interaction, communication skills, diagnostics*

Игра – это средством коммуникации, прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом, в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы.

Одним из эффективных методов формирования навыков социального взаимодействия дошкольников с задержкой психического развития является сюжетно-ролевая игра.

Исследуя вопрос влияния сюжетно-ролевой игры на навыки социального взаимодействия дошкольников, необходимо определить, в чем особенность данного вида игры.

Сюжетно-ролевая игра – это образная игра по определенному замыслу детей, который раскрывается через соответствующие события (сюжет) и разыгрывание ролей [4, с. 6].

Сюжетно-ролевая линия игры не является продуктивной деятельностью, содержание самой игры – это и есть цель. Воспроизводя действия взрослых и отношения, которые возникают между ними, ребенок как бы находится в процессе моделирования.

Как отмечал выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский: «...Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куклы крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать, и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни» [2, с.12].

Сюжетно-ролевая игра, в большей степени, позволяет узнать практическую сторону жизни. В такой игре рождаются такие сюжеты, которые способствуют формированию навыков совместной деятельности ребенка со взрослыми и

Однако, игра детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) носит бедный и однообразный характер, отсутствуют элементы творчества, эмоциональности, по сравнению с сюжетно-ролевой игрой нормотипичного ребенка.

Для детей дошкольного возраста, особенно для ребенка с ЗПР, помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой линии необходимо полноценное общение со взрослыми. Без разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает также благодаря взрослым сюжетно-ролевая игра будет носить характерные ей черты лишь отдаленно.

Функции сюжетно-ролевой игры многогранны – это и социально-коммуникативная, диагностическая, игро-терапевтическая, развлекательная, коррекционная, познавательная [1, с.9].

В данной статье рассматривается потенциал сюжетно-ролевой игры как средства формирования взаимодействия детей, то есть формирования социально-коммуникативных навыков и умений. Кроме того, статья посвящена теме социальной инклюзии детей с ЗПР, а коррекционная функция сюжетно-ролевой игры – серьезная перспектива дефектологии, т.к. игра и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка с ЗПР в поведении, в общении с окружающими, в учении.

Функция коррекции в игре заключается в том, что игра закрепляет приобретенные способности, как внеситуативные. Процесс коррекций в игре происходит естественно, если ребенок с ЗПР усвоил правила игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры объединяют детей, создают условия согласованности действий [9, с.22].

Некоторые авторы исследований детей с ЗПР, такие как Е.С. Слепович, утверждают, что игровая деятельность таких детей носит характер ситуативно-личностного и ситуативно-делового типа общения.

Для овладения социальными навыками посредством сюжетно-ролевых игр возможно только в рамках внеситуативно-познавательных и внеситуативно-личностных форм общения. Именно эти формы общения являются адекватными для сюжетно-ролевой игры, которая обуславливает эффективное развитие ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте [8, с.17].

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыков взаимодействия дошкольников с ЗПР с помощью сюжетно-ролевых игр.

Проведение эксперимента опирается на принципы диагностики:

1. Принцип комплексного изучения развития психики ребенка.
2. Принцип системного подхода.
3. Принцип динамического подхода.
4. Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка.
5. Принцип качественно-политического подхода.
6. Принцип единства диагностики и коррекционной помощи [5, с.34].

В исследовании принимали участие: 4 ребенка (старшие дошкольниками) с признаками ЗПР, воспитанники группы «Радуга» (нормотипичные дети) а также воспитатели группы «Радуга», психолог-педагог.

Рассмотрим результаты наблюдения за детьми с ЗПР, в группе «Радуга» по методике А.М. Щетининой.

У двух детей с ЗПР отмечается смешанный характер эмпатии, один ребенок имеет эгоцентрическую эмпатию, один ребенок гуманистическую.

Методика «Два домика» была проведена со всем классом, для определения отношений в группе. На момент проведения диагностики, в группе присутствовало 20 человек. Ответы детей заносятся в специальную социометрическую таблицу (матрицу). Таким образом, каждому воспитаннику присваивается порядковый номер.

В результате анализа, мы можем сделать вывод о том, что дети с ЗПР, в нашем случае это воспитанники № 1-5, имеют низкий уровень и статус «Пренебрегаемые» или «оттесненные».

У воспитанников № 2,4,5 количество положительных выборов соответствует норме, у воспитанников № 1,3 количество выборов очень низкое, что свидетельствует о замкнутости, закрытости, низкой уровень социализации в группе.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы: данная группа имеет высокий уровень благополучия взаимоотношений так как, в группе больше детей с первой и второй статусной категорией. То есть группа «Радуга» в детском саду «Умка» имеет благоприятный климат для социализации ребенка, однако статус детей с ЗПР имеет довольно низкий уровень.

Далее опишем результат по методике «Беседа «Расскажи о себе»» Методика была проведена с 5 детьми с ЗПР. Можно сделать выводы, больше всего детей имеют средний уровень по данной методике, однако результат необходимо рассматривать по каждому ребенку в отдельности: Воспитанник № 1 – средний уровень, Воспитанник №2 – средний, № 3 – средний, № 4 – низкий, № 5 – высокий.

В ходе диагностики по методике «Моя семья» было выявлено двое детей с низким уровнем социализации, это воспитанник № 2,4. Остальные 3 детей имеет средний и высокий уровень, однако, необходима коррекционно-педагогическая работа со всеми воспитанниками с ЗПР, так как в ходе обработки результатов социометрической матрицы выяснилось, что данные дети, все имеют статус, «отвергнутых», что говорит о низкой социализации в группе сверстников.

Результаты следующей серии диагностики по методике Е. О. Смирновой и В.М. Холмогоровой. Данное исследование проводилось с детьми всей группы, в том числе с воспитанниками с ЗПР.

По первому показателю в методике – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника – было выявлено, что дошкольники с ЗПР, а также один ребенок, который не имеет диагноза ЗПР (всего 5 человек) не проявляли интерес к работе партнера, отвлекались от совместной деятельности и проявляли безразличие по отношению к делу.

По второму показателю (характер участия в действиях сверстника, т. е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника) были получены следующие результаты по дошкольникам с ЗПР 2 ребенка вообще не оценивали действия партнера, 2 других ребенка продемонстрировали негативные оценки. Например, воспитанник №2 предположил, что его замок был бы лучше.

Третий показатель методики изучал характер и степень выраженности сопереживания сверстнику. Основная часть детей с ЗПР безразлична к оценкам партнера, один ребенка все же поддерживал порицание, то есть негативные оценки воспитателя.

Таким образом, по данной методике было принято единогласное мнение, что все дети с ЗПР в группе «Радуга» имеют низкий уровень умения принимать участие в совместной деятельности.

Обратимся к результатам, полученным в ходе экспериментального исследования ведущей формы общения по методике М. И. Лисиной (в модификации Е. О. Смирновой).

По диаграмме видно, что уровень сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со взрослыми является низким, что показали 3 ребенка из экспериментальной группы. У таких детей преобладает ситуативно-деловое общение. 1 ребенок с ЗПР (воспитанник № 1) показал характерное внеситуативно-познавательное общение со взрослым. Внеситуативно-личностная форма общения у детей отсутствует.

Таким образом, был сформирован вывод по результатам эксперимента: дошкольники с ЗПР в группе «Радуга» МБДОУ № 14 «Умка» в г. Нефтеюганске имеют низкий уровень сформированности навыков взаимодействия. Исследование проводилось как отдельно с детьми с ЗПР, так и во всей группе, поэтому сравнивая результаты нормотипичных детей и детей с ЗПР, можно точно определить разницу показателей. Дети с ЗПР значительно отстают в навыках социального общения как в группе сверстников, так и со взрослыми. Некоторые реципиенты не проявляют никакого интереса к общению, взаимодействию в паре, группе. Любой вид деятельности, в том числе и игра с такими детьми не всегда удается.

У детей возникают трудности вступать в сотрудничество, то есть отсутствует потребность в привлечении сверстников и взрослых к своим действиям, дети малоактивны, неразговорчивы, редко проявляют инициативу в общении. Дети с ЗПР не всегда реагируют и откликаются на инициативу сверстников и взрослых, отвечают на их предложения.

Можно точно утверждать, что проблема существует, для решения которой необходимо четкое соблюдение методических рекомендаций, педагогических условий в работе с дошкольниками с ЗПР.

Результаты, проведенного исследования дали возможность оценить фактический уровень, а также разработать методические рекомендации для коррекционной работы детей с ЗПР.

Исследование автора статьи на тему уровня сформированности навыков взаимодействия детей с ЗПР определило направления психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР:

1) Эффективное постижение навыков социального взаимодействия допустимо в совместной игре детей с ЗПР в сюжетно-ролевых играх при прямом присутствии воспитателя. При этом, желание и умение принимать участие в игровой деятельности стимулирует дошкольников и позволяет формировать навыки взаимодействия. Данные ресурсы формируют условия передачи дошкольникам игровых поручений различного уровня трудности, педагогическое оценивание и развивающиеся на их основании основ совместного суждения дошкольников;

2) Так как был определен потенциал сюжетно-ролевой игры, в том, что данная игра является эффективным способом формирования социально-коммуникативных навыков, были отобраны сюжетно-ролевые игры, которые будут направлены на решение таких проблем:

- повышение уровня эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника;
- повысить уровень заинтересованности детей в совместной деятельности;
- формирование положительной эмоциональной вовлеченности в действиях сверстника;
- повышение уровня социальной активности детей, в целом;
- изменение характера и степени выраженности сопереживания сверстнику.

К отобраным сюжетно-ролевым играм относятся следующие: «Семья», «День рождения», «Школа», «Почта», «Строители» и другие.

При занятиях с детьми необходимо соблюдение определенных психолого-педагогических условий: этапность и систематичность работы, положительный настрой всех участников образовательного процесса, учет индивидуальных характеристик детей, грамотно выстроенная работа педагога и детей, подготовительная подборка демонстративных материалов.

Использование разработанных методических рекомендаций будет способствовать принятию самостоятельных решений ребенка по распределению ролей, поиск компромисса в совместной деятельности, в случае конфликта, обращение к партнёрам по игре. Ребенок будет учиться ведению диалога, а также повысится уровень терпимости и внимательности друг к другу, что неизменно повысит уровень сформированности навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с ЗПР.

Список использованных источников:

1. Григорьева, Е.М. Диагностика мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР/ Е.М. Григорьева – Студенческий научный форум–2019// – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014962> (дата обращения: 26.04.2021).
2. Ермолин Е. А. Константин Дмитриевич Ушинский [Текст] /Е.А. Ермолин. — Ярославль: Ярослав Мудрый, 2014. –121 с.
3. Коротовских, Т.В. Экспериментальное изучение особенностей развития мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития / Т.В. Коротовских, Е.М. Григорьева, Ю.Н. Купцова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN319.pdf> (дата обращения: 26.04.2021).
4. Лисина, М.И. Методика диагностики форм общения/ Лисина М.И. Методика экспериментального исследования влияния характера общения со взрослым на отношение к нему ребенка [Текст] / М.И. Лисина // Методы социально-психологических исследований. - М.: 2015. – 25 с.
5. Методика «Два домика»/ URL: file:///C:/Users/%D0%91%D1%83%D1%85%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B5%D1%80/Downloads/metodika_dva_doma.pdf – Текст электронный (Дата обращения 22.04.2021).
6. Методика «Рисунок семьи»/ URL: <https://6971.maam.ru/maps/news/78998.html> – Текст электронный (Дата обращения 22.04.2021).
7. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова – М.: ВЛАДОС, 2010. – 158 с.

8. Фаина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Г.В. Фаина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с. – Электрон. версия доступна на сайте pedlib.ru. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0307/2_0307-38.shtml (дата обращения: 26.04.2021).

9. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка/А.М. Щетинина – URL: <http://center-okhta.spb.ru/images/Document/diagnostika-socialnogo-razvitiya-rebenka.pdf> (дата обращения 22.04.2021).

List of sources used:

1. Grigorieva, E.M. Diagnostics of thinking in preschool children with ZPR/ E.M. Grigorieva - Student Scientific Forum–2019// – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014962> (date of address: 04/26/2021).

2. Ermolin E. A. Konstantin Dmitrievich Ushinsky [Text] /E.A. Ermolin. - Yaroslavl: Yaroslav the Wise, 2014. -121 p.

3. Korotovskikh, T.V. Experimental study of the features of the development of mental operations in preschoolers with mental retardation / T.V. Korotovskikh, E.M. Grigorieva, Yu.N. Kuptsova // The world of science. Pedagogy and psychology. - 2019. - No.3. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN319.pdf> (date of reference: 04/26/2021).

4. Lisina, M.I. Methods of diagnostics of forms of communication/ Lisina M.I. Methods of experimental research of the influence of the nature of communication with an adult on the attitude of a child to him [Text] / M.I. Lisina // Methods of socio-psychological research. - M.: 2015. - 25 p.

5. The method of "Two house"/ URL: file:///C:/Users/%D0%91%D1%83%D1%85%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B5%D1%80/Downloads/metodika_dva_doma.pdffile:///C:/Users0/Downloads/metodika_dva_doma.pdf e – Text (accessed 22.04.2021).

6. The technique of "family pattern"/ URL: <https://6971.maam.ru/maps/news/78998.html> – Text electronic (accessed 22.04.2021).

7. Smirnova, E. O. Interpersonal relationships preschoolers. Diagnostics, problems, correction [Text] / E.O. Smirnova, V.M. Kholmogorova - M.: VLADOS, 2010. - 158 p.

8. Fadina, G.V. Diagnosis and correction of mental retardation of older preschool children : studies.- method. manual / G.V. Fadina. - Balashov: Nikolaev, 2004. - 68 p. - Electron. the version is available on the website pedlib.ru . URL: http://pedlib.ru/Books/2/0307/2_0307-38.shtml (accessed: 04/26/2021).

9. Shchetinina, A.M. Diagnostics of the child's social development/A.M. Shchetinina - URL: <http://center-okhta.spb.ru/images/Document/diagnostika-socialnogo-razvitiya-rebenka.pdf> (accessed 22.04.2021).

Екимова В. В.

учитель русского языка и литературы
Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №11,
г. Шадринск, Россия

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ С НЕСЛЫШАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

***Аннотация.** Неслышащие школьники на этапе объяснения слов испытывают ряд трудностей, связанные с особенностями их речевого развития. Словарная работа на уроках чтения – это широкая система разнообразных заданий, направленных на осмысленное восприятие лексики литературного произведения. Словарная работа в обязательном порядке должна проводиться с учетом словарного запаса, приобретенного учащимися на предыдущих предметах, степенью снижения слуха и индивидуальных особенностей.*

***Ключевые слова:** неслышащие школьники, словарная работа, разнообразные приёмы, осознанное чтение.*

Ekimova V.V.

teacher of Russian language and literature
Shadrinskaya Special (correctional) boarding school No. 11,
Shadrinsk, Russia

VOCABULARY WORK IN READING LESSONS WITH DEAF STUDENTS

***Annotation.** Inaudible schoolchildren at the stage of explaining words experience a number of difficulties associated with the peculiarities of their speech development. Vocabulary work in reading lessons is a wide system of various tasks aimed at a meaningful perception of the vocabulary of a literary work. Vocabulary work must necessarily be carried out taking into account the vocabulary acquired by students in previous subjects, the degree of hearing loss and individual characteristics.*

***Keywords:** deaf schoolchildren, vocabulary work, various techniques, conscious reading.*

Слово. Как научить неслышащего ребёнка владеть словом? Не только владеть, но и научить его чётко и внятно произносить. С этой целью имеет место на уроках литературного чтения – словарная работа. Словарная работа на уроках чтения – это широкая система разнообразных заданий, направленных на осмысленное восприятие лексики литературного произведения, на практическое овладение лексическими, стилистическим, выразительными средствами языка. [1, с. 22] В своих исследованиях М. И. Никитина отмечает «невозможно понимать читаемое, но значение слова — это лишь условие для постижения смысла». [1, с. 2] Термин «словарная работа» широко использовался в трудах многих отечественных сурдопедагогов (А.Г. Зикеев, С. А. Зыков, М. Н. Никитина, Е.А.Горбунова, Р.М. Боскис). Учёные отмечают, что ограниченный словарный запас и недостаточное владение грамматическим строем речи является препятствием к пониманию читаемого текста. Учащиеся не располагают терминологией, характеризующей моральные, эмоциональные, интеллектуальные качества личности человека. Им трудно добиться сознательного чтения.

Помочь учащимся осмысленно воспринимать содержание и художественное богатство литературного произведения, учитель решает на уроке ряд *специальных задач*:

- осознание учащимися сюжетно-событийной и идейно-художественной сторон читаемых; произведений через раскрытие значений слов, выражений, фраз
- расширение словаря глухих учеников путём введения новых понятий в их активный словарь;
- ознакомление школьников с языковыми выразительными средствами, сделав речь более выразительной и эмоциональной;
- развитие разговорной и связной описательно – повествовательной речи в устной и письменной форме.

Один из решающих диалектических принципов успешности словарной работы – последовательность, систематичности в их проведении. Необходимо в словарной работе учитывать строгую логическую связь в расположении учебного материала, на каждом последующем этапе опираться на предыдущий опыт. То есть в словарной работе должен присутствовать принцип преемственности. Словарная работа в обязательном порядке должна проводиться с учетом словарного запаса, приобретенного учащимися на предыдущих занятиях, на других предметах.

Для того чтобы начинать словарную работу, надо выяснить освоенный учащимися словарный багаж. Важной работой в коррекционной школе I вида является *словарная работа*, которая проводится на всех уроках русского языка (литературы, чтения и развития речи, грамматики и правописания, развития речи) и способствует развитию лексической стороны речи учащихся и ее грамматическому оформлению. Только систематическая словарная работа способствует формированию не только учебных умений и навыков, но и коррекции речи, памяти, внимания, мышления. Проведение словарной работы зависит не только от характера лексического материала, но и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

При работе со словарём проводится большая коррекционная работа. Эта работа повышает уровень активности учащихся на уроке, заставляет думать и искать варианты ответа, мыслить, анализировать учебный материал, находить различные пути решения проблемы, выбирать правильные варианты ответов, дифференцировать знания, запоминать стихи и загадки, значения слов, проговаривать правила и основные понятия, подбирать подходящие слова и выражения, делать выводы и обобщения. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения.

Поэтому огромно значение в школе словарной работы на уроках литературного чтения: чем глубже осваивается учащимися словарный состав литературного произведения, тем отчетливее и полнее выступает перед ними идейно – художественные богатства произведения. Следовательно, работа не будет иметь успеха, если самым тщательным образом не будет учтена при отборе слов для объяснения доступность их для понимания учащихся, если учитель не посчитается с их возрастом и умственным развитием.

Неслышащие школьники на этапе объяснения слов испытывают ряд трудностей, связанные с особенностями их речевого развития: ошибки на *смешение* слов по сходству в звуковом составе (*землянка — земляника, рудник-радуга*); неправильное восприятие слова в связи с непониманием его грамматического оформления (*бросился—бросил*); понимание переносного значения слова в буквальном смысле (*оборвалось в груди, сломя голову*). Педагог начинает выстраивать словарную работу с учётом этих ошибок. Знание этих ошибок поможет учителю продумать некоторую систему в работе по развитию речи на уроках чтения и поможет более целенаправленно построить словарную работу в школе для детей с нарушением слуха.

Таким образом, глухой ученик должен пройти нелёгкий, но плодотворный путь от понимания того, о чём сказано в рассказе, до понимания смысла, описанного событий, фактов, причины поступков, поведения героев. Словарная работа требует в школе глухих *специальной, целенаправленной* работы над текстом на уроках чтения.

Готовясь к уроку, необходимо заранее прочитать произведение продумать технику преподнесения речевого материала. Весь речевой материал к уроку делится на 2 группы.

1 группа материала заготавливается заранее на табличках или записывается на доске. После урока этот материал сохраняется для повторения и заучивания.

2 группа материала – дежурные фразы, вопросы по тексту необходимые для общения с учителем записываются за вертикальной чертой. Таким образом, речевой материал преподносится детям по-разному.

Перед чтением детьми рассказа или сказки выписываются на доску не все слова, словосочетания для объяснения, а только те, которые нуждаются в разъяснении и несут в себе *идейно-смысловую нагрузку*. К ним относятся слова, *описывающие обстановку*, в которой происходило действие (базарная площадь из рассказа С.Я.Маршака «Пожар», колхозный огород в рассказе Н.Носова «Огурцы»). Уделяется большое внимание объяснению *морально-этических понятий*. Например, нужно разъяснить понятия: трудолюбивая из сказки «Золушка» Ш. Перро, заботливая из сказки Г. Х.Андерсена «Дюймовочка». *Устойчивые фразеологические сочетания*, которые делают речь более выразительной. Например, не по дням, а по часам, А.С.Пушкин «Сказка о царе султане». *Слова переносного значения*: небо осенью дышало, помертвело поле, вьюга злилась. Когда составлен словарь к уроку и продуман способ его демонстрации, над каждым словом ставятся орфоэпические знаки для предупреждения ошибок в произношении. Итак, необходимые слова в разъяснении найдены, правила орфоэпии соблюдены. Остаётся выбрать приём их объяснения. Словарные слова - одна из проблем начальной школы. Если она не решена, то превращается в тяжелый груз для ученика и продолжает углубляться в среднем звене. Рассмотрим разнообразные приёмы объяснения значения словарных слов.

В начальных классах самый простой приём – *описание*. Например, при чтении рассказа Н.Носова «Бабушка Дина» педагог поясняет слово «выставка» – это место, где можно посмотреть много книг, «половодье – реки при таянии снега». Далее приём – *драматизация* действия или показ по конструктивной картине. При чтении басни «Стрекоза и Муравей» ученики инсценируют действия персонажей и усваивают смысл словосочетаний: *лето красное пропела, оглянуться не успела, к Муравью ползёт она*. Одним из важных приёмов является объяснение слова с помощью видового или родового понятия. Так, в рассказе В.Бианки «Кто чем поёт» упоминаются аист, дятел, выпь – всё это объясняется одним словом – птицы. В рассказе Е.Пермяка «Про нос и язык» перечисляются ухо, руки, ноги, язык – одним словом части тела. Не менее эффективный приём – обучение пониманию слова *в контексте*. Например, в предложении: *мачеха взвалила на неё всю самую грязную и тяжёлую работу в доме: она и посуду чистила, и лестницу мыла, и полы натирала*. Смысл контекста подсказывает значение слова *взвалила* и его не надо объяснять отдельно.

В старших классах при отборе словаря наблюдается определённая последовательность усложнения, преобладают вопросы аналитического характера, которые раскрывают причины и следствия событий в рассказе. Например: *как ты думаешь...? Почему...? Какое впечатление произвёл на тебя рассказ? Объясни, кто поступил правильно?*

Учитель подбирает соответствующие лексико-стилистические упражнения, раскрытия значения непонятных слов. Рассмотрим некоторые из них. Работа над словом на уроках чтения – средство облегчающее понимание читаемого текста, и в то же время средство обогащения речевой культуры. Поэтому необходимо учить неслышащих школьников подбирать *синонимы* к требуемому слову. Работа над синонимами в коррекционной школе должна быть обязательной составной частью обучению языку, ведь она предшествует обучению написания изложения и сочинения.

Упражнения по работе с синонимами складываются следующим образом:

а) выделение из текста слов, близких по значению. Например, в рассказе «Стальное колечко» *озябший, замёрзший, хитрый, хитрей, хитрюга*;

б) подбор синонимов к данному слову. Например, *врать* – обманывать, говорить неправду, *колдунья* – волшебница, *радостный* – весёлый, *трудились* – работали.

Учитель предлагает детям составить с одним словом предложение.

Для более точного выбора слова можно использовать такое упражнение как:

в) выбор одного из данных близких по смыслу слов. *Солнце (заиграло, вспыхнуло) яркими лучами.*

К богатству русского языка относятся и *антонимы*. Их целесообразно использовать при составлении сравнительной характеристики литературных персонажей. Так, Рукодельница из сказки «Мороз Иванович» *трудолюбивая*, а Ленивица – *ленивая*.

Систематические упражнения с синонимами и антонимами позволяют использовать их в устной и письменной речи, в дальнейшем это послужит одним из критериев оценки речевого развития школьников. Поможет при написании творческих работ, окажет содействие в развитии мыслительной деятельности школьников.

Следующий интересный приём объяснения слова – *выразительное чтение предложения*. *А лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. Подала и потчевает.* – подсказывает значение слова «гостеприимная». В работе над словарём учителю необходимо решать задачу активизации познавательной деятельности самих учащихся. Не только предлагать готовый словарь, но и приучать замечать новые, непонятные слова, подчёркивая их карандашом в учебнике. Поиск вызовет живой интерес к работе. Объяснение значения слова предложить выяснить из контекста.

Активизировать знания по грамматике и мыслительную способность поможет приём *морфологического анализа слова*. Например, при чтении рассказа «Стальное колечко» ученикам предлагается сделать морфологический разбор слов *затянуться, подснежники, стальное, не заржавело*. Педагог предлагает подобрать однокоренные слова, выделить корень. Ученики должны сами подойти к пониманию значения слов. Работа подкрепляется словесным описанием и наглядностью.

Постепенно подошли к закреплению словаря в речи учащихся. Одной из *форм закрепления* изучаемой терминологии - ведение тематических словарей, который можно составить по разделам учебника (сезонные изменения в природе, произведения русских и зарубежных писателей). Учителю необходимо поддерживать инициативу неслышащих школьников в течение всего урока. Краткие беседы в начале урока, преднамеренное создание ситуаций развития речи, лексические речевые игры повысят интерес, пылкость. Можно предложить детям словарный диктант, кроссворды, несложные игровые приёмы, отгадывание загадок: «Докончи фразу», «Продолжи предложение», «Вставь пропущенное слово», «Исправь ошибку» — всё это способствует формированию речевых навыков и обобщений.

Например: а) «Угадай» (*ГНАЧ* - кличка собаки из рассказа «Трудный хлеб»);

б) из первых слогов данных слов составить слово: *рыба, царь* – (*рыцарь*);

в) расшифруйте пословицу *УЛДЕМЕРЯВ, А ХЕТЕПО САЧ*;

г) замените выражения одним глаголом: *клевать носом* — *Зарубить на носу* —

д) найдите какого-нибудь зверя. а) палисадник, б) камыш, в) приток – кот, ...

Словарную работу не следует выделять в отдельный этап урока, она пронизывает все моменты изучения произведения – от первичного восприятия до обобщения прочитанного.

На *подготовительном* к чтению этапе стоит задача выяснения знаний учеников по той или иной теме читаемого произведения, уточнение значения некоторых слов, закрепление известных детям слов. Необходимо подготовить неслышащих школьников к чтению данного произведения. На уроке проводится беседа, на которой выясняются

знания учеников по теме, активизируется мыслительная деятельность, пополняется новыми понятиями их речевой запас. Например, до чтения рассказа Ю.Нагибина «Зимний дуб», задаются вопросы о зиме, о природе, рассматривается репродукция картины И.Шишкин «Зима». В беседу вводятся слова, которые встретятся в тексте (*толстым снеговым одеялом, следы похожи на часовую цепочку*). Перед чтением стихотворения объяснение слов на этом этапе возможно и в ходе экскурсии, когда образные выражения сообщаются ученикам в естественных условиях.

Задача словарной работы на этапе *первоначального знакомства* с произведением - помочь ученикам осмыслить художественное произведение, с помощью оценочной лексики выразить своё отношение к нему. На этом этапе предполагается – рассматривание иллюстративного материала, чтение записанных на доске слов, словосочетаний, учащиеся рассказывают о своём жизненном опыте, мотивируют своё отношение к тексту, его персонажам. Выделяют неизвестные слова и записывают в словарь. Проводятся словарно- стилистические задания: «Дополни», «Скажи по-другому». Словесные вопросы к тексту должны быть последовательны и логичны. При ответах учитель следит за слуховым восприятием и произношением учеников, исправляет ошибки. Вовлекает в работу весь класс, и обобщает сказанное учениками.

На этапе *обобщения прочитанного* решается задача развития связной речи учащихся.

Правильность и сознательность употребления словаря в речи, свидетельствует о практическом овладении им.

Постепенно ученики подходят к самостоятельному конструированию текста – к пересказу. В коррекционной школе урок чтения должен заканчиваться связной самостоятельной речью, потому что пересказы укрепляют память, тренируют механизмы говорения. В работе над пересказом применяется методика Алексея Михайловича Кушнера. Суть её в том, что для неслышащих школьников любой пересказ невозможен без опоры и таблицы.

Пересказ рассказа Е.И.Носова «Трудный хлеб»

1. Отношение хозяина к Чангу «Давай-ка, дружище , посидим, отдохнем»	2. Отношение Чанга к хозяину «сел рядом...»
« Золотая собака»	«вопрошающе глядя на хозяина»
«Хозяин ласково провел ладонью по черному шелковистому жилету спаниеля»	«Чанг одобрительно замахал обручком хвоста.
«Чанг, молодчина! »	«А может, в добром голосе хозяина почувал к себе ласку »

Ребята, по таблице делают вывод: как охотник относился к собаке? (*охотник любил свою собаку, называл её ласково*). А как Чанг относился к своему хозяину? (*Чанг относился к хозяину с преданностью и готов был служить ему до конца своих дней*).

В процессе этой работы у детей вырабатывается алгоритм рассуждения, опора помогает также при составлении высказываний о прочитанном.

Таким образом, на уроках чтения школьники, введя слова из пассивного словаря в активный, пополняют свой словарный запас новыми понятиями, выразительными средствами, более глубоко и полно воспринимают содержание читаемого произведения.

Из всего вышеперечисленного ясно, что сознательность чтения достигается тщательным отбором слов, необходимых объяснению, разнообразных приёмов с помощью которых педагог раскроет значение слова и закрепит его в речевую практику глухих детей. При этом учитывать речевое развитие, степень снижения слуха и индивидуальные особенности учеников.

Список использованных источников:

1. Красильникова, О. А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения. Издательский центр «КАРО», 2005. – 176 с.
2. Методика преподавания русского языка в школе глухих. Учеб. для студ. пед. высш. Учеб. Заведений; под ред. Л.М.Быковой. – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2002. – 400 с.
3. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ.: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.
4. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение рус. яз., чтению, произношению; под. ред. К.Г.Коровина. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
5. Красильникова, О. А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

List of sources used:

1. Krasilnikova, O.A. The development of speech of younger hearing-impaired schoolchildren in the lessons of literary reading. Publishing Center "KARO", 2005. - 176 p.
2. Methods of teaching the Russian language in a school for the deaf. Textbook for students. ped. higher Proc. establishments; ed. L.M. Bykova. - M.: Publishing Center "VLADOS", 2002. - 400 p.
3. Zikeev, A.G. Work on vocabulary in the primary grades of special (correctional) schools.: Proc. allowance for students. higher ped. textbook establishments. - M.: Publishing Center "Academy", 2002. - 176 p.
4. A book for a school teacher for the hearing impaired: Education in Russian. language, reading, pronunciation; under. ed. K.G. Korovina. – M.: Enlightenment, 1995. – 160 p.
5. Krasilnikova, O.A. Teaching reading to schoolchildren with hearing impairment: Proc. allowance for students. higher ped. textbook establishments. - M.: Publishing Center "Academy", 2005. - 272 p.

Жданова Н. М.

канд. пед. наук, доцент

Шадринский государственный педагогический университет,

Манакова А. В.

студентка

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВЬЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема сопровождения студентов с ОВЗ на уровне высшего профессионального образования. Авторы подробно раскрывают исследуемый вопрос на примере ФГБОУ ВО «ШГПУ».*

***Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение, люди с ограниченными возможностями здоровья, высшее образование, сопровождение людей с ОВЗ.*

Zhdanov N.M.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Shadrinsk State Pedagogical University,

Shadrinsk, Russia

A.V. Manakova,

student

Shadrinsk State Pedagogical University

Shadrinsk, Russia

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

***Annotation.** This article discusses the problem of accompanying students with disabilities at the level of higher professional education. The authors reveal in detail the issue under study on the example of the FSUE IN "SHSPU".*

***Keywords:** social and pedagogical support, people with disabilities, higher education, support for people with disabilities.*

В последнее десятилетие все актуальнее становится вопрос социально-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) начиная с дошкольной ступени образования. Несмотря на повышенный интерес к данной проблеме многие из них сталкиваются с трудностями в процессе адаптации к социуму и образовательной среде, впоследствии это оказывает влияние на профессиональный выбор и трудоустройство. Решение данного вопроса заключается в том, что необходимо не просто включить обучающихся в учебно-воспитательный процесс, а разработать систему социально-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ.

Актуальность данной проблеме отражена в нормативно-правовых документах (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС обучающихся с ОВЗ, государственной программе РФ «Развитие образования до 2024 г.» и др.) и в исследованиях современных ученых.

В данной статье мы остановимся траектории решения данного вопроса на уровне учреждений высшего образования.

Социально-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в условиях педагогического вуза представляет собой определенную систему, включающую комплекс мероприятий, способствующих созданию комфортных условия не только для обучения, но и для занятий наукой, спортом, творчеством. В каждом вузе разрабатывается специальная программа содействия профессиональному становлению будущих учителей, имеющих с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях высшего образования имеются все предпосылки для успешного освоения программного материала студентами с ОВЗ. С целью решения данного вопроса разрабатываются специальные рабочие программы по каждой дисциплине, корректируются формы и методы обучения, используется дистанционное или частично дистанционное обучение. Преподаватели адаптируют материал, разрабатывают учебники и учебные пособия; используют дидактический инструментарий, коллективные и индивидуальные технические средства обучения, оказывают студентам с ОВЗ консультационную помощь.

Каждый вуз разрабатывает свою гибкую систему профессиональной подготовки будущих специалистов, чаще всего она включает индивидуальные графики обучения и сдачи сессии, возможность уйти в академический отпуск по состоянию здоровья, получить специализированную помощи (психологов, дефектологов и логопедов, педагогов) в рамках консультирования в службах психолого-педагогической поддержки.

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический институт», с этой целью создан Центр психологической помощи, где преподаватели оказывают помощь не только студентам с ОВЗ, но и всем кому необходима такая помощь. На официальном сайте вуза в разделе «Доступная среда» подробно прописана приспособленность аудиторий, спортивных залов, библиотек для использования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Для создания комфортных условий обучения большая часть наглядно-дидактических материалов находится в электронной форме, что позволяет использовать их с помощью ИКТ.

Для этих целей, во всех корпусах ФГБОУ ВО «ШГПУ», в зависимости от предполагаемой загрузки, созданы и функционируют мультимедийные аудитории, оборудованные мультимедиапроекторами и интерактивными досками, а также компьютерные аудитории. ШГПУ располагает базой печатных изданий, в полной мере обеспечивающей учебно-методической литературой реализуемые основные и дополнительные образовательные программы. Доступ к печатным изданиям осуществляется в библиотеке университета, читальных залах, а также через электронные библиотечные системы.

На сайте библиотеки вуза имеются ссылки на различные интернет-ресурсы, работает Виртуальная справочная служба, которая помогает студентам в поиске информации, в оформлении использованных источников при написании курсовых и квалификационных выпускных работ. Обучающиеся с ослабленным зрением могут воспользоваться версией библиотечного сайта для слабовидящих.

Для более продуктивного решения проблемы обучения студентов с ОВЗ между Шадринским университетом заключено Соглашение о сотрудничестве с ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Ресурсным учебно-методическим центром (РУМЦ ЧелГУ) по развитию инклюзивного образования, в котором предусмотрено применение специальных технических средств коллективного пользования; разработана Дорожная карта взаимодействия вузов по повышению доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. В рамках данного соглашения преподаватели вуза прошли курсы повышения квалификации по работе с данной группой обучающихся.

В университете студенты с ОВЗ имеют возможность работать с материалами сайта «Инклюзивное образование РФ», им предоставлен доступ к онлайн-курсам, адаптационным модулям по дисциплинам, изучаемым в вузе, программам социальной адаптации, формированию коммуникативных умений, созданию траектории трудоустройства и построения профессиональной карьеры.

Для обеспечения свободного доступа к учебным аудиториям, библиотеке во всех корпусах университета имеются пандусы, кнопки вызова персонала, подъемники, средства информационно-навигационной поддержки. Для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и депривацией зрения при организации образовательного процесса определяется учебное место в аудитории, соответствующее рекомендациям индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) и комфортное для выполнения письменных и устных работ.

В общежитиях университета с целью безопасного передвижения имеются дверные маяки, ограничители лестничных ступеней, мнемо-схема пожарной эвакуации, также имеются кнопки вызова персонала, для оказания помощи.

С целью создания толерантной социокультурной среды в университете систематически проводятся социальные и благотворительные акции, активно работает отряд волонтеров, работу которых координирует «Волонтерский центр ШГПУ». Ежегодна в рамках деятельности Студенческого профсоюза, обучающимся с ОВЗ выделяют путевки в профилактории и санатории региона, оказывается социальная помощь.

В данной статье мы подробно остановимся на вопросе реализации лицами с ОВЗ научного потенциала в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Хочется отметить, что в нашем вузе созданы все условия для развития профессиональных умений и навыков, формирования компетенций (учебно-познавательная, социальная, коммуникативная и др.). Но возникает противоречие, заключающееся в страхе и неуверенности студентов с ОВЗ, что они не смогут справиться с поставленными задачами и внутренними мотивами быть «как все». Задача педагогов состоит в привлечении студентов к участию в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах, научных чемпионатах, которые способствуют становлению уверенности в себе и развитию softskills. Ведь университет заинтересован в выпуске квалифицированных специалистов. А работодателей привлекают следующие качества выпускников (см. рис.1):

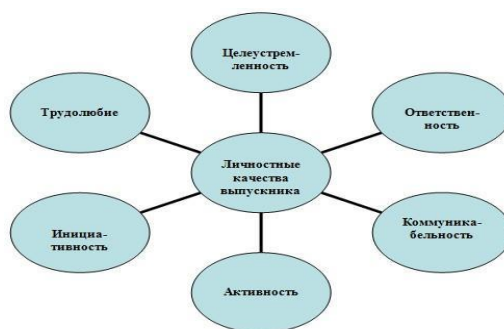


Рисунок 1. – Качества выпускников педагогического вуза

Студенты с ОВЗ, обучающиеся в ШГПУ, на протяжении нескольких лет принимают активное участие в Национальном чемпионате профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс», который проводится в рамках проекта АНО «Россия – страна возможностей». Данный конкурс позволяет понять студентам, что нет ничего невозможного, главное желание и стремление. Стоит лишь приложить немного усилий и тогда результат не заставит ждать.

Региональный чемпионат Курганской области по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» в компетенции «Психология» среди студентов проходит на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В соревновании принимают участие студенты разных направлений подготовки.

Особенность компетенции «Психология» состоит в том, что она не является узко профессиональной, как другие направления. Она выходит за пределы узкой специализации. Все участники имеют возможность в каждом модуле, в формате ограниченного времени, продемонстрировать наряду с профессиональными знаниями и навыками свои коммуникативные компетенции, творческий подход, организаторские способности, смекалку. Один из модулей конкурса «Психологическая коррекция» предполагает абсолютную свободу в выборе техник и используемых методик.

Конкурсные испытания включают в себя три модуля: психологическое просвещение «Труд в жизни человека», психологическая диагностика «Человек-природа», психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. В 2020 году абсолютным победителем чемпионата на региональном уровне стала студентка Александра Манакова, она инвалид с детства, именно ее активная жизненная позиция и целеустремленность, помогли впоследствии ей одержать победу на всероссийском уровне.

В университете ежегодно проводятся научно-практические конференции, затрагивающие проблему обучения студентов с ОВЗ в вузе, в работе которых студенты принимают активное участие, в своих докладах (совместно с научными руководителями) они с научной точки зрения освещают имеющиеся проблемы, пути их решения.

Преподавателями вуза ежегодно готовится команда студентов для участия в сетевом конкурсе студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Благодаря данному конкурсу формируется интерес к будущей профессии, расширяется кругозор в сфере выбранной профессии, происходит стимулирование студентов к дальнейшему профессиональному развитию и в дальнейшем трудоустройству по выбранному направлению подготовки.

Конкурс состоит из двух этапов. Первый этап включает прием заявок и выполнение отборочных заданий, а второй предполагает защиту проектов в очном формате в этом году он проходил на базе ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Студенты нашего вуза приняли участие в номинации «Социальный проект». Они подготовили видеоролик, содержащий социальную рекламу, которая раскрывает тему трудоустройства выпускников вузов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, мы можем констатировать, что на уровне высшего профессионального образования созданы все условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В нашем университете в полной мере осуществляется социально-педагогическое сопровождение данной категории студентов: они принимают активное участие в научной, спортивной, воспитательной деятельности вуза.

Список использованных источников:

1. Алтынова, А.А., Зинченко, Е.В. Актуальные проблемы обучения лиц с ОВЗ в вузе [Текст электронный] / Исследования молодых ученых: психолого-медико-педагогические проблемы современного образования: материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции. 2017. С. 18–22. -URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32387382> (дата обращения: 21.11.2021).

2. Меерзон, Т.И. Факторы безопасной образовательной среды вуза для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ [Текст электронный] / Образование и личность: методологические и прикладные основания. Электронный сборник статей к Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»; Актобинский региональный государственный университет имени К. Жубанова. 2017. С. 245-247. -URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30495281>(дата обращения: 21.11.2021).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации [Текст электронный] / Консультант плюс: информ.-правовой портал. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.11.2021).

List of sources used:

1. Altynova, A.A., Zinchenko, E.V. Actual problems of teaching people with disabilities at the university [Electronic text] / Research of young scientists: psychological, medical and pedagogical problems of modern education: materials of the All-Russian scientific and practical student conference. 2017. S. 18-22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32387382> (date of access: 11/21/2021).

2. Meerzon, T.I. Factors of a safe educational environment of the university for teaching disabled people and persons with disabilities [Text electronic] / Education and personality: methodological and applied foundations. Electronic collection of articles for the International Scientific and Practical Conference. FSBEI HE "Orenburg State Pedagogical University"; Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov. 2017. S. 245-247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30495281> (date of access: 11/21/2021).

3. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on July 2, 2021) “On Education in the Russian Federation [Electronic text] / Consultant plus: information and legal portal. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 11/22/2021).

КВИЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

***Аннотация:** в данной статье говорится о том, как можно использовать нетрадиционную технику аппликации квиллинг для развития творческой направленности личности. Рассматриваем мнения педагогов и психологов о развитии творческой направленности личности дошкольника.*

***Ключевые слова:** аппликация, нетрадиционные техники аппликации, квиллинг, дошкольник творческая направленность, развитие творческой направленности личности.*

Zotikova A. A.

student

Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

QUILLING AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE FOCUS OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD

***Annotation:** this article talks about how you can use the non-traditional quilling application technique to develop the creative orientation of the individual. We consider the opinions of teachers and psychologists on the development of the creative orientation of the personality of a preschooler.*

***Key words:** appliqué, non-traditional appliqué techniques, quilling, preschooler creative orientation, development of personality's creative orientation.*

Квиллинг является нетрадиционной техникой аппликации, которая способствует развитию мелкой моторики, творческому развитию ребёнка, развивает чувство цвета, композиции. Подготавливает руку к письму и формирует навык щипкового захвата, который важен при письме, для правильного распределения нагрузки на кисть ребенка.

Нетрадиционные техники аппликации — это создание художественных изображений наклеиванием или сшиванием, при использовании нетрадиционных материалов (различных элементов бумаги, тканей, фантиков, ватных дисков, листьев и т. д.), закрученных, свернутых или приложенных на лист различными способами.

Слово квиллинг в переводе с английского означает рукоделие, которое происходит от слова птичье перо. Родиной оригами принято считать Японию, но родина квиллинга это Европа. Оно возникло в Европе в XIV–XV веке. В те времена в Европе имело свою популярность создание особого вида украшений из птичьего пера на конце, которого закручивали бумагу с позолоченным краем. Данное изделие создавало впечатление, что выполнено целиком из золота и при первом взгляде на изделие могло показаться, что оно изготовлено из тонких полос золота. Так как бумага не долговечный материал и имеет свои особенности старения, до нас Европейские шедевры не сохранились в первоначальном виде, а только малые их части. Ранее цветная бумага являлась дорогостоящим материалом, и такое развлечение было по карману только дамам из обеспеченных семей, в наше время такая техника доступна всем.

Квиллинг — это одна из нетрадиционных техник аппликации. Аппликация (от латинского *applicatio* - прикладывание), то есть создание художественных изображений путём пришивания на ткань или бумагу кусочков какого-либо материала разного цвета; изображение, узор, создавая, таким образом изображение или узор. Аппликация как вид изобразительной деятельности входит в содержание образовательных программ для детских садов. По этим программам строится работа с детьми. Дошкольники знакомятся с различными способами работы с бумагой, с ее обработкой, а также развивают навыки графического изображения предметов, овладевают умением преобразовывать впечатления, полученные от знакомства с окружающим миром, от чтения художественной литературы, знакомства с иллюстрациями, картинами, скульптурами, произведениями декоративно-прикладного искусства творчески в виде аппликации. Во время занятия рецепторы ребенка находятся в возбуждении из-за высокой активности, что является наилучшим условием для развития мелкой моторики.

По мнению А. С. Тормановой, квиллинг – предполагает в себе особый вид искусства, который позволяет видеть особые возможности бумажных полос.

Влияние аппликации на развитие детей дошкольного возраста в своих работах рассматривали: Л. А. Парамоновой, О. Сафоновой, Г. Урадовских и др.

В исследованиях зарубежных ученых квиллинг как нетрадиционную технику не часто, но рассматривают: Хелен Уолтер, Джейн Дженкинс, А. Быстрицкая, Давыдовой Г. Н., Джуди Кардинал и др.

К современникам рассматривающим квиллинг в дошкольном возрасте, в основном практическое его применение можно отнести следующих авторов: Е. В. Бобкова, С. Букина, Л.Г. Выков, А. Н. Зайцева, О. В. Зайцева, А. С. Турманова, И. В. Новикова, Е. В. Селезнева и т. д.

Очень редко встречается теоретическое обоснование применения техники квиллинг, чаще и больше уделяется внимание практике, то какие поделки можно выполнить с детьми, как провести занятие с использованием такой техники, но и такой методической литературы не много.

При помощи техники квиллинг ребенок может развить в себе талант композиции, научиться сочетать цвета и формы. Эта техника способствует развитию творческого начала в ребенке, так как она развивает чувство соразмерности, развивает воображение, учит ребенка мыслить образами, ребенок учится создавать собственную композицию ритмичной и соразмерной. Эти качества необходимы в любом виде творчества для выражения своих чувств и эмоций.

Технику квиллинг можно разделить на два основных вида. Первой можно выделить объемную технику. В такой технике создаются трехмерные фигуры: игрушки, шкатулки, вазы, рамки для фото. Чтобы создавать такие фигуры больше подходит плотная бумага или картон. Особенно красиво смотрится гофрированный картон или гофрированная бумага. Фигура в такой технике создаётся из подготовленных заранее объёмных элементов, которые после скрепляются между собой.

Также имеется и плоский квиллинг, который отличается тем что детали создаются маленькими и крепятся на картон либо лист бумаги, выстраивая композицию на нем. Используя такую технику часто изготавливают: открытки, панно, обложки для альбомов, портреты и т. д.

Работы в технике квиллинг выглядят воздушными, легкими и загадочными. Даная техника очень проста в использовании и с ней без особых усилий могут справиться дети.

На занятиях с детьми дошкольного возраста лучше использовать бумажные полоски шириной 5 и 9 мм. Такие широкие полоски можно нарезать, самостоятельно используя фигурные ножницы, таким образом, вы придаете будущему изделию необычную форму. Для дополнения образа вашей композиции можно использовать:

бусины, бисер, тесьму, ленты и многое другое, что на ваш взгляд потребуется для дополнения или более красочного выражения. Для занятий в такой технике не требуется много инструментов: пинцет, специальный стик или палочка, на которую будет закручиваться бумажная лента и клей, лучше использовать клей ПВА. За достаточно короткое время можно научиться создавать такие базовые формы плоскостного квиллинга как: квадрат, ромб, овал, звезда, полусфера, капля и так далее. Такие формы соединяются на листе в общую мозаику для составления композиции. Красота и особый вид такой композиции зависит только от воображения и фантазии. В выполнении работ соединения элементов ребенку важно представить общий образ и сложить его как мозаику из готовых форм. Формы подобрать таким образом, чтобы между ними не оставалась пробелов (пустых мест), и композиция смотрелась более полно и объёмно. Создавая объёмную поделку, следует формировать фигуры равные по размеру и диаметру, так же важен и размер общей поделки с ее деталями, чтобы все выглядело целостно и слаженно.

В первых работах в технике квиллинг используют так называемые базовые формы. Эти формы легко выполнимы и являются основными в создании композиции. Такие формы проще сочетать в изделии. Создавая формы примерно одной величины, ребенок развивает глазомер, умение видеть величину.

Для подготовительной работы или работы для подготовки руки к созданию элементов в технике квиллинг можно применять пальчиковые игры, рисование и штриховку при помощи фигурных линеек, в лепке хорошо развивается мускулатура пальцев и многое другое. Что подготовит пальцы рук к дальнейшей кропотливой работе.

Техника квиллинг способствует развитию творческой составляющей ребенка, так как во время работы в этой технике развивается чувство цвета, композиции. Ребенок учится составлять гамму цветов будущего изделия, скреплять бумажные формы так чтобы они составляли цельную фигуру, а из фигур получалась композиция.

Техника квиллинг позволяет развить у детей творческое мышление по мнению О. В. Зайцевой, а еще занятия в такой технике вырабатывают терпение, усидчивость, формируют волю. Особые движения пальцев рук во время создания форм способствуют улучшению зрительно-моторной координации.

Так же Е. А. Шилкова говорит, что у детей занятия квиллингом развивают мелкую моторику рук и усидчивость, он способствует пробуждению воображения и формирования состояния психологической реакции. Так как при изготовлении композиции в технике бумажной филигрании, можно ощутить себя волшебником, создающим нечто необычное красивое и изысканное. Для детей занятия квиллингом рекомендуется начинать 5–6 лет, используя при этом тонкую бумагу, клей ПВА и начинать работу в данной технике следует с простых изделий. [5]

В своих исследованиях Е. А. Шилкова, Н. Г. Пищикова отметили, что в процессе обучения детей конструированию и моделированию из бумаги происходит интеграция труда, игры, процесса познания и творчества. Такой процесс способствует наибольшему решению познавательных, развивающих и воспитательных задач. Педагогический процесс, осуществляясь в игровой форме способствует созданию оригинальных творческих изделий. Занятия, выполняемые с бумагой, развивают у детей воображение, умение составлять композицию, развивают творческие способности, глазомер. [5]

По мнению большинства педагогов, важной задачей эстетического воспитания является развитие творческого начала, поэтому необходимо развитие творческой направленности личности.

Личность – это сложный и многокомпонентный феномен, который присущ каждому человеку, является отличительной особенностью человека от животного, так

же является продуктом долгого исторического развития, она индивидуальна у каждого человека и имеет свои отличительные черты и особенности.

Качества личности формируются на протяжении всей жизни и зависят от множества факторов. В дошкольном возрасте формируется несколько важных для будущей личности качеств. Первое качество — это понимание собственного «Я», при котором происходит отделение ребенка от мамы и понимание окружающего мира. Второе немало важное развитие воли и чувств, формируется устойчивость поведения. Именно в этот период ребенок начинает творить, он начинает понимать, как устроен этот мир.

Творческая направленность личности проявляется в свойствах и качествах личности, генетической предрасположенности и социального опыта ребенка. Творческая направленность является продуктивным способом освоения детьми окружающего мира, естественным способом познания и самопознания, проекцией отношения к миру и личностному самовыражению.

Направленность в психологии и педагогике рассматривается по-разному, как стремление, как динамические тенденции, как качество личности, как смыслообразующие мотивы и многое другое.

Творчество всегда проецирует бессознательность, то есть самопроизвольность процесса. Одной из причин отсутствия у детей интереса к творчеству может являться репродуктивный характер деятельности, не компенсируемый играми.

Развитие творческой направленности личности предполагает своевременное выявление, развитие и формирование творческих способностей, определение его неповторимого характера деятельности и особо характерных ему качеств. Такое развитие предполагает взаимодействие педагога и воспитанника, в деятельности которых участвует воссоздающее (деятельность психики, при которой воспроизводятся образы, увиденные ранее) и творческое (новое) воображение.

Воспитывать или развивать творческое начало, возможно, только при творческой деятельности. В таком случае результатом творческой деятельности будет являться, что-то новое, то, чего ранее не существовало.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития творческой направленности ребенка. Это связано с тем, что развивающийся организм сенситивен к новому, эмоционально откликается на не известное и вновь увиденное. Органы чувств ребенка еще восприимчивы ко многому и многое для них становится открытием. Еще Фридрих Фребель говорил, что воспитание должно способствовать творческому саморазвитию личности и прогрессу заложенных в ребенке способностей, а не наоборот определять их.

Для творческого развития личности наиболее подходит именно дошкольный возраст, так как он является формирующим. В этот период формируется не только познавательная активность, но и основы творчества, мотивации к деятельности, к собственному развитию, формируется способность к самооценке. Дошкольный возраст выступает в виде основы для непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования индивида как субъекта культуры и деятельности, накопления психических новообразований, освоения социального опыта, рефлексии (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Богоявленская, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.).

Особое место в развитии творческой самореализации дошкольника отводится педагогу. Ведь именно педагог направленно организует деятельность детей для развития творческих способностей, сочетая в такой деятельности такие формы и методы чтобы они удовлетворяли индивидуальные потребности каждого ребенка в интеллектуальном, физическом, эстетическом и многих других областях развития. Именно педагог обеспечивает реализацию прав ребенка на личностное развитие как субъекта образовательного процесса (Т. А. Антопольская, А. Ф. Асмолов, В. А.

Березина, Л. Н. Буйлова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, Б. В. Куприянов, В. И. Слободчиков, А. И. Щетинская и др.)

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013г. №1155 определяет одним из ведущих принципов дошкольного образования, принцип поддержки инициативы детей в различных видах детской деятельности, а также принцип индивидуализации дошкольного образования.

В статье 64 п.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 – ФЗ дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств детей дошкольного возраста.

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», в документах по образованию уделяется внимание на создание комфортных условий для творческой самореализации и раскрытия таланта каждого человека, индивидуального развития, самоопределения и социализации детей, а так же успешной самореализации в жизни, обществе и профессии.

Особенности творческого развития личности обучающихся остается интересной темой для изучения и исследования и в наше время. Философская сторона исследования рассматривалась в работах: А.И. Арнольдовым, М.А. Баргом, В.С. Библером, Л.П. Бугевои, Ю.Н. Давыдовым, В.М. Димовым, Ф.Т. Михайловым, психологическая Л.И. Божович, А.А. Бодалевым, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, М.С. Неймарк, Я.А. Пономаревым, В.Н. Пушкиным, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным, Д.И. Фельдштейном и другими учеными, педагогическая и психолого-педагогическая Н.И. Битяновой, О.С. Газманом, С.Д. Поляковым; И.А. Зимней, С.В.Евтушенко, Ю.В. Сенько и другими учеными, определившими подходы к пониманию сути творческой самореализации личности.

В старшем дошкольном возрасте появляется новый вид деятельности – творческий. Так как психологи и педагоги утверждают, что именно в этом возрасте начинает формироваться этот способ деятельности. Хотя данный вид деятельности еще не сформирован, а только начинает свое формирование, ребенок уже начинает осознавать себя как творца, и открывает для себя постоянно, что-то новое. Такие виды деятельности как: пение, рисование, театральные постановки, игры, танцы способствуют развитию творческой направленности и формируют переход от подражания взрослому к собственной творческой активности. Часто развитие творческих способностей происходит не на занятиях по художественно-эстетическому развитию, а именно в совместной деятельности педагога с детьми. Ребятам очень нравится художественно-эстетические и продуктивные виды деятельности, потому что именно в этих видах деятельности им легче отследить результат собственного творчества. Получение итогового продукта, то есть результата собственного творчества, вызывает у детей чувство гордости, удовлетворенности. Обучающиеся начинают видеть и сравнивать свои возможности по сравнению с другими детьми.

Аппликация способствует творческому развитию личности дошкольника. Нетрадиционные техники аппликации способствуют развитию творческого воображения, учат детей видеть в обычных вещах и предметах, что-то новое. Нетрадиционная техника аппликации квиллинг развивает не только творческое воображение и фантазию, но и развивает чувство цвета, композиции. Квиллинг это не только создание бумажных форм, но и грамотное расположение их на листе бумаги для получения в конечном итоге прекрасной композиции.

Развивать творческую направленность личности нужно начинать в дошкольном возрасте. Так как именно в этот период происходит формирование основ творческой личности. Ребенок различает себя в социальном и окружающем мире. Он пытливо

изучает из чего и как устроен мир. А творчество помогает ему в этом. Ведь через творческую деятельность развивается воображение ребенка, происходит осязательное познание мира. Творческие занятия способны удовлетворять индивидуальные потребности детей, учитывать их характер и их собственные черты личности. Творчество — это всегда игра, между ребёнком и композицией, с тем или иным материалом. Ведь он никогда не заешь, что получится в итоге, когда начинается процесс создания. Даже если он выполняет задание и пользуется воссоздающим воображением, в какой-то момент к деятельности подключается творческое воображение, и его композиция становится не похожей на одну другую, потому что в ней присутствует уникальное творческое воображение ребенка.

Поэтому о важности в помощи развития ребёнку дошкольного возраста творческой направленности личности говорят не только ученые и исследователи в области педагогики и психологии, но об этом и прописано в основных документах дошкольного образования федерального значения.

Таким образом, квиллинг является одной из форм продуктивных видов деятельности, а через продуктивные виды деятельности детям проще видеть себя как создателя или творца. В таких видах деятельности им легче отследить, где заканчивается воссоздающие и начинается творческое. Дошкольный возраст — это пора чудес для ребенка в этот период он осознает себя как собственное «Я», начинает различать окружение, познавать его, всеми способами, которые ему предложат. И чем интереснее и забавнее будет способ, чем больше при помощи него можно будет узнать, тем сильнее он привлекает его внимание. Творить ребенок начинает к 5–6 годам. Пусть он еще и не является творческой личностью полноценно, но именно здесь начинается его формирование. И от того, что будет заложено в этот период зависит дальнейшее развитие ребенка. Художественно-эстетическому развитию детей в дошкольных образовательных учреждениях уделяется большое внимание, проводятся музыкальные занятия, театрализованные игры, занятия по продуктивным видам деятельности. Но больше творческое развитие личности происходит именно в совместной деятельности педагога с детьми, так как именно в этой деятельности у ребенка есть большая возможность индивидуально пообщаться с педагогом. Именно в этой деятельности ребенку проще воплотить собственные фантазии.

Список использованных источников:

1. Бойко, А. Е. Квиллинг или бумажная филигрань / Бойко, — Москва: Полиграфиздат, АСТ, Астрель, 2009. — 34 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник работ Выготского (1896–1934), /Л. С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2013, 135 с. ISBN 978-5-458-59879-8. – Текст: непосредственный.
3. Наурызбаева, Р. Н. Эвристическое обучение детей художественному творчеству. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 516 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: с изм. на 26 июля 2019 г. – Москва: Кодекс, 2019. – 123 с. – ISBN 978-5-379-00117-9. – Текст: непосредственный.
5. Полякова, М.Н. Педагогическая диагностика дошкольника как субъекта деятельности /М. Н. Полякова //Детский сад от А до Я. – 2011, №2, С.55-63. - ISBN: 978-5-98527-066-2. — Текст: непосредственный.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 года № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» 2013г. – URL: //http:

[//www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html](http://www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html) (Дата обращения: 10.12.2021). Режим доступа: для пользователей. – Текст: электронный.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.-. – URL: [//http: //www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm](http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm) (Дата обращения: 10.12.2021). - Режим доступа: доступа: для авториз. пользователей. – Текст: электронный.

List of sources used:

1. Boyko, A. E. Quilling or paper filigree / Boyko, - Moscow: Polygraphizdat, AST, Astrel, 2009. - 34 p. — Text: direct.

2. Vygotsky, L.S. Mental development of children in the learning process: Collection of works by Vygotsky (1896-1934), / L.S. Vygotsky. - M.: Book on Demand, 2013, 135 p. ISBN 978-5-458-59879-8. – Text: direct.

3. Nauryzbayeva, R.N. Heuristic training of children in artistic creativity. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2010. - 516 p.

4. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012: as amended. July 26, 2019 - Moscow: Code, 2019. - 123 p. – ISBN 978-5-379-00117-9. – Text: direct.

5. Polyakova, M.N. Pedagogical diagnostics of a preschooler as a subject of activity /M.N. Polyakova // Kindergarten from A to Z. - 2011, No. 2, P. 55-63. - ISBN: 978-5-98527-066-2. - Text: direct.

6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 30, 2013, No. 1014 "On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities in the main general educational programs - educational programs of preschool education" 2013.– URL: [//http: //www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html](http://www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html) (Date of access: 12/10/2021). Access mode: for users. – Text: electronic.

7. Federal state educational standard for preschool education.-. – URL: [//http: //www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm](http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm) (Date of access: 10.12.2021). - Access mode: access: for authorization. users. – Text: electronic.

Грибанова Т. Е.
студентка

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

Зотикова А. А.
студентка

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** В данной статье мы рассказываем про свой опыт и особенности организации дистанционного обучения для детей с легкой умственной отсталостью. Так же мы говорим о трудностях, с которыми столкнулись при организации работы и их преодолении. Даем рекомендации по организации данной работы, на основе собственного опыта с применением современных информационных технологий.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, легкая умственная отсталость, электронное обучение, дистанционное обучение.*

Gribanova T. E.
student

Surgut State Pedagogical University

Zotikova A.A.
student

Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL SPEECH THERAPY CLASSES WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE FORMAT OF DISTANCE LEARNING

***Annotation:** In this article, we talk about our experience and the features of organizing distance learning for children with mild mental retardation. We also talk about the difficulties that we encountered in organizing the work and overcoming them. We give recommendations on the organization of this work, based on our own experience with the use of modern information technologies.*

***Key words:** mental retardation, mild mental retardation, e-learning, distance learning.*

В 2020 году пандемия вирусной инфекции (COVID-19) внесла неожиданные коррективы в работу педагогических работников. Перед учителями возникла задача в перестройке всего учебного процесса на дистанционный режим работы.

До сих пор необходимость дистанционного обучения обусловлена требованиями непрерывного процесса обучения в условиях сложившейся эпидемиологической обстановке в стране и мире. Такой формат обучения не потеряет свою актуальность, так как мы живем в период информатизации, совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий.

Даже не большой перерыв в работе с детьми с легкой умственной отсталостью ведет к распаду уже сформированных умений и навыков, поэтому учителя-логопеды, как и все остальные педагогические работники перешли на дистанционный формат

обучения и продолжали коррекционную работу с обучающимися и консультативную помощь для родителей.

Под умственной отсталостью легкой степени в МКБ 10 понимается общее психическое недоразвитие, которое сопровождается снижением интеллекта до 50–69 IQ. Дети с легкой умственной проявляют меньшую заинтересованность к играм, у них снижена потребность в общении, затрудняются в переносе опыта на новые ситуации, детям трудно решать ситуации, требующие наглядно-образного мышления. [5]

Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [3].

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

По мнению Борисова И.В. дистанционное обучение – часть электронного обучения, представляет собой совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, может содержать онлайн взаимодействие обучаемых и педагогов [2].

Дистанционным и электронным обучением занимались: А. А. Ахмедова, Т.А. Астахова, И.В. Борисов, Т.В. Громова, А.С. Кисарин, И.В. Холодкова и многие другие.

Для обучающихся с легкой умственной отсталостью, получающих коррекционную помощь и осваивающих адаптированные основные общеобразовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, образовательный процесс может осуществляться в разных форматах: онлайн уроки с применением программ для организации видеоконференций, в режиме офлайн, где общение осуществляется через мессенджеры, электронную почту, блоги, форумы и т.д.

При реализации коррекционных занятий необходимо регламентировать время работы за компьютером. В соответствии с СанПиНом продолжительность непрерывных занятий за компьютером с жидкокристаллическим монитором определяется в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся и составляет:

- для обучающихся 1 доп - 2-х классов – не более 20 минут,
- для обучающихся 3–4 классов – не более 25 минут,
- для обучающихся 5–6 классов – не более 30 минут,
- для обучающихся 7–11(12) классов – 35 минут.

Дистанционное обучение имеет ряд плюсов и минусов. С одной стороны, использование современных программных и технических средств позволяет сделать обучение более эффективным и непрерывным. Субъект - субъектное взаимодействие учитель-родитель-ученик становится более регулярным, что так же ведет к повышению учебных знаний и навыков. У обучающихся комфортная домашняя обстановка, что снижает тревожность и переживания обучающихся. Но, с другой стороны, при дистанционном обучении, отсутствует личное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Несамостоятельность обучающихся с легкой умственной отсталостью и их зависимость от родителей во время процесса обучения. Очень сильно сказывается на процессе обучения неоднородность технического обеспечения обучающихся, а также необходимость развития своих навыков в цифровых технологиях.

Анализируя свою деятельность в период дистанционного обучения, хочется отметить, что педагоги, родители и дети недостаточно готовы к работе в новом формате. Сказываются как недостаточные знания родителей и педагогов в использовании цифровых технологий, так и психофизические особенности обучающихся умственной отсталостью, внимание которых сложно привлечь к экранам мониторов.

В нашей практике самым большим затруднением было то, что не один из традиционных методов работы не мог быть реализован в период дистанционной работы.

Во время перестройки на новый формат обучения педагоги и родители (а именно они во время дистанционного обучения являются главными «помощниками», так как находятся непосредственно с детьми) сталкиваются с проблемами, что многие бесплатные детские сайты пестрят незакрывающейся рекламой, которая отвлекает внимание ребенка и отсутствует возможность установление родительского контроля. Видео-занятия с сервисов видеохостингов сделаны людьми далекими от коррекционной деятельности учителя-логопеда: чрезмерно перегружены, неправильно использована терминология, тяжелые для просмотра видео, как взрослым, так и детям, невозможно ограничить материал по возрастной категории. Некоторые компьютерные программы совершенно не соответствуют заявленному возрасту, и в них присутствуют микро-транзакции, побуждающие ребенка заведомо неплатежеспособного возраста к покупке товаров с денежного баланса родителей.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью возникают трудности, связанные с их психо-физическими особенностями, а именно: замедленность, пассивность мыслительных процессов, их внимание неустойчиво, кратковременно. У детей отмечаются затруднения в зрительном восприятии материала, так как им сложно длительно фиксировать внимание на предмете, выделять его свойства и отношения, узнавать предметы на нереалистичном изображении или понимать действия предмета на изображении. У обучающихся нарушено произвольное, целенаправленное запоминание учебного материала, трудности в переносе полученных знаний в новую ситуацию.

Для освоения работы в дистанционном формате необходимо, что бы каждый участник образовательного процесса освоил новые задачи: обучающейся – по мере возможности проявлял самостоятельность в усвоении академических знаний, а особенно в работе с компьютером и компьютерными программами. Родитель - участвовал в образовательном процессе в зависимости от особенностей и возможностей ребенка, подготовил учебное место и организовал учебную работу. Родителю необходимо сопровождать ребенка во время выполнения учебного и домашнего задания, и обязательно поддерживать обратную связь с педагогом. Учитель-логопед - изучал цифровые, электронно-образовательные ресурсы, учился применять их в своей деятельности, искал новые методы и приемы работы. Привлекал внимание и мотивировал ребенка на обучение, пробуждал интерес к новому формату обучения. Актуализировал имеющиеся знания и подготавливал к восприятию материала. Сопровождал ребенка в период дистанционного обучения. Составлял расписания on-line занятий (консультаций) с обучающимися и с их родителями. Доводил данную информацию до сведения родителей. Разрабатывал индивидуальные задания для обучающихся с учётом индивидуальных особых образовательных потребностей обучающихся. Соблюдал внутренний порядок занятий: разделение его на этапы, постановка для каждого этапа конкретной цели. Соблюдал в ходе занятия основные дидактические принципы обучения: наглядность, опора на изученный материал, доступность, последовательность и систематичность, индивидуальный и дифференцированный подход. Осуществлял рефлексию занятия: общий анализ, его позитивные и негативные стороны, оценка выполненных заданий обучающихся.

Педагогу необходимо заранее продумывать каждый элемент урока. Чередовать виды деятельности, выбирать медленный темп изложения материала, давать возможность лично отвечать ребенку, постоянно привлекать его внимание к экрану монитора.

При подборе электронно-образовательных ресурсов необходимо проверять наличие лицензии на осуществление образовательной деятельности, фильтровать и детально просматривать видео-занятия с сервисов видеохостингов, вести в практику записи своих видео-занятий, так как только педагог, уже работающий с определенным ребенком или группой детей, может учесть все их особенности, возрастную категорию и особые образовательные потребности.

То же самое касается и консультаций с родителями, когда ребенок в силу своих особенностей не может находиться у экрана монитора. Родителям необходимо давать четкую и понятную инструкцию, но по текстовой инструкции часто родителям сложно понять ход занятия, поэтому в нашей практике возникала потребность записи видео консультаций, так как они в достаточной мере передавали смысл каждого упражнения.

Так же учителям-логопедам желательно рассказать родителям о нетрадиционных техниках в логопедической работе, в связи с тем, что на практике мы столкнулись что дома не всегда были необходимые стимульные материалы и игрушки. Родители всегда могут по инструкции педагога заменить мячи апельсинами, вместо мяча суджок использовать грецкие орехи, самостоятельно сделать сенсорные коробочки, а логопедические зонды заменить «чупа-чупсами», палочками от суши и печеньем «соломка».

Примеры логопедических упражнений, с применением нетрадиционных методов, для реализации в домашних условиях:

Пример дыхательного упражнения:

Цель: развивать умение регулировать ритм дыхания, формировать правильное соотношение вдоха и выдоха, правильность речевого дыхания с удлиненным, постепенным выдохом, что позволяет получить запас воздуха для произнесения различных по длине речевых отрезков, силы и подвижности дыхательной мускулатуры.

Оборудование: 8 одинаковых коробочек, корки апельсинов, какао, зубная паста, веточка ели.

Ход упражнения: Родитель раскладывает в коробочки корку апельсина, какао, несколько капель зубной пасты, веточку ели, так, чтобы были по две коробочки с одинаковым запахом. Затем предлагает ребенку сделать медленный глубокий вдох, определить, что чувствует ребенок, на что похож запах, а на выдохе медленно и плавно его назвать. После того, как ребенок назвал все запахи, ребенку предлагается взять остальные 4 коробочки и найти одинаковые запахи.

Примеры артикуляционных упражнений:

Цель: выработка полноценных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков.

Оборудование: палочки для суши, бублик, любые фрукты или овощи.

Ход упражнений:

1 упражнение: «Качели». На палочку от суши нанизывается кружочек огурца или мандаринки, держа палочку вертикально, ребенку предлагается поднять и опустить кусочек фрукта или овоща кончиком языка вниз и вверх.

2 упражнение: «Часики». На палочку от суши так же нанизывается кружочек огурца или мандаринки, но держать палочку нужно горизонтально. Ребенку предлагается двигать кусочек фрукта или овоща кончиком языка влево и вправо.

3 упражнение: «Горка». Палочка от суши подкладывается под язык, рот широко открыт, спинка языка выгибается. Даем инструкцию ребенку удерживать палочку в течение 3-5 секунд.

4 упражнение: «Блинчик-иглочка». Ребенку предлагается положить расслабленный язык на нижние зубы и губы, сверху положить бублик, удерживать в течение 3–5 секунд. Затем, бублик держит родитель перед губами ребенка, задача вытянуть язык вперед, сделать его острым и просунуть его в дырку бублика, удерживать в течение 3–5 секунд.

Примеры логопедических упражнений, с применением нетрадиционных методов, с использованием сенсорных коробок:

Цель: закрепление навыка дифференциации букв и звуков, развитие фонематического слуха, развитие общей и мелкой моторики руки.

Оборудование: сенсорная коробка, кисточка, иллюстрации различных предметов, игрушки маленького размера.

Родителю заранее предлагается сделать сенсорную коробку из любых подручных материалов (песок, мука, манка, гречка и т. д.)

1 упражнение: «Закрепляем образ буквы». Ребенку предлагается карточка с изображением определенной буквы, ребенок должен повторить ее изображение с помощью пальцев или кисточки в сенсорной коробке.

Другой вариант упражнения: в сенсорной коробочке написаны несколько букв, ребенку предлагается карточка с изображением определенной буквы, ребенок должен зачеркнуть все лишние буквы с помощью пальцев или кисточки.

2 упражнение: «Напиши букву, слово». Родитель произносит звук или слово, а ребенку предлагается с помощью пальцев или кисточки написать букву или слово в сенсорной коробке.

3 упражнение: «Найди звук». Под крупу или песок сенсорной коробки помещаются различные изображения или игрушки, ребенку дается инструкция с помощью пальцев или кисточки найти предмет начинающийся с определённого звука.

4 упражнение: «Дифференциация звуков». Под крупу или песок сенсорной коробки помещаются различные изображения или игрушки, начинающиеся на дифференцируемые в данный момент звуки. Ребенок должен найти изображения или игрушки и четко произнести названия предметов.

В период дистанционной работы учителя-логопеда в своей практике использовали и такой формат работы как презентации созданные, например, в программе базовой комплектации Microsoft PowerPoint. При создании презентации в данной программе не требуется особых знаний программирования, достаточно базовых умений работы с ПК.

Создавая презентации для занятий с детьми следует учитывать не только возрастные особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью, но и помнить их психофизические особенности. Такие как малый объем памяти, особенности переключаемости с одного материала на другой, неусидчивость, произвольность внимания и так далее. Таким образом, стоит продумывать и подбирать оптимальный объем изображений и текста, грамотно размещать на слайде информацию, не перегружать слайд информацией. Не вставлять в презентацию столько материала, сколько не сможет усвоить ребенок. Так же не следует забывать об особенностях зрительного восприятия обучающихся. Слишком яркие, двигающиеся картинки привлекают внимание, но наличие 2-х и более анимированных иллюстраций перегрузит зрительное восприятие ребенка, поэтому оптимально использовать на слайде одну анимированную картинку или две яркие иллюстрации в разных концах слайда. Так же следует помнить, что ребенок с легкой умственной отсталостью не способен самостоятельно выстраивать маршрут просмотра информации на слайде, поэтому следует грамотно ее располагать на слайде и особо привлекающие иллюстрации внимание детей должны находиться в начале, а иллюстрации второстепенного плана ниже.

Если на слайде размещается текст, так же стоит учитывать, что текст должен быть максимально понятен для зрительного восприятия обучающимся с легкой умственной отсталостью. Текст не должен быть перечеркнут, шрифт должен быть читаем для ребенка, то есть курсивный шрифт не подходит для таких детей. Также детям тяжело читать анимированный текст, поэтому лучше использовать такие шрифты как TimesNewRoman, Verdana или Arial, без курсивов и выделений. Текст так же следует грамотно располагать на слайде, например, не стоит текстовую информацию сочетать с анимированной иллюстрацией, так как все внимание ребенка будет направлено только на иллюстрацию. Так же не следует перегружать слайд текстом, на один слайд достаточно расположить 2-3 предложения шрифтом 16-20. Потому что слишком маленькие буквы читать тяжело и нужно постоянно напрягать зрительное восприятие, а буквы слишком большого формата постоянно будут ускользать от внимания ребенка и ему будет тяжело сосредоточиться на том, что он читает. Не стоит забывать и об особенностях навыка чтения детей с умственной отсталостью. Если расположить текст по диагонали или вертикали ребенку будет не понятно, откуда начинать читать текст. Лучше текст располагать по горизонтали в центре или сверху слайда.

Хоть презентация и является красочной формой подачи информации, можно добавлять на слайды аудио и видео файлы. Видео файлом может быть отрывок мультфильма по изучаемой тематике, аудио файл (звукоподражание или словесное описание деятельности к слайду). Детей очень привлекает герой презентации, который разговаривает с ними. Используя видео, следует соблюдать те же правила что и при использовании анимированных картинок. Не следует вставлять на слайд более одного отрывка, а также нужно понимать потребность в данном видео отрывке. Если он действительно нужен, то не стоит усердствовать и вставлять видео на каждом слайде, достаточно одного-двух видео фрагментов. Можно вставить физ. минутку в виде видео или пальчиковую гимнастику. Если на слайде прикреплено видео с опорой на тему занятия, то следует не просто посмотреть видеофрагмент, но и обсудить его с детьми придя к какому-то выводу. Аудио файлы могут помочь привлечь внимание детей к занятию, активизировать их активность во время занятия. Так же при использовании такого формата не стоит забывать об особенностях восприятия детей с легкой умственной отсталостью, что информация на слух детьми воспринимается хуже, и если в аудио файле содержится информация для запоминания или инструкция, то она должна быть повторена несколько раз, так же она должна быть короткой и понятной для ребенка.

Повторяемость программного материала можно реализовать с помощью интерактивных игр и занятий, например, на различных интернет-платформах, таких как:

«Мерсибо» — это онлайн портал для педагогов, родителей и детей. На нем содержатся игры для развития речи, моторики, игры, направленные на обучение письму и чтению, а также вебинары для педагогов и родителей.

«Learnings.apps» - бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать самостоятельно интерактивные игры на любую тематику.

«Играемся» - бесплатный сборник онлайн игр для детей разной степени сложности.

«Classtools.net» - онлайн сервис, позволяющий создавать интерактивные презентации, а так Flash- диаграммы.

Подводя итог, хочется еще раз отметить, что дистанционный формат обучения не потеряет свою актуальность. Но для преодоления трудностей в «онлайн» обучении необходимо, что бы учителя-логопеды подбирали на электронно-образовательных ресурсах задания и видео-уроки с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся с умственной отсталостью, повышали свою компетентность в использовании информационных технологий, вели мониторинг развития навыков речи

обучающихся, побуждали родителей обучающихся к более тесному взаимодействию с педагогами. Это позволит в большей степени в реализации коррекционных логопедических программ в системе дистанционного обучения.

Список использованных источников:

1. Ахмедова, А. А. Дистанционная система обучения для дошкольников и учеников начальных классов / Ахмедова, - Санкт-Петербург: Научно-технический вестник санкт-петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики №52. 2008. С. 94–100.
2. Борисов, И. В. Дистанционное обучение в образовательных практиках российской молодежи / Борисов, - Майкоп: Адыгейский государственный университет. 2017. – 153с. – Текст: научный.
3. Закон об образовании №273 –ФЗ Российской Федерации от 29.12.2012, - Текст: непосредственный // Закон об образовании. - URL: <https://base.garant.ru/10164235/89300effb84a59912210b23abe10a68f/> (дата обращения 10.12.2021).
4. Лобанова, Ю. А. Достоинства и ограничения словесных, наглядных и практических методов в обучении умственно отсталых дошкольников / Лобанова, Гуженкова, - Тольятти: Категория "социального" в современной педагогике и психологии. 2015. С. 48–50.
5. Международная классификация более 10-го пересмотра. – Текст: непосредственный // МКБ-10. – URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4429> (дата обращения 04.12.2021).

List of sources used:

1. Akhmedova, A.A. Distance learning system for preschoolers and primary school students / Akhmedova, - St. Petersburg: Scientific and technical bulletin of the St. Petersburg State University of Information Technologies, Mechanics and Optics No. 52. 2008. S. 94-100.
2. Borisov, I.V. Distance learning in the educational practices of Russian youth / Borisov, - Maykop: Adyghe State University. 2017. - 153p. – Text: scientific.
3. Law on Education No. 273 -FZ of the Russian Federation of December 29, 2012, - Text: direct // Law on Education. - URL: <https://base.garant.ru/10164235/89300effb84a59912210b23abe10a68f/> (accessed 10.12.2021).
4. Lobanova, Yu. A. Advantages and limitations of verbal, visual and practical methods in teaching mentally retarded preschoolers / Lobanova, Guzhenkova, - Togliatti: The category of "social" in modern pedagogy and psychology. 2015. S. 48-50.
5. International classification of pains of the 10th revision. – Text: direct // ICD-10. – URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4429> (accessed 12/04/2021).

Иванова Л.С.,
магистрант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

Чуйкова И.В.,

Канд. пед. наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования развивающего потенциала информационных технологий в коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Целью данной статьи является раскрыть возможности применения такой информационной технологии, как интерактивная доска. В статье представлены преимущества использования интерактивной доски для коррекции дисграфии, как для педагога, так и для детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** дисграфия, интерактивная доска, коррекция письменной речи, младший школьник.*

Ivanova L.S.,

Master's student of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

Chuikova I.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

USING AN INTERACTIVE WHITEBOARD TO OVERCOME DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Annotation.** The article is devoted to the problem of using the developing potential of information technologies in the correction of writing disorders in children of primary school age with mental retardation. The purpose of this article is to reveal the possibilities of using such information technology as an interactive whiteboard. The article presents the advantages of using an interactive whiteboard for correcting dysgraphia, both for a teacher and for children with mental retardation of primary school age.*

***Keywords:** dysgraphia, interactive whiteboard, correction of written speech, junior schoolboy.*

Письменная речь занимает весомое место в жизни человека и общества в целом. Оно является способом передачи информации путём графических символов, передающих элементы речи.

В свою очередь, процесс письма- это психическая деятельность, которая осуществляется совместной работой различных зон мозга. Для овладения таким процессом, как письмо нужно, чтобы были сформированы все компоненты речи, поэтому данный процесс вызывает сложность для детей младшего школьного возраста.[5, с. 156]

В связи с этим на данный момент времени увеличивается количество детей с различными видами нарушения письма. Определение понятия нарушение письма, то есть дисграфии существует большое количество. В своем исследовании мы опирались на определение, которое принадлежит доктору педагогических наук Р. И. Лалаевой. Раиса Ивановна в своих трудах утверждала, что дисграфия — это нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, возникших из-за несформированности высших психических функций, которые в свою очередь участвуют в процессе письма.

По данным, которые имеются в последних исследованиях, дисграфия встречается больше чем у половины учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста. В связи с этим вопрос о методике коррекции письменной речи является одной из самых актуальных проблем на данный момент. [4, с.188]

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. В нашем исследовании мы остановились на группах ошибок выделенных Р.И. Лалаевой.

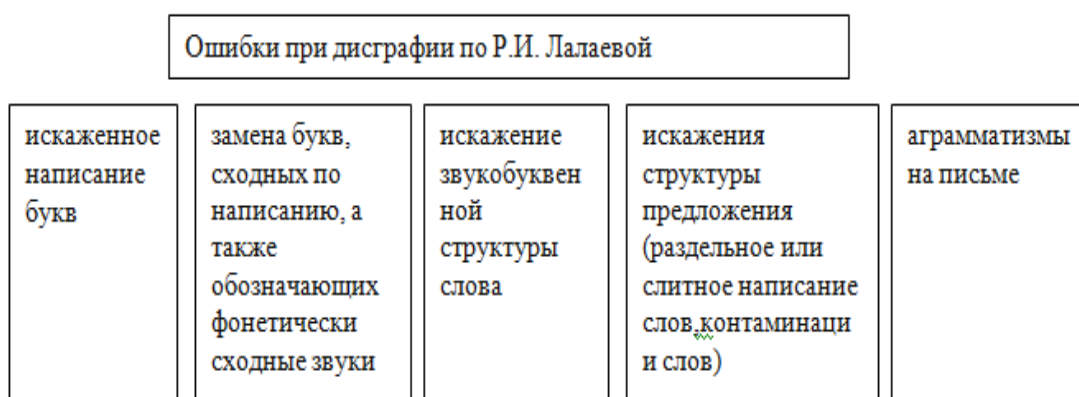


Рис. 1. Ошибки при дисграфии.

У всех детей присутствуют различные виды ошибок при нарушении письма в зависимости от варианта дизонтогенеза и индивидуальных особенностей. Ученые выделили характерные проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития: бедность активного и пассивного словаря, сложности в построении предложений и пересказе текстов, многочисленные ошибки при письме, нарушение моторного акта письма, каллиграфии. У данной категории детей отмечается неравномерное соотношение элементов букв, непропорциональность величины букв, страдает плавность письма. В связи с трудностями запоминания происходят замены и смешения букв, так же у детей имеются сложности при переводе звука в графему и наоборот, а также при переводе печатной буквы в письменную. Из-за трудностей, которые возникают у детей при звукобуквенном анализе и синтезе появляются пропуски гласных букв. У данной группы детей имеются трудности в обозначении на письме границ предложений, используя заглавные буквы и точки, так же неполноценный анализ языковых единиц приводит к слитному написанию слов.

Характерной особенностью детей с ЗПР является нарушение саморегуляции в большей мере именно самоконтроля. У детей с низким самоконтролем имеется выраженная недостаточность внимания. Недостаточность внимания обуславливает повышенную отвлекаемость детей, трудность сосредоточения на процессе деятельности, ее неполноценное осуществление. Таким образом, низкий самоконтроль, недостаточность внимания и саморегуляции в совокупности приводит к тому, что дети допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке.

В данной ситуации для логопеда важно своевременно выявить и начать коррекцию нарушений письменной речи, не допуская момента, когда письмо

становится уже средством обучения. Работа по преодолению дисграфии длительный процесс. И здесь актуальной становится необходимость поддерживать интерес детей, особенно для детей с задержкой психического развития.

Отечественные и зарубежные ученые Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев и многие другие в своих работах уделили большое внимание методам и приемам коррекции дисграфии. Методики коррекции нарушений чтения и письма, разработанные данными авторами, используются в логопедии по настоящее время, но, чтобы повысить эффективность обучения на современном этапе используются информационные технологии. [1, с.99]

Многими авторами отмечается значительный развивающий потенциал информационных технологий, обеспечивающий значительно больший опыт экспериментирования с языковым материалом.

На современном этапе развития образования школьные кабинеты стали оснащаться мультимедией. Но зачастую основным средством своей работы педагоги продолжали считать мелованную школьную доску. Сейчас это постепенно уходит на второй план.

В настоящее время оснащение кабинетов и увеличивающийся образовательный потенциал компьютерных технологий приводит к тому, что наиболее эффективным и универсальным средством коррекции становится интерактивные средства обучения, в числе которых главенствующее место занимает интерактивная доска.

Основные преимуществами использования интерактивной доски для логопеда является:

- экономия времени;
- улучшение качества демонстрационного материала;
- возможность иллюстрировать материал любого типа (видео, фото, аудио, мультимедиа);
- мобильность использования дидактических возможностей интерактивной доски;
- возможность использования различных стилей обучения: визуальных, слуховых, кинестетических;
- активизация детей;
- возможность организации групповой работы;
- повышение эффективности подачи учебного материала;
- быстрая смена видов деятельности. [2, с.92]

Использование данного средства коррекции положительно влияет не только на процесс подготовки педагога к занятию, но и на результаты и мотивацию учащихся.

Рассмотрим преимущества использования интерактивной доски для учащихся в коррекционном процессе:

- развитию высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление) за счет повышения уровня наглядности;
- использованию в работе методов активного обучения;
- активизации познавательного интереса обучающихся;
- совершенствованию навыков пространственной ориентировки;
- увеличению работоспособности обучающихся;
- обеспечению психологического комфорта на занятии;
- экономии времени занятия;
- повышению динамичности подаваемого материала. [3, с.176]

Но мы не можем утверждать, что с применением данного средства результаты всех учащихся сразу улучшатся. Ведь при использовании такой доски основной задачей становится мотивировать учащихся на улучшение своих результатов в образовательном процессе. [2, с.91]

В свою очередь, возможность интерактивности позволяет осуществлять контроль над действиями ребенка. Если при выполнении задания ребенком будет допущена ошибка, возможностями интерактивной доски ему будет показано, что была совершена ошибка и предложена возможность снова обратиться к заданию, проанализировать его и исправить свою ошибку.

С помощью такого средства обучения как интерактивная доска можно повысить эффективность коррекционной работы при нарушениях процесса письма и чтения. Все зависит от того какие методы и приемы будет использовать логопед, а также какие упражнения будут предложены ребенку.

Анализируя имеющиеся научные труды отечественных и зарубежных ученых, мы сделали вывод, что имеется крайне мало исследований посвященных изучению процесса коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста посредством интерактивной доски. Подобным же образом можно охарактеризовать разработанность использования данного средства. На данный момент существует лишь несколько разработанных и апробированных приемов и способов использования интерактивной доски в коррекции дисграфии. Следовательно, требуется дальнейшая разработка приемов и способов использования интерактивной доски в коррекции дисграфии.

В нашем исследовании мы остановились на использовании интерактивных упражнений на интерактивной доске, которые будут разработаны нами в общедоступной программе Microsoft PowerPoint. Поскольку данная программа имеется у каждого пользователя персональным компьютером.

Выделим основные преимущества использования программы Microsoft PowerPoint:

- доступность;
- простота в использовании;
- наглядность;
- возможность использования файлов любого формата (видео, аудио, фото)
- минимальная трата времени;
- увеличение качества демонстрационного материала;
- интерактивность.

Так же к преимуществам данной программы можно отнести способность создавать интерактивные задания без дополнительных средств.

Для использования интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии мы будем разрабатывать интерактивные упражнения в программе Microsoft PowerPoint.

Для того, чтобы создать интерактивное упражнение нужно осуществить несколько этапов:

1. Выбор цели упражнения (Например, в процессе коррекции дисграфии целью упражнения может стать развитие звукового анализа.)

2. Формулировка задания. Например, дифференциация в словах парных звуков.

3. Создание фона и вставка персонажа (если это необходимо). Например, в наших упражнениях мы используем постоянного персонажа из популярного мультфильма «Радость».

3. Наполнение презентации ее содержанием.(Добавление инструкции для ребенка, если она требуется и самого задания)

4. Определение эффектов для верного и неверного выборов и добавление их в презентацию. (Например, в наших упражнениях мы используем эффекты со сменой цвета, появлением и исчезновением, а так же увеличением и уменьшением объектов)

5. Проверка исправности всех эффектов и упражнения в целом.

6. Если имеются недоработки, их исправление.

7. Проверка исправности всех эффектов и упражнения в целом.

Для более полного представления по использованию интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста мы приведем примеры упражнений, которые можно использовать в коррекционно-педагогическом процессе.

Для развития звукового анализа мы можем предложить упражнение «Помоги Радости». Упражнение состоит в том, чтобы рассмотреть предложенную картинку и выбрать из предложенных букв ту на которую заканчивается слово обозначающее картинку. Например, картинка «кот» ребенок выделяет последний звук [т] и выбирает подходящую букву. Если ребенок выбрал правильную букву, она становится зеленой и увеличивается. Если ребенок допустил ошибку, буква приобретает красный цвет и исчезает.



Рис.2. Упражнение « Помоги Радости»

Так же для развития звукового анализа можно использовать упражнение «Найди гласные буквы с Радостью». Задание состоит в том, что ребенку нужно выбрать из ряда прописных и строчных гласных и согласных букв именно гласные. Если ребенок правильно выбрал букву, она становится зеленого цвета, если же он допустил ошибку, она краснеет.



Рис. 3. Упражнение «Найди гласные буквы с Радостью»

Следующее упражнение может быть использовано для развития навыков самопроверки. Упражнение «Помоги Радости найти ошибки» состоит в том, что ребенку нужно найти ошибки в предложенном тексте. Ребенок может выбрать слово, в котором он нашел ошибку и исправить её. Если ребенок не правильно находит и

исправляет ошибки, то слова обретут красный цвет. Если же задание ребенком будет выполнено правильно то слова обретут зеленый цвет.

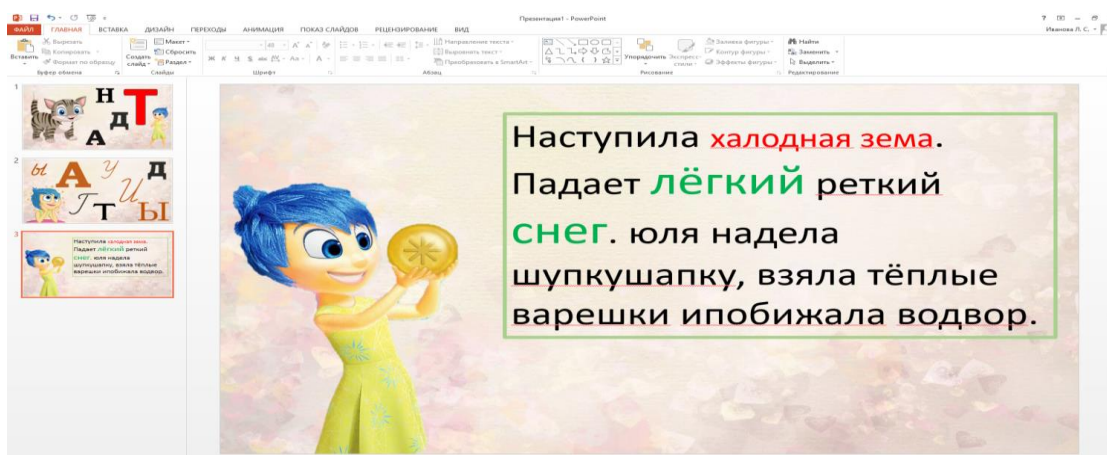


Рис.4. Упражнение «Помоги Радости найти ошибки»

Таким образом, использование интерактивной доски позволяет осуществлять процесс коррекции на качественно новом уровне, при котором реализуются такие важные принципы, как наглядность, доступность, новизна, систематичность, последовательность, интерактивность и сознательность. Применение на логопедических занятиях интерактивной доски оптимизирует педагогический процесс, индивидуализирует обучение детей с нарушениями письменной речи, снижает утомляемость детей в процессе занятий, повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Список используемых источников:

1. Алексеева, Л. А. Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников / Л. А. Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 99-104.
2. Борисова, Ю. В. Современные и инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников / Ю. В. Борисова, Е. В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 40(82). – С. 88-91.
3. Седова, Н. Г. Применение интерактивной доски для коррекции дисграфии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Г. Седова // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, 25 ноября 2020 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2021. – С. 174-190.
4. Хайруллина, Э. Р. Цифровые образовательные ресурсы при коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста / Э. Р. Хайруллина // Аспирант. – 2020. – № 4(55). – С. 188-190.
5. Халбаева, Н. А. Использование интерактивной доски в процессе коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Н. А. Халбаева, В. Г. Яриков // Электронный научный журнал. – 2017. – № 4-2(19). – С. 156-162.

List of sources used:

1. Alekseeva, L. A. Multimedia technologies as a means of correcting writing disorders in younger schoolchildren / L. A. Alekseeva // Training and education: methods and practice. - 2013. - No. 10. - pp. 99-104.
2. Borisova, Yu. V. Modern and innovative technologies of correction of optical dysgraphia of younger schoolchildren / Yu. V. Borisova, E. V. Zhulina // Problems of modern science and education. – 2016. – № 40(82). – Pp. 88-91.
3. Sedova, N. G. The use of an interactive whiteboard for the correction of dysgraphia in students with disabilities / N. G. Sedova // Speech therapy support of persons with disabilities in inclusive education: modern appearance and contours of the future : A collection of materials of the All-Russian Scientific and practical conference of K.E. Tsiolkovsky KSU, Kaluga, November 25, 2020. – Kaluga: state budgetary educational institution of higher professional education "of Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky", 2021. – P. 174-190.
4. Khairullina, E. R. Digital educational resources in the correction of written language in children of primary school age / E. R. Khairullina // Graduate student. – 2020. – № 4(55). – P. 188-190.
5. Halbaeva, N. A. the Use of interactive whiteboards in the process of correction of dysgraphia in primary school children with mental retardation / N. A. Halbaeva, V. G. Yarikov // Electronic scientific journal. – 2017. – № 4-2(19). – P. 156-162.

Иванова М. И.

директор
Нефтеюганская школа-интернат для
обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья,

Коновалова Н. В.

заместитель директора
Нефтеюганская школа-интернат для
обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья,
г. Нефтеюганск, Россия

СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. статья посвящена проблемам социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: социализация, коммуникация, коммуникативные умения, коррекция, психолого – педагогическое сопровождение.

Ivanova M.I.

Nefteyugansk boarding school for
students with disabilities
health opportunities,

Konovалova N.V.

Nefteyugansk boarding school for
students with disabilities
health opportunities,
Nefteyugansk, Russia

SOCIALIZATION OF A CHILD WITH LIMITED HEALTH POSSIBILITIES THROUGH COMMUNICATIVE DIFFERENTIATION OF PERSONALITY DURING SCHOOL STUDY

Annotation. The article is devoted to the problems of socialization of children with disabilities (intellectual disabilities) in the Nefteyugansk boarding school for students with disabilities.

Key words: socialization, communication, communication skills, correction, psychological and pedagogical support.

Социализация - процесс приобретения обучающимися социального опыта, основных психологических качеств и форм поведения. Миссия работы нашего образовательного учреждения предполагает социализацию выпускника, т. е. подготовку к самостоятельной жизни в обществе. Исходя из этого, определена цель: обучающийся со сформированными знаниями, умениями и навыками, социально приемлемым поведением, сохранным здоровьем. Для достижения поставленной цели, с психологической точки зрения, необходимо предупредить социальную дезадаптацию обучающегося – нарушение отношений человека и нормальной жизни среди людей, в

частности – ухудшение личных отношений с ними, невозможность выполнения своих социальных обязанностей (ученика, гражданина) с учетом предъявляемых требований обществом.

Задача педагогических работников в данном процессе способствовать развитию умений и навыков ребенка, проявляющихся в его общении с людьми, т.е. развитие коммуникативных навыков. Коммуникативные умения и навыки включают в себя способности, связанные с использованием различных вербальных и невербальных средств общения для достижения взаимопонимания общества (семьи, педагогов, сверстников, коллектива на работе).

Если обратиться к пирамиде потребностей А. Маслоу, то можно заметить, что потребность в общении является важной ступенью онтогенеза человека. Физиологические потребности, как и потребность в безопасности присущи всем живым существам на планете. Потребность в общении — это главная отличительная черта человека от животного мира, делающая его «*homo sapiens*».

Коммуникативная деятельность за период обучения ребенка в школе постепенно превращается в самостоятельное личностное качество - коммуникативный потенциал, определяющий систему социальных связей и отношений личности. Для каждого возрастного периода ведущей является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, складывающийся у ребенка с наиболее авторитетной для него в этот период группой или лицом. Развитие личности можно представить как процесс вхождения в новую социальную среду (в школу, переход в среднее или старшее звено) и интеграции с ней. С учетом этих потребностей осуществляется психолого–педагогическое сопровождение обучающихся школы-интерната.

Характерные особенности обучающихся представлены в таблице.

Таблица 1.

Возрастной период	Ведущий вид деятельности	Значимое лицо
7–11 лет	Игра	Родитель, педагог
12–15 лет	Учебная деятельность	Родитель, педагог/ сверстники
16–18 лет	Учебная деятельность	Сверстники, подростки

Младший школьный возраст (7–11 лет) характеризуется значимыми для ребенка изменениями не только в его личностном развитии (переход от «Я-концепции» к тому, что ребенок может принимать во внимание точку зрения другого человека), но и в окружающей его обстановке:

- ✓ происходит смена ведущего вида деятельности (игра в дошкольном возрасте заменяется учебной деятельностью.)
- ✓ появляются новые виды отношений (ученик-учитель, ученик-ученик, учитель -родители);
- ✓ образ взрослого разделяется на родителя (маму, папу, бабушку, и т. п.) и учителя;
- ✓ формируется произвольность высших психических функций.

Дети-первоклассники (45%) не готовы к обучению в школе. Игра продолжает быть ведущим видом деятельности. У детей большой интерес вызывают игрушки, находящиеся в школе, им интереснее прогулка, чем уроки и занятия.

У ребенка нет разницы в восприятии учителя и родителей, т. е. нет деления образа взрослого. Это проявляется в том, что ребенок часто называет учителя «мама», обращается к взрослому на «ты». Дети не всегда вежливо обращаются со старшими, допуская при этом употребление в адрес сотрудников школы-интерната нецензурной лексики. Обучающимся трудно перестроится к новым отношениям:

1.ученик-учитель: учитель выступает в роли взрослого, который учит, а значит, невольно занимает позицию «сверху». Не освоение данных отношений снижает успешность приобретения учебных знаний. Обучающиеся, воспитанники (20%) неадекватно реагируют на замечания, отказываются делать задание, бросают ручки, обижаются.

2.ученик-ученик: дети не умеют дружить: обзываются, ссорятся, обижаются, доводя даже мелкий конфликт до драки, не умеют спокойно общаться (наблюдается у 30% детей). Подобное отношение вызывает реакцию, от которой они сами же и страдают. В классных коллективах нет сплоченности.

Возрастной период 12–15 лет так же имеет свои особенности, к этому возрасту происходит смена ведущего вида деятельности (игру заменяет учебная деятельность) и значимым «лицом» становится сверстник, подростки его круга общения.

Как и у детей с нормальным развитием, так и у детей с ограниченными возможностями (интеллектуальными нарушениями) потребность в общении является одной из ведущих. Только в общении происходит обмен значимой информацией. В общении ребенок становится членом классного и общешкольного коллектива, группы сверстников. Наряду с общением в процессе социализации у подростков – школьников главным видом деятельности становится учеба.

К подростковому возрасту в основном сформирована готовность ко всем видам учебной деятельности, но возможности реализации этой готовности имеются не у всех (40%). В 5–7 классах вводятся новые предметы, их ведут разные учителя, уровень преподавания неодинаков.

Можно заметить, что на поступки ребенка решающее влияние оказывают те оценки, которые им дают их сверстники или друзья, т. е. значимые для них окружающие. Если эта оценка бывает положительной без достаточных на то оснований, то у детей формируется завышенная самооценка (у 40% детей). А если действия подростков оцениваются в основном отрицательно, и они постоянно видят раздражение и недовольство окружающих, у них может сформироваться неправомерно заниженная самооценка (35% подростков). И если самооценка подростка окажется неадекватной, то он становится уязвимым для криминогенной среды.

Неадекватная самооценка отрицательно сказывается и на процессе обучения: конфликты с педагогами по поводу якобы заниженной отметки, высмеивание более слабых одноклассников, отказ от выполнения какого-либо задания заведомо предвидя неудачу в результате работы.

35% обучающихся по решению ПМПК направляют в наше образовательное учреждение из общеобразовательных школ, где у них постоянно возникали стойкие неудачи в учебе, складывались сложные взаимоотношения с учителями и сверстниками, на этом фоне у них создается отрицательное отношение к школе и к учению. Иногда сами родители формируют у своего ребенка такое негативное отношение к обучению. Не учитывая или просто не имея представления о возможностях своего ребенка в плане овладения им учебной программой, они или чрезмерно завышают или, наоборот, занижают предъявляемые к нему требования. Отрицательное отношение к учебе не сразу изменяется у ребенка даже тогда, когда он начинает учиться в адекватных для него условиях и по доступной программе.

Следует отметить, что обучающиеся, подростки 16 – 18 лет (50%), опережают половое созревание своих ровесников, у них раньше формируются вторичные половые признаки и потребность в отношениях с противоположным полом. Потребность возникает, но ребенок не умеет и не знает, как строить общение, не причиняя никому вреда. Ребенок с «нормальным» развитием уже в младшем возрасте невольно перенимает способы общения от своих родителей, а ребенок с отклонениями в развитии, в силу своих особенностей не может этого сделать. Чем более выражен у

подростков дефект, чем слабее он успевает, тем выше оказываются его самооценка и уровень притязаний. Обучающиеся (80%), не осознавая имеющихся у них отклонений в развитии, считают, что им доступна любая специальность, что они могут стать врачами, учителями, космонавтами, т. е. из всех немногих известных им специальностей называют самые для них недоступные.

Если, психолого–педагогическое сопровождение обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, будет построено на основе коммуникативной дифференциации личности, занятия будут интересны ребенку и приведут к положительным, стабильным результатам.

Можно выделить факторы, влияющие на формирование коммуникативных навыков ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Факторы

Социальные	Биологические
<ul style="list-style-type: none"> • Неблагополучная социальная среда • Родственники с нервными или психическими болезнями • Условия внесемейного воспитания. 	<ul style="list-style-type: none"> • Органическое поражение головного мозга • Патологические нарушения речи • Общие соматические заболевания, протекающие с осложнениями • СДВГ

Один фактор не может вызвать нарушения в общении, только совокупность факторов (социальных и биологических) ведет к возникновению трудностей. Коррекция биологических факторов в рамках психолого–педагогического сопровождения безрезультатна, а социальные факторы возможно корректировать. Коррекционно-развивающая работа строится на основании психофизических особенностей ребенка (биологические факторы) и с учетом социальных факторов и в тесном сотрудничестве с участниками образовательного процесса. Совместно с классным руководителем планируется реализация задач, к чему привлекаются и родители (законные представители) ребенка.

Родителям отводится важное место в программе. Дети проводят большую часть времени в кругу семьи, поэтому необходимо, чтобы это время благоприятно сказывалось на развитии ребенка. Задача педагогических работников, как координаторов оказывать консультативную помощь родителям, информировать об особенностях развития их ребенка, о его взаимоотношениях в кругу сверстников.

Роль классного руководителя идентична роли родителей. Классный руководитель – это «школьная мама» обучающегося. Через классного руководителя осуществляется первичный контакт с семьей ребенка. Именно с классным руководителем осуществляется тесное взаимодействие в процессе развития и воспитания, решаются общие задачи, поставленные на заседаниях психолого-педагогического консилиума.

Этапы развития коммуникативной деятельности в период обучения ребенка

1. «Азбука общения» 1–4 класс.

Развитие личности ребенка — это осознание самоценности человеческой жизни, это развитие его доверия к жизни. В школе, среди других детей ребенок учится познавать себя. Отношение к нему педагогов, всего обслуживающего персонала строится на основе доверия, и в этой атмосфере ребенку легко чувствовать себя личностью, которая воспринимается всеми в серьез.

Установление телесного, зрительного, речевого контакта – начало взаимодействия ребенка и взрослого. Познание целостности тела может происходить через знакомство с его частями на человеке, кукле, картинке через различные действия с ними. Большое значение уделяется полоролевой идентификации. Первая реакция на

прикосновение окружающих может быть очень разной (резко дергается, сжимается, бьет). Если барьер будет преодолен, обучающийся научится принимать помощь педагога, а затем и сам начнет помогать.

Одна из задач на этом этапе – показать разницу между хорошим и плохим настроением, хорошим и плохим самочувствием. Объяснить, что для жизни важнее хорошее настроение, на его фоне человек развивается лучше. Необходимо так же учить детей чувствовать состояние других людей. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью должен научиться чувствовать себя адекватно окружающей обстановке, распознавать ситуации приятные для себя в школе, дома, при взаимодействии с другими людьми в разной обстановке. При формировании межличностных отношений важно научить детей видеть не только положительные моменты при контактах с людьми и предметами, но и отрицательные, т.е. опасности, исходящие от действий.

Одно из важных направлений на данном этапе является расширение представлений детей об окружающем мире. Детей нужно учить не только навыкам общения в быту, но и умению общаться с окружающими людьми. Этому дети учатся в ролевых играх, а также в реальных жизненных ситуациях. Ребенок должен знать, когда что делать: в котором часу просыпаться по утрам, когда идти на уроки, когда заниматься любимым делом.

2. «Общение без проблем» 5–9 класс.

Данный этап продолжает начатую работу в начальном звене. На этом этапе ребенок адаптируется к обучению в среднем звене. Увеличивается его круг общения. Нарушение привычных контактов может привести к срывам, агрессии или, наоборот, к замыканию в себе. Поэтому к таким ситуациям дети должны быть подготовлены заранее. Дети должны чувствовать, что их мнение учитывается, обсуждается, принимается. Примеры различных ситуаций обсуждаются на эпизодах мультфильмов. Необходимо учить детей не бояться новых людей, новых контактов. Выработка умения действовать самостоятельно, брать на себя ответственность является одним из приоритетных направлений. Особенно это важно в опасных для жизни ситуациях, которые очень трудно предугадать и предупредить.

3. «Общество, профессия, семья» 10–12 класс.

Данный этап реализуется в трех направлениях, тесно связанных между собой: общество, профессия, семья. Уделяется внимание многонациональному составу населения России, их традициям и быту. 10–12 класс – последняя ступень обучения в школе, поэтому самая важная в процессе социализации. Главная роль в данном разделе отводится профессиональному самоопределению.

Профессиональное самоопределение – это осознанный выбор ребенком профессиональной деятельности на основе самооценки своих качеств и в соответствии со своими интересами и потребностями. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии и продолжается в рамках непрерывной серии профессионального выбора. Личностное развитие и профессиональное самоопределение тесно взаимосвязаны. Выбор профессии во многом зависит от того, как человек оценивает отношения людей определенной профессиональной группы. Через выбор профессии ребенок с интеллектуальной недостаточностью определяет свое место в жизни, ту систему отношений, в которой будет чувствовать себя значимым и востребованным.

Психолого-педагогическое сопровождение с учетом коммуникативной дифференциации личности в период обучения ребенка в школе способствует достижению цели нашего образовательного учреждения, т. е. социальной адаптации ребенка.

Список использованных источников:

1. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов /Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. — 2-е изд. — М: Издательство Юрайт, 2020. - 153 с.
2. Коноваленко, С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5–9 лет / - М.: Эксмо, 2004 (Н. Новгород: ГИПП Нижполиграф). - 237 с,
3. Лютова, Е.К., Моница, Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми: [Комплекс. программа] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. - СПб.: Речь, 2000. - 189 с.
4. Фопел, К. Как научить детей сотрудничать? психологические игры и упражнения: ч. 1–4 / Клаус Фопель; - М: Генезис, 2006. - 542 с.
5. Шипицина, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. - 335 с.
6. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (5–6 классы) / О. В. Хухлаева. – 5-е изд. – М.: Генезис, 2017. – 208 с.

List of sources used:

1. Boikov, D. I. Communication of children with developmental problems: a textbook for universities /D. I. Boikov, S. V. Boikova. - 2nd ed. - M: Yurayt Publishing House, 2020. - 153 p.
2. Konovalenko, S. V. Communication abilities and socialization of children aged 5-9 years / - M.: Eksmo, 2004 (N. Novgorod: GIPP Nizhpolygraf). - 237 s,
3. Lyutova, E.K., Monina, G.B. Training of effective interaction with children: [Complex. program] / E. K. Lyutova, G. B. Monina. - St. Petersburg.: Speech, 2000. - 189p.
4. Fopel, K. How to teach children to cooperate: psychological games and exercises: parts 1-4 / Klaus Vopel; - M: Genesis, 2006. - 542 p.
5. Shipitsina, L. M. Development of communication skills in children with moderate and severe mental retardation: A guide for teachers. - St. Petersburg: Soyuz Publishing House, 2004. - 335 p.
6. Khukhlaeva, O.V. Path to oneself. Psychology lessons in secondary school (grades 5–6) / O. V. Khukhlaeva. – 5th ed. – M.: Genesis, 2017. – 208 p.

Лактионова А.Г.

учитель-логопед

Дошкольное образовательное учреждение №22 «Планета детства»,

Дирлам В.В.

педагог-психолог

Дошкольное образовательное учреждение №22 «Планета детства»,

г. Ханты-Мансийск, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-ПСИХОЛОГУ И УЧИТЕЛЮ-ЛОГОПЕДУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ

***Аннотация:** данная статья посвящена эффективному использованию интерактивных технологий в работе педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога с обучающимися с ОВЗ в ДОУ. Использование интерактивных технологий на занятиях вызывает у детей особый интерес, что позволяет усвоить изучаемый материал.*

***Ключевые слова:** интеракции, интерактивные методы, устройство «Колибри», игротерапия, песочная терапия, обучающиеся с ОВЗ.*

Laktionova A.G.

teacher-speech therapist

kindergarten No. 22" Planet of Childhood ",

Dirlam V.V.

educational psychologist

kindergarten No. 22" Planet of Childhood ",

Khanty-Mansiysk, Russia

INTERACTIVE TECHNOLOGIES TO ASSIST TEACHER-PSYCHOLOGIST AND TEACHER-SPEECH THERAPIST IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN KINDERGARTEN

***Annotation:** this article is devoted to the effective use of interactive technologies in the work of a teacher-psychologist, speech therapist, teacher-defectologist with students with disabilities in preschool educational institutions. The use of interactive technologies in the classroom is of particular interest to children, which allows them to assimilate the material being studied.*

***Key words:** interactions, interactive methods, Hummingbird device, play therapy, sand therapy, students with disabilities.*

Современное общество предъявляет большие требования к дошкольному образованию. Введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к структуре основной образовательной программы дошкольного образования предполагает развитие ДОУ, как новой образовательной системы, ориентированной на воспитание и развитие у детей новых качеств и ценностей.

Понятие «интеракции» состоит из двух слагаемых: «интер» - между, «акция» — усиленная деятельность между кем-либо

Интерактивные методы — это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса

Интерактивные системы позволяют составить, так называемый диалог, между различными видами аудиовизуальной информации и обучающимся. При этом

предусматривается возможность хранения огромных объемов информации, интерактивного доступа к ее элементам и воспроизведение изображений с соответствующим звуковым сопровождением.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс несет в себе преимущества:

1. Заинтересованность детей;
2. Образный тип информации понятный детям;
3. С помощью компьютера можно отрабатывать один и тот же, непонятный пока для ребенка, материал несколько раз;
4. Компьютерные игры (игры на флэш-носителях МЕРСИБО) являются источником поощрения на занятии.

Компьютерные технологии можно использовать:

- Подгрупповых; индивидуальных занятиях (фрагментарно), в сочетании с традиционными методами и с соблюдением всех технических и санитарно-гигиенических норм;
- Также, компьютер используется и в диагностических целях, что позволяет детям в интересной, доступной форме показать знания, решить поставленные педагогом задачи.

Образовательная деятельность построена на игровых методах и приемах.

Реализуя данные технологии в образовательном процессе ДОУ с нашими воспитанниками, мы решаем следующие задачи:

1. Повышение качества образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста;
2. Развитие интеллектуального, эмоционального потенциала и позитивных личностных качеств ребенка, компенсация у него первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений;
3. Формирование мотивации и поддержание интереса детей во время непосредственной образовательной деятельности;
4. Приобретение детьми практических навыков работы с компьютером.

Наличие компьютера в кабинете педагога позволяет использовать в работе с детьми разные специализированные коррекционные программы, обучающие и развивающие игры.

В нашем учреждении широко используется сенсорное устройство «Колибри», а также интерактивный развивающий комплекс (стол, песочница).

В устройстве «Колибри» установлены:

- Интерактивный игровой комплекс «Сова»;
- Программа «Волшебная поляна»;
- Интерактивный игровой комплекс «Страна чудес»;
- Тренажер «Шахматы»;
- Программа «Инженерная школа»;
- Интерактивный редактор «Сова» комплекс игр «Мир цвета» для детей с

ОВЗ и т. д.

Использование интерактивных технологий педагогами ДОУ в своей работе с детьми ОВЗ.

Работа педагога-психолога с интерактивной песочницей.

«Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» (В. Сухомлинский).

Выстраивая коррекционную работу с детьми с ОВЗ достаточно эффективным методом зарекомендовала себя песочная игротерапия. Перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу дает дополнительный эффект. С

одной стороны, существенно повышается мотивация ребенка к занятиям, с другой стороны, более интенсивно и гармонично происходит развитие познавательных процессов. А если учесть, что песок обладает уникальным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, то в процессе коррекционной работы происходит и гармонизация психоэмоционального состояния ребенка.

«Художники»

Ребенку предлагается на песке нарисовать геометрические фигуры (цифры, элементы букв: прямые, наклонные, волнистые линии, полуовалы, петельки и т. д.): «Нарисуй на песке квадрат (круг, овал, ромб, прямоугольник)», «Нарисуй цифру, которая стоит после пяти и т.д.», «Строители».

Ребенку предлагается построить башенку из песка. Вокруг можно вырастить деревья. (можно из шишек или палочек от дерева. Теперь давай попробуем сосчитать сколько деревьев ты посадил?

«По морям по волнам», «Солнечный день»

«Педагог рисует точки на песочном планшете, и просит ребенка соединить их.

«Что спрятано?»

Педагог ребенку читает загадку на определенную тему, а отгадку он должен найти в песке: «Отгадай загадку, назови отгадку и найди ее в песке». (пуговица, шишка, листочек, ручка, карандаш и т. д.)

«Дорисуй»

Ребенку предлагается на мокром песке пальцем дорисовать вторую половину предмета с левой или с правой стороны: «Дорисуй вторую половину солнца с правой стороны».

Интерактивная песочница с цветным рисом на занятии учителя-психолога

На фото представлена индивидуальная работа с ребенком по развитию мелкой моторики и сенсорного восприятия.

На видео представлена индивидуальная работа с ребенком по развитию мелкой моторики и сенсорного восприятия.

Интерактивная панель «Колибри» на занятии учителя-логопеда

На данном слайде представлена индивидуальная и подгрупповая работа с учителем-дефектологом, которая помогает детям учиться обобщать предметы, классифицировать их, а также помогает формировать восприятие цвета с детьми с РАС.

На занятиях по подготовке детей к обучению грамоте удобно использовать игры: составь слово из слогов, убери лишние буквы, которых нет в слове.

На занятиях по развитию речи мы отрабатываем произношение звуков в игровой форме, например, нужно поселить в домик только те буквы, в которые превратились гласные звуки (буква А звук А, поём голосом, значит гласный).

Очень нравится малышам играть в «Обводилки» и «Дорисуй половинку».

В комплексе «СОВА» представлено огромное количество игр по развитию речи и мелкой моторики, «Игралочка», «Играем с муравьишкой», «Графические диктанты» и многие другие.

Интерактивная песочница

Разнообразить занятия с детьми ОВЗ помогает интерактивный комплекс 2 в 1 (стол и песочница). Дети с удовольствием играют игрушками, как в обычной песочнице, а также могут отправиться на поиски клада, совершить путешествие по временам года, закрепить знания о мире животных.

Наша работа с инновационными технологиями продолжается, мы будем искать более новые и эффективные методы и приемы, т. к.

«Если сегодня будем учить так, как учили вчера, мы украдём у наших детей завтра» (Джон Дьюи)

Список использованных источников:

1. Вислобокова, Н. Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения // Информатика и образование. – 2011. - № 6. С. 11–114.
2. Грабенко, Т.М., Зинкевич-Евстигнеева ТД. Чудеса на песке. Песочная терапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
3. Грабенко, Т.М., Зинкевич-Евстигнеева ТД. Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2005–340 с.
4. Карпенко, Е. А., Райс О.И. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени
5. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения Т.С.Панина Вавилова/Под ред. Т.С. Паниной – 4-е изд.стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 176 с.
6. Теплякова, Л. Интерактивные технологии в практике реализации ФГОС ДО, Сфера, 2018.

List of used literature:

1. Vislobokova, N.Yu. Technologies for organizing an interactive learning process. Informatics and education. - 2011. - No. 6. S. 11-114.
2. Grabenko, T.M., Zinkevich-Evstigneeva T.D. Miracles in the sand Sand therapy. - St. Petersburg: Institute of Special Pedagogy and Psychology, 1998. - 50 p.
3. Grabenko, T.M., Zinkevich-Evstigneeva T.D. Miracles in the Sand: Workshop on Sand Therapy. - St. Petersburg: Speech, 2005 - 340 p.
4. Karpenko, E.A., Rice O.I. Interactive technologies in teaching. Pedagogy of the new time
5. Panina, T.S. Modern ways of activating learning T.S. Panina Vavilova / Ed. T.S. Panina - 4th ed.ster. - M.: Ed. Center "Academy", 2008. - 176 p.
6. Teplyakova, L. Interactive technologies in the practice of implementing GEF DO, Sphere, 2018.

Лещева О. А.
учитель-логопед
Новоаганский ДСКВ «Снежинка»,
гп. Новоаганск, Россия

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация:** В статье рассматривается возможность применения интерактивного оборудования «LOGO EDU» как инновационный метод обучения детей с ОВЗ, обеспечивающий условия получения коррекционной помощи детям с ОВЗ через организацию развивающей среды, позволяющий повысить уровень мотивации к обучению.*

***Ключевые слова:** Инновационные методы, ограниченные возможности здоровья, информационно-коммуникационные технологии, интерактивное оборудование.*

Leshcheva O.A.
speech therapist teacher
Novoagansky DSKV "Snowflake",
gp. Novoagansk, Russia

INTERACTIVE EQUIPMENT IN CORRECTIONAL WORK AS AN INNOVATIVE METHOD OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract:** The article considers the possibility of using interactive equipment "LOGO EDU" as an innovative method of teaching children with disabilities, providing conditions for receiving correctional assistance to children with disabilities through the organization of a developing environment that allows to increase the level of motivation to learn.*

***Keywords:** Innovative methods, limited health opportunities, information and communication technologies, interactive equipment.*

Более высокий процент детей в настоящее время это дети, которые относятся к категории детей с **ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)**, поэтому формирование речевой готовности при поступлении в школе остается одной из актуальных задач, стоящих перед образовательным учреждением.

Поэтому обучение детей с ОВЗ предполагает создание для них психологически комфортное коррекционно-педагогическое развитие, означающее обеспечение условий для получения образования в дошкольный период. В связи с этим важно организовать существующий знающий, речевой и корректирующий инструмент развития, который представляет собой систему условий индивидуализации и обучения детей с ОВЗ. Помимо текущих условий, в процесс оптимизация коррекции и развития ребенка с ОВЗ входит внедрение инновационных методов и средств обучения.

Название этих методов и приемов происходит от английского термина интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать.

В чем преимущества данных методов:

- учитываются особенности психолого-педагогических потребностей каждого ребенка;
- обучение становится индивидуальным;

- развиваются высшие психические функции ребенка, что не менее важно для детей с ОВЗ;
- Развивает привычную учебную деятельность;
- процесс усвоения программного материала проходит значительно выше;
- основываются на свободе выбора, обратной связи, непрерывном общении;
- происходит интенсификация процесса понимания, усвоения и применения умений и знаний «здесь и сейчас» в момент решения поставленной задачи.

На данный момент в дошкольном учреждении применяются самые различные интерактивные методы обучения, наиболее характерным является информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это процесс подготовки и передачи информации обучаемым, где основным средством обучения выступает компьютер.

Информационно - компьютерные технологии становятся неотъемлемой частью обучения детей с ОВЗ, так как является одним из эффективных способов для повышения мотивации, но также предполагает индивидуализацию обучения ребенка с ОВЗ.

Использование ИКТ повышают у детей познавательный процесс, творческую активность при обучении, что немаловажно для детей с ОВЗ, так как помогает получить для дальнейшей, успешной адаптации в школе умения и навыки, тем самым повышается уровень мотивации к обучению.

Кроме того, при такой организации обучение переходит от объяснительно-иллюстрированный способ обучения в деятельность, ребенок в процессе коррекционной работы принимает активное участие в данной деятельности, что является важным и эффективным контекстом развития ребенка с ОВЗ в дошкольном возрасте, еще до поступления в школу.

На практике обучение детей с ОВЗ осуществляется с применением интерактивного оборудования - интерактивный стол логопеда «LOGOEDU».

Интерактивный стол «Logo EDU» это профессиональный стол логопеда, со встроенным сенсорным экраном и программным обеспечение «АЛМА» с играми различного уровня сложности, «АЛМА тесты» представлен на рисунке 1.



Рис.1 Интерактивный стол «LOGO EDU»

Преимущества применения интерактивного оборудования «LOGO EDU» в коррекционной работе представлены на рисунке 2.

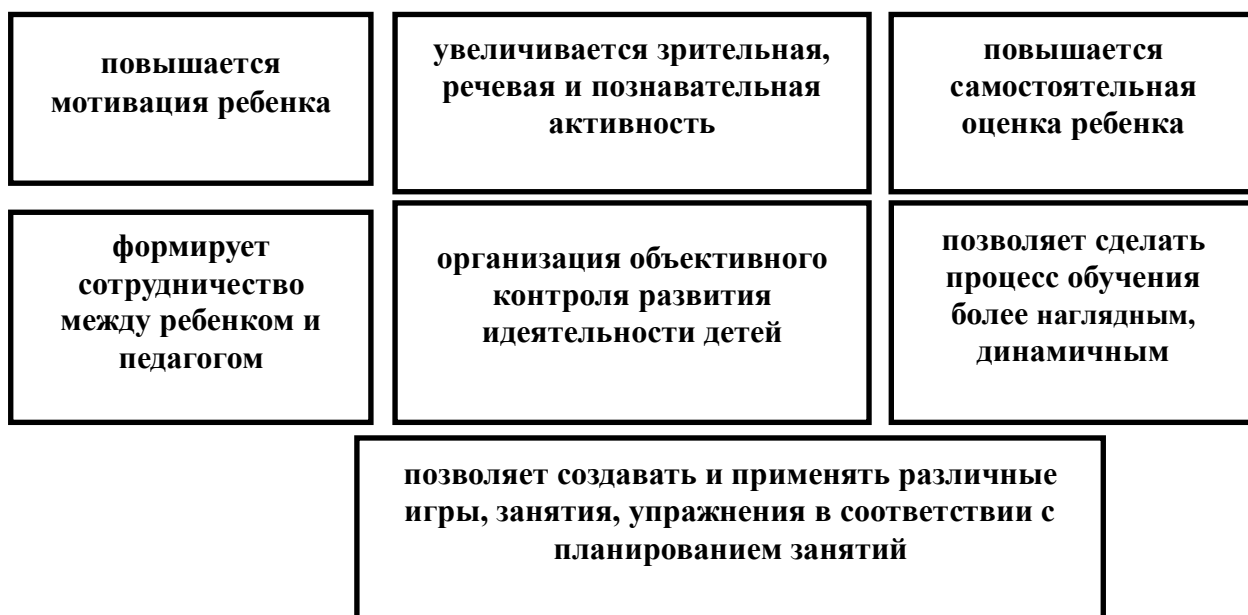


Рис 2.Преимущества применения интерактивного оборудования «LOGO EDU» в коррекционной работе

Далее более подробно рассмотрим применение интерактивного оборудования «LOGOEDU» в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Встроенное программное обеспечение дает нам различный комплект игр и возможностей для работы с детьми, здесь можно рисовать простые рисунки поверх изображения с компьютера или белого листа с возможностью хранения результатов работы, до создания собственных занятий и при этом фиксировать независимую проверку усвоенных знаний ребенком.

Интерактивный стол используется нами при проведении индивидуальной работы и обучения детей в парах. Инновационный метод обучения в парах активизирует детей на занятиях. Данный метод имеет свои преимущества:

- у ребенка есть свобода по времени (начало, паузы, окончание определяют сами партнеры по диалогу);
- свобода по скорости своей работы (длительность работы в паре зависит от сообразительности партнера - сильные дети усваивают все быстро, схватывают на лету, и могут за одно и то же время гораздо больше других изучить);
- свобода по теме занятия;
- свобода по выбору партнера в паре

Работа по данному методу игры дети могут выбирать самостоятельно или предлагаются педагогом по изучаемой теме или реализуемым задачам. Пары состояются из детей с разными заданиями по мере имеющихся у ребенка нарушений и трудностей. Работая в паре, дети не только самостоятельно решают поставленные перед ними задачи, но и могут обсуждать выполнения заданий, проводить взаимопроверку.

Сфера применения интерактивного оборудования «LOGO EDU» в коррекционной работе:

Раздел развитие лексико-грамматических категорий и связной речи. В данном разделе на занятиях по развитию словарного запаса, грамматического строя речи и связной речи часто используем интерактивные тематические игры «Действия», «Веселые рассказы», «Комнаты», «Профессии», «Умный доктор», «Антонимы».

Во время игр решаются следующие коррекционные задачи:

- обогащение словаря существительными, прилагательными, глаголами.

- умение образовывать: существительных единственного и множественного числа в именительном и родительных падежах; существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом; относительные прилагательные.

- согласовывать существительные с числительными.

Например, в игре «Умный доктор» дети учатся классифицировать предметы по группам.

Раздел развитие и коррекцию высших психических процессов (внимания, памяти, мышления). В данном разделе используем игры, например, такие как: «Тренировка памяти (изучение фигур, цветов)», «Найди отличия», «Найди пару». Каждая игра предоставляет детям возможность перейти на другой уровень сложности. Игры предполагают эмоциональное воздействие детей, а именно такая положительная реакция обеспечивает высокую прочность запоминания у детей с ОВЗ.

Если сравнивать детей с нормой у детей с ОВЗ информация быстро забывается и прочность запоминания снижена, поэтому ребенку, чтобы данную информацию выложить или воспроизвести, приходится прилагать особые дополнительные силы. И игра здесь выступает важным аспектом обучения.

Раздел: «Раскраски» представлен на рисунке 3.

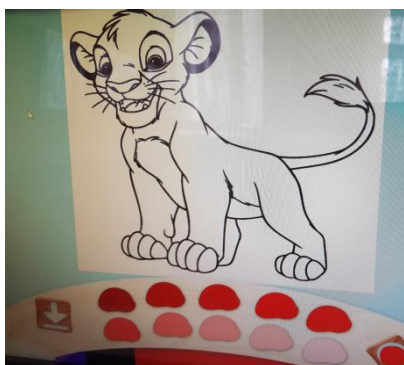


Рис.3. Раздел «Раскраски»

Возможности программного обеспечения в этом разделе, позволяют ребенку выбрать предложенные раскраски и с помощью управлением мышки, используя способы заливки, раскрасить рисунки. После этого рисунок сохраняется через скриншот, распечатывается или сохраняется в именной папке ребенка. Данная функция программного обеспечения используется как рефлексия по окончании занятия с ребенком.

Особенностью программного обеспечения интерактивного оборудования «LOGOEDU», является то, что позволяет создавать уроки самостоятельно в разделе «Творческая мастерская». Уроки можно создавать и задания распределяем по темам, порядок изучения тем и выполнения заданий соответствует комплексно-тематическому планированию логопедической работы.

Игры и задания с использованием интерактивного оборудования можно создавать не только по лексическим темам, но и по различным направлениям логопедической работы: совершенствование навыков фонематических процессов (определение наличия заданного звука, определение его местоположения, деление слов на слоги), подготовка к обучению грамоте и. т. д.

Положительные стороны данного интерактивного оборудования мобильность применения как предложенных игр программным обеспечением, так и созданных самостоятельно педагогом уроков, презентаций. Ребенок самостоятельно может передвигать картинки, убирать их на сенсорном экране или пальчиком или мышкой компьютера.

Опыт применения интерактивного оборудования «LOGO EDU», как инновационного метода показал, что у детей: повышается мотивация к процессу обучения; снимается психологическое напряжение общения путем перехода в партнерские отношения «педагог-компьютер-ребенок» тем самым повышается эффективность коррекционного процесса, повышает активность ребенка, делая процесс обучения продуктивным.

Из выше сказанного можно сделать выводы, безусловно, можно работать и, не имея интерактивного оборудования и добиваться успехов и высоких результатов, но если позволяет возможность, то при использовании ИКТ, коррекционный процесс станет намного интереснее и увлекательнее как для детей с ОВЗ, так и для учителя-логопеда.

Список использованных источников:

1. Ермаков, Т.И., Ивашкин, Е.Г. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: Учебное пособие [Текст] / Т. И. Ермакова, Е. Г.Ивашкин. - Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. - Нижний Новгород, 2013. - 158 с;
2. Использование ИКТ на уроках технологии как инновационный метод обучения [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). [Сайт] - Казань: Бук, 2018. - С. 103–105. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/274/13502/> (дата обращения: 28.03.2021);
3. Ягяджик, С. С. Виды инновационных технологий и их характеристики [Текст] / С. С. Ягяджик. - Молодой ученый. — 2016. — № 23 (127). -548-551 с.

List of sources used:

1. Ermakov, T.I., Ivashkin, E.G. Conducting classes using interactive forms and teaching methods: Textbook [Text] / T.I. Ermakova, E.G. Ivashkin. - Nizhny Novgorod. state tech. un-t im. R.E. Alekseev. - Nizhny Novgorod, 2013. - 158 p.;
2. The use of ICT in technology lessons as an innovative teaching method [Electronic resource] // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IX Intern. scientific conf. (Kazan, January 2018). [Website] - Kazan: Buk, 2018. - S. 103-105. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/274/13502/> (date of access: 03/28/2021);
3. Yagyadzhik, S. S. Types of innovative technologies and their characteristics [Text] / S. S. Yagyadzhik. - A young scientist. - 2016. - No. 23 (127). -548-551 p.

Попова Л. Н.
заместитель директора
Нефтеюганская школа-интернат
для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья,
г.Нефтеюганск, Россия

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

***Аннотация:** статья посвящена проблеме социализации и адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях ФГОС.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, интеллектуальная недостаточность, связная речь.*

Popova L.N.
Deputy Director
Nefteyugansk boarding school
for students with disabilities
health opportunities,
Nefteyugansk, Russia

SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH MENTAL retardation ON THE BASIS OF THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH UNDER THE CONDITIONS OF THE GEF.

***Abstract:** the article is devoted to the problem of socialization and adaptation of students with disabilities in the context of the Federal State Educational Standard.*

***Key words:** social adaptation, intellectual deficiency, coherent speech.*

Речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению адаптированной основной общеобразовательной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации обучающихся специальной (коррекционной) школы. Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у обучающихся с нарушениями интеллекта, на сегодняшний день недостаточно разработаны.

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками и носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапах ситуативной и вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих

случаях затягивается вплоть до старших классов.[1] Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин.

Дети с ограниченными возможностями здоровья часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику.

Другая причина заключается в том, что речевая активность данной категории очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне. В тех случаях, когда у обучающихся появляется интерес к теме разговора, меняется и характер высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивация.

Приёмы мнемотехники облегчают запоминание у воспитанников и увеличивают объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций.[2]

Использование приема мнемотехники для обучающихся с умственной отсталостью в настоящее время становится всё более актуальным, так как она помогает развивать мышление, зрительную и слуховую память, внимание, воображение, улучшают социальную адаптацию.

Мнемотехника помогает развивать:

- ассоциативное мышление;
- зрительную и слуховую память;
- зрительное и слуховое внимание;
- воображение;
- межличностное общение

Как любая работа, применение мнемотехники строится от простого к сложному. Необходимо начинать работу с простейших мнемоквадратов, затем переходить к мнемодорожкам, и позже – к мнемотаблицам.

Мнемоквадраты – это своего рода работа над словом. С их помощью дети преобразуют абстрактные символы в образы. Данные схемы помогают обучающимся самостоятельно определять главные свойства и признаки рассматриваемого объекта, обогащают словарный запас.

Освоив игру со словом, можно переходить к поэтапному кодированию сочетания слов. Например: “большая машинка”. Воспитанники выкладывают из мнемоквадратов -мнемодорожки, а следовательно, идет работа по составлению предложения. Последовательно можно переходить к работе над четверостишьем, стихотворением, несложной загадкой: без окон, без дверей, полна горница людей.

Поняв алгоритм работы с мнемодорожкой, обучающиеся легко осваивают мнемотаблицы. Содержание мнемотаблиц – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и другое, путём выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно передать условно наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно воспитанникам.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений, пальчиковых игр, загадок, пословиц, поговорок. Суть заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все произведение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит текст целиком. Для изготовления мнемотаблиц не требуются высокие художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу, сказке.

Мнемотаблицы - схемы используются для:

- обогащения словарного запаса,
- при обучении составлению рассказов,

- при пересказах художественной литературы,
- при отгадывании и загадывании загадок,
- при заучивании стихотворений.

Необходимо подчеркнуть, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет обучающимся легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её. Использование метода мнемотехники в работе с детьми с ОВЗ является важным способом развития связной речи и доступным средством познания окружающего мира. Представленные приёмы работы позволяют повысить эффективность коррекции речи обучающихся с ОВЗ, способствует повышению интереса к данному виду деятельности и оптимизации процесса, который развивает связную речь. А также являются средствами формирования одной из ключевых понятий – владение устной коммуникацией, так необходимой для адаптации в современном мире.

Список использованных источников:

1. Ануфриев, А. Ф., Костромина, С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Издательство «Ось -18», 2018-272с (Практическая психология).
2. Омельченко, Л. В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи Омельченко Л. В// Логопед. 2015.- №4.

List of sources used:

1. Anufriev, A.F., Kostromina, S.N. How to overcome difficulties in teaching children. M.: Publishing house "Os -18", 2018-272s (Practical psychology).
2. Omelchenko, L.V. The use of mnemonics techniques in the development of coherent speech Omelchenko L.V.// Speech therapist. 2015.- №4.

Процко Е.Г.
магистранка
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г.Сургут, Россия

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С ОНР 6-7 ЛЕТ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

***Аннотация:** Использование цифровых образовательных ресурсов в деятельности логопеда является одним из приоритетов современного образования. Необходимость использования цифровых ресурсов в образовательном процессе для детей с общим недоразвитием речи, а именно, в овладении чтением определяет актуальность выбранной темы. В статье представлены платформы ЦОР, посредством которых можно организовать логопедическую работу по подготовке детей 6-7 лет к овладению чтением и на основе проведенного анализа основных платформ обосновано их использование в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи; цифровые образовательные ресурсы; овладение чтением; логопедическая работа; современное образование.*

Protsko E.G.
undergraduate
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

SPEECH THERAPY WORK TO PREPARE CHILDREN WITH ONR 6-7 YEARS OLD TO MASTER READING THROUGH DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

***Abstract:** The use of digital educational resources in the activities of a speech therapist is one of the priorities of modern education. The need to use digital resources in the educational process for children with general speech underdevelopment, namely, in mastering reading determines the relevance of the chosen topic. The article presents the CSR platforms, through which it is possible to organize speech therapy work to prepare children 6-7 years old to master reading, and based on the analysis of the main platforms, their use in the educational process is justified.*

***Keywords:** general underdevelopment of speech; digital educational resources; mastery of reading; speech therapy work; modern education.*

Интенсификация современного образования предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которым должны овладеть дети 6-7 лет. В настоящее время значительно увеличилось количество детей с различными трудностями обучения и воспитания. Среди них есть дети с нарушениями речи. Отклонения в развитии детской речи носят разнообразный характер и оказывают существенное влияние на общее развитие ребенка. Однако, в большинстве случаев, без оказания своевременной логопедической помощи они приводят к стойким специфическим ошибкам чтения (дислексии).

По оценкам различных ученых на успеваемость в школе влияют более 200 факторов. Самый главный из них – овладение навыком чтения.

Чтение, являясь основным средством получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе приобретения знаний. Однако цель такого образования в

начальной школе состоит в том, чтобы ребенок научился читать грамотно, систематически и осознанно [2, 86].

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения (дислексии) у детей обусловлен тем, что чтение как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

По данным разных авторов (Р.Беккер, А.Н.Корнев, В.Hallgren, Р.Ott), у детей в возрасте 6-7 лет дислексия выявляется у 3-10%. Значительное число учащихся 1–4 классов с нарушениями речи испытывают определенные трудности в овладении чтением, несмотря на преодоление в процессе коррекционной работы дефекта устной речи. У многих детей (30-50%) нарушения чтения выявляются и в старших классах (Т.А.Алтухова, 1995) [1, 173].

Нарушения в процессе становления навыка чтения являются следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения. Для разработки вопросов, связанных с овладением детьми чтением необходимо рассмотрение понятия «функциональный базис чтения», который представляет собой совокупность вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (А.Н. Корнев, А.В. Лагутина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др.).

К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, ученые относят устную речь (ее фонетико-фонематическую сторону и лексико-грамматический строй), а также пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память, профиль латеральной организации (Т.А. Алтухова, Н.Н. Брагина, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Л.Ф. Спирина и др.).

Высокая распространенность нарушений чтения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, недостаточная эффективность логопедической работы, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию указанных расстройств, зачастую обуславливают серьезные трудности обучения в целом и препятствуют полноценному овладению детьми школьными знаниями [4, 298].

Специально организованная своевременная комплексная педагогическая работа, включающая взаимосвязанное развитие всех компонентов функционального базиса чтения может способствовать своевременному и мотивированному овладению старшими дошкольниками навыком чтения (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, А.В. Лагутина, А.В. Огаркина и др.).

Современные цифровые образовательные ресурсы стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. В основу использования цифровых образовательных ресурсов в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др [6; 7].

Одним из уникальных порталов является «Мерсибо». Игры рассчитаны на развитие речи, памяти, внимания, кругозора, обучение чтению и счету, подготовку к школе, успешную учебу в начальных классах, увеличение разнообразия видов учебной деятельности. Кроме того, на «Мерсибо» есть игры, с помощью которых ребенок научится читать. Это не исключает изучение букв и освоение чтения с помощью книг и развивающих тетрадей. Но с интерактивными играми «Мерсибо» процесс будет более увлекательным!

Можно начать со «Сладкоежки». Если ребенок уже знает буквы, то в настройках игры выбирайте слова из трех букв. Составляя слово, ребенок анализирует, какой звук (буква) в слове первый, какой второй, какой третий. Постепенно переходите к слогам.

Следующим заданием будет «Звуковая меморина», которое способствует развитию рече-слухового внимания. В ней формируются отличные предпосылки для дальнейшего обучения чтению и письму. Определить на слух первый звук в слове, найти такой же в другом слове – не так-то просто. Но с каждым разом навык будет закрепляться, и игра пойдет быстрее.

Если ребенок уже начал читать по слогам, то развить и закрепить навык послогового чтения можно в игре «Слоговые домики». Помните, что для каждой игры в настройках предусмотрена инструкция с правилами. Нажимайте на вопросительный знак и читайте правила к игре или упражнению.

Если ребенок умеет читать по слогам, то пусть поиграет в домино с Инопланетянином. Используйте игру «Слоговое домино». Задача ребенка продолжать цепочку слов, например, МАЛИНА - НАУКА – КАЛИТКА ...

Обращайте внимание, на то, чтобы ребенок произносил слова и выделял слоги. Вы можете ему помогать вначале, ведь прочитать пять слов подряд довольно сложно. Отлично поиграли! Теперь можно вылепить буквы из пластилина, написать их красками, нарисовать пальцем на песке. Надо отдохнуть и подвигаться!

Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). При этом создавать интерактивные модули по готовым шаблонам может как учитель, так и учащийся. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине.

Wordwall представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны, как в интерактивной, так и в печатной версии. Многих учителей порадует тот факт, что сервис имеет русскоязычную версию. В вашем браузере она появится автоматически. Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве самостоятельных учебных заданий.

еТреники — это онлайн-конструктор учебных тренажеров. Здесь, с помощью интернет-браузера, вы сможете конфигурировать небольшие веб-приложения — тренажеры. Каждый тренажер получает на сайте уникальный код и доступен всем желающим. Вам остается только поделиться ссылкой.

С Educandy вы можете создавать интерактивные обучающие игры в считанные минуты. Все, что вам нужно, это ввести некоторое количество слов, объединённых одной темой или создать небольшой тест по представленным шаблонам. А дальше Educandy превращает Ваш контент в отличные интерактивные упражнения.

Таким образом, логопедическая работа по подготовке детей 6-7 лет с ОНР к овладению чтением посредством цифровых образовательных ресурсов особо актуальна. Поскольку именно информационные технологии, являясь универсальными средствами обучения и воспитания, позволяют не только формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и развивать личность ребёнка, удовлетворять его познавательные интересы. В исследованиях отмечается, что цифровые образовательные ресурсы влияют на формирование теоретического, творческого и рефлексивного мышления обучающихся. Образность отображения тех или иных явлений и процессов в памяти обучаемого обогащает восприятие учебного материала, способствует его научному пониманию.

Список использованных источников:

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – БелГУ, 1998.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.- метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД МиМ, 2014. – 286 с.
3. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников. – Спб., 2001.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Рязань : КнигоМир, 2011. – 320с.
5. Аширова, Н.Х. Использование информационно коммуникационных технологий в детском саду [Электронный ресурс] Режим доступа <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/20/ispolzovaniekompyuternykh-tehnologiy-v-detskom-sadu>
6. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: Ана-лит. Обзор. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011
7. Королевская, Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиска // Дефектология. [Электронный ресурс] – 1998. – № 1. – С. 47- Режим доступа <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyhnarushenij/kompjuternye-interaktivnye-tehnologii-i-ustnaja-4147>
8. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.
9. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.

List of sources used:

1. Altukhova, T.A. Correction of reading disorders in primary school students with learning difficulties. - BelSU, 1998.
2. Kornev, A. N. Violations of reading and writing in children [Text] : textbook.-method. manual / A. N. Kornev. - St. Petersburg : MIM Publishing House, 2014– - 286 p.
3. Lalaeva, R.I. Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren. - St. Petersburg, 2001.
4. Zhukova, N. S. Speech therapy. Overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers [Text] / N. S. Zhukova, E. M. Mastyukova, T. B. Filicheva. - Ryazan : KnigoMir, 2011– - 320s.
5. Ashirova, N.H. The use of information and communication technologies in kindergarten// Access mode <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/20/ispolzovaniekompyuternykh-tehnologiy-v-detskom-sadu>
6. Kalash, I. The possibilities of information and communication technologies in preschool education: An analysis. Review. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2011
7. Korolevskaya, T. K. Computer interactive technologies and oral speech as a means of communication: achievements and search // Defectology. ЭлектронныйElectronic resource - 1998. - No. 1. - p. 47- Access mode <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyhnarushenij/kompjuternye-interaktivnye-tehnologii-i-ustnaja-4147>

8. Nekrasova, O.A., Chuikova, I.V. Analysis of the results of monitoring the readiness of teachers of additional education to implement inclusive education// Prospects of science. 2021. No. 6 (141). pp. 189-193.

9. Samokhvalova, N.A., Nekrasova, O.A. The use of electronic educational resources in the educational process of children with disabilities// Prospects of science. 2021. No. 1 (136). pp. 57-61.

Пустовалова Н. И.

канд. пед. наук, доцент, доцент

Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева,

Дятлов М.Е.

учитель-дефектолог

Специальная (коррекционная) школа-интернат №2

для детей с ограниченными возможностями в развитии

акимата СКО МОН РК,

г. Петропавловск, Казахстан

КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ В КОЛЛЕКТИВЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования по вопросу формирования умений работать в коллективе учащихся с интеллектуальными нарушениями с помощью конструктивной деятельности. Предлагаются фрагменты уроков труда и даются рекомендации организации учащихся для повышения уровня умений работать в коллективе.*

***Ключевые слова:** групповая работа, конструктивная деятельность, коллективные взаимоотношения, парная работа, сотрудничество, учащиеся с интеллектуальными нарушениями.*

Pustovalova N.I.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
North Kazakhstan University named after M. Kozybayev

Dyatlov M.E.

teacher-defectologist

Special (correctional) boarding school No. 2

for children with disabilities in development of the Akimat of the North Kazakhstan

Region of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

Petropavlovsk, Kazakhstan

CONSTRUCTIVE ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SKILLS TO WORK IN A TEAM OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Annotation.** The article presents the results of a study on the formation of skills to work in a team of students with intellectual disabilities through constructive activity. Fragments of labor lessons are offered and recommendations are given for organizing students to increase the level of skills to work in a team.*

***Keywords:** group work, constructive activity, collective relationships, pair work, cooperation, students with intellectual disabilities.*

Процесс коррекции развития детей с интеллектуальными нарушениями начинается с первых дней жизни и строится с учетом различных видов деятельности, в число которых входит и конструктивная деятельность. Как и любая другая деятельность, используемая в коррекционной работе, конструктивная деятельность обладает определенной спецификой, а также коррекционным и развивающим значением [1].

Как отмечает О.В. Павлова, значительный вклад в изучение вопроса о влиянии конструктивной деятельности на развитие ребенка внесли известные учёные, такие как

А.Р. Лурия, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, Д. Абдурасулов, О.А. Вялых, В.Ю. Карвялис, З.М. Мирошин, Н.Н. Подцьякова, Н.В. Шайдунова, Т.А. Копцева, Н.П. Шаталова, Н.В. Дятлова, С.В. Коноваленко, И.А. Яковлева и другие [2, 3]. В их исследованиях изучались различные стороны влияния конструктивной деятельности как нормотипичных, так и детей с интеллектуальными нарушениями. В работах выше представленных исследователей были изложены результаты наблюдений и экспериментов, направленных на изучение конструктивной деятельности и определение ее значения в физическом и психическом развитии детей с нарушениями интеллекта, ими были выделены виды и формы проведения занятий с применением конструктивной деятельности.

Под конструктивной деятельностью понимается творческая деятельность учащихся по созданию совершенно новых и уникальных в своем роде объектов, созданных на основе образца или в результате выполнения четкого алгоритма, с применением разнообразных материалов, начиная от бумаги и картона, заканчивая природными материалами и предметами из окружающей действительности [3, с. 31–34].

Одной из наименее освещенных сторон конструктивной деятельности является её влияние на развитие навыков коммуникативного и социального взаимодействия, в частности умений взаимодействовать в коллективе. Конструктивная деятельность при грамотно организованной форме урока способна не только способствовать формированию положительного настроения и мотивации учащихся на выполнение заданий, но и позволить им сплотить имеющийся коллектив вокруг общей деятельности и достижения общей цели путем высокой заинтересованности каждого члена и его значимости, а также обеспечить основу для формирования и развития умения взаимодействовать в коллективе и выполнять определенную роль, важную для коллективной деятельности. Данная деятельность обладает огромным потенциалом в формировании и сплочении коллектива, а также в формировании умений в нем взаимодействовать у каждого его члена [4].

Анализ результатов научных исследований и психолого-педагогической литературы показал, что большинство учащихся не способны принять помощь сверстников и устанавливать контакты с одноклассниками, ограничиваясь общением с учителем. Ранее проведенные исследования касательно данного вопроса проводились без учета влияния современного технологического прогресса и карантинных требований, вызванных пандемией *Coronavirus - 19*. Появление мобильных устройств, их массовая доступность людям всех категорий, в том числе и детям, а также карантинные мероприятия, ограничивающие установление контактов между людьми – влияют на развитие социальных навыков, как нормотипичных детей, так и детей с нарушением интеллекта, а, в следствии, и на их умение взаимодействовать с людьми в коллективе. В совокупности данные факторы обуславливают необходимость рассмотрения формирования навыков взаимодействия в коллективе с учетом ситуации, сложившейся в современном обществе, а также поиска новых способов формирования данных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.

Наиболее благоприятным, для использования конструктивной деятельности, из всех школьных предметов специальной (коррекционной) школы VIII вида является урок труда. Именно на уроке труда имеется возможность организовать образовательный процесс в свободной, уютной и комфортной форме, сохраняя обучающее значение для развития ребенка, подкрепляя его игровым мотивом. Уроки труда позволяют развивать у детей с нарушением интеллекта моторику, развивать сенсорное восприятие, умение определять и устанавливать, как пространственно-временные, так и причинно-следственные отношения, также уроки труда в младших классах позволяют детям с интеллектуальными нарушениями ознакомиться с

различными материалами, изучить их качества и свойства, узнать их происхождение и способы применения, тем самым обогащая их представления об окружающем мире [5].

Данные возможности позволяют максимально эффективно использовать конструктивную деятельность в организации работы учителя-дефектолога при обучении детей с особыми образовательными потребностями. Уроки труда являются своеобразной «паузой» или «перерывом» в образовательном процессе между более сложными и энергозатратными предметами, как математика, чтение, русский или казахский язык [5].

При учёте разностороннего подхода в обучении и воспитании детей с нарушениями интеллекта, в практике работы учителей ощущается недостаток средств, положительно влияющих на динамику формирования и развития у детей умений работать в коллективе, что создает ряд трудностей в среднем звене, когда учащиеся специальных (коррекционных) школ осваивают программу по профессиональной трудовой подготовке. Данный процесс отягощается тем, что дети с нарушением интеллекта усваивают нормы и правила работы в коллективе, начиная с данного этапа, не имея подготовки на предварительных этапах обучения [6].

Мы предположили, что если на уроках ручного труда организовать конструктивную деятельность в виде парной или групповой работы, то это будет способствовать формированию умений работать в коллективе учащихся с интеллектуальными нарушениями. Была проведена опытно-экспериментальная работа участниками, которой стали учащиеся КГУ "Специальная (коррекционная) школа-интернат №2 для детей с ограниченными возможностями в развитии" акимата СКО МОН РК.

Опытно- экспериментальная работа проводилась в 3 этапа.

1) Констатирующий этап. Осуществлялась диагностика и оценка, умений работать в коллективе детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени.

2) Формирующий этап. Все проводимые мероприятия, были направлены на формирование умений работать в коллективе у учащихся экспериментальной группы путем применения конструктивной деятельности.

3) Контрольный этап. Проводилась сравнительная оценка сформированных умений работать в коллективе у учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями легкой степени на начало и конец проведения эксперимента.

Для выполнения более точной диагностики, носящей наиболее специфический характер, была использована методика «Диагностика умений работать в коллективе среди учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями». Данная диагностика направлена на выявление уровня сформированности умений работать в коллективе среди учащихся младшего звена специальной (коррекционной) школы VIII вида. В данную диагностику были включены следующие параметры: «Взаимодействие с учениками», «Осуществление контроля деятельности», «Разделение и выполнение обязанностей», «Эмоциональная окрашенность рабочего процесса» и «Качество итоговой работы».

Диагностика осуществлялась на уроке ручного труда с предоставлением учащимся задания по выполнению совместной мозаики. Учащимся было предложено выполнить задание с увеличенным объемом (наличие декоративных предметов на изображении и основного предмета работы) с целью обоснования организации коллективной деятельности и обеспечения учащихся соразмерным объемом учебного задания. Для организации совместной деятельности учащиеся экспериментального класса были разделены на 3 группы по 2 и 3 человека соответственно. В первую группу (зеленый цвет) вошли Ученик 1 и Ученик 2, во вторую группу (оранжевый цвет) – Ученик 3 и Ученик 4, в третью группу (желтый цвет) были включены Ученик 5, Ученик 6 и Ученик 7.

Оценка сформированности умений осуществлялась по 5 балльной системе. Низким считается показатель от 1 до 3, где 1 балл свидетельствует о полной не сформированности навыка, 2 балла – о наличии низкого уровня умений, 3 балла – уровень сформированных умений незначительно ниже нормы и легко поддается коррекции. 4 балла – соответствует норме развития, 5 баллов свидетельствует о высоком уровне сформированности умений и акцентуации параметра. Среднее значение и вычисление общего показателя уровня сформированности работать в коллективе осуществляется по следующей градации: Низкий уровень умений – от 5 до 10 баллов, средний уровень умений – от 11 до 20 баллов, высокий уровень умений – от 21 до 25 баллов.

Результаты уровня сформированности умений работать в коллективе, представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Оценка уровня сформированности умений работать в коллективе учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями легкой степени

Уровни сформированности умений работать в коллективе	Количество учащихся	Количество учащихся (%)
Низкий уровень	4	58%
Средний уровень	3	42%
Высокий уровень	0	0%

Параллельно с выявлением уровня сформированности умений работать в коллективе, на уроках ручного труда, для более точного и разностороннего исследования данного вопроса, применялась методика диагностики межличностных отношений Ю.А. Афонькиной и Г. А. Урунтаевой под названием «Рукавички», подразумевающая под собой выдачу учащимся диагностического задания с последующим анализом сделанных учащимися работ. В основном, выдаваемые детям задания направлены на совместное изготовление узоров, поэтому специфика и вид оформления их может варьироваться и соотноситься с темами, пройденными на других уроках, что позволяет добавить данному заданию и закрепляющий характер. Таким образом, от создания узора на рукавичках можно перейти к другой теме и дать детям работу по созданию декоративных узоров на одежде, если дети ранее проходили национальные костюмы и т. д.

Учащимся было задание на создание узоров на юрте, что обусловлено тематикой воспитательного мероприятия, прошедшего перед праздником Наурыз. Дети выполняли работу в парах, пытаясь воссоздать рисунки и орнаменты, изображенные на слайдах и актуализируя имеющиеся у них образы, полученные в ходе воспитательного занятия.

В целях избегания формирования привыкания к партнёрам по работе и оценки навыков взаимодействовать в разных коллективах, было решено перераспределить детей в другие группы. Таким образом, были сформированы новые учебные группы внутри класса.

в Таблице 2 представлены показатели всего класса по достижению уровней сформированности умений осуществлять взаимодействие в коллективе в процессе совместной деятельности

Таблица 2. Уровень сформированности умений взаимодействовать в коллективе у учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями во время совместной деятельности

Уровни сформированности умений взаимодействовать в коллективе	Количество учащихся	Количество учащихся (%)
Низкий уровень	5	72%

Средний уровень	2	28%
Высокий уровень	0	0%

По окончании диагностики, все группы учащихся набрали 7 баллов, что подтверждает низкий уровень сформированности умений договариваться в коллективе. Учащиеся не могут прийти к общему мнению в процессе совместной деятельности, они безразличны, либо негативно настроены к партнеру и выполнению работы с ним, у детей отсутствует желания взаимодействовать и оказывать помощь друг другу. Исключением являются некоторые учащиеся, при этом, в некоторых случаях ключевую роль в действиях учащихся играет педагог. Из всего класса средний бал получили Ученик 1 (8 баллов) и Ученик 2 (9 баллов), что говорит об относительной сформированности навыков межличностного взаимодействия внутри коллектива у данных учащихся.

На Рисунке 1 представлены результаты сформированности у учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями умений необходимых во взаимодействии с коллективом в процессе выполнения совместной деятельности.

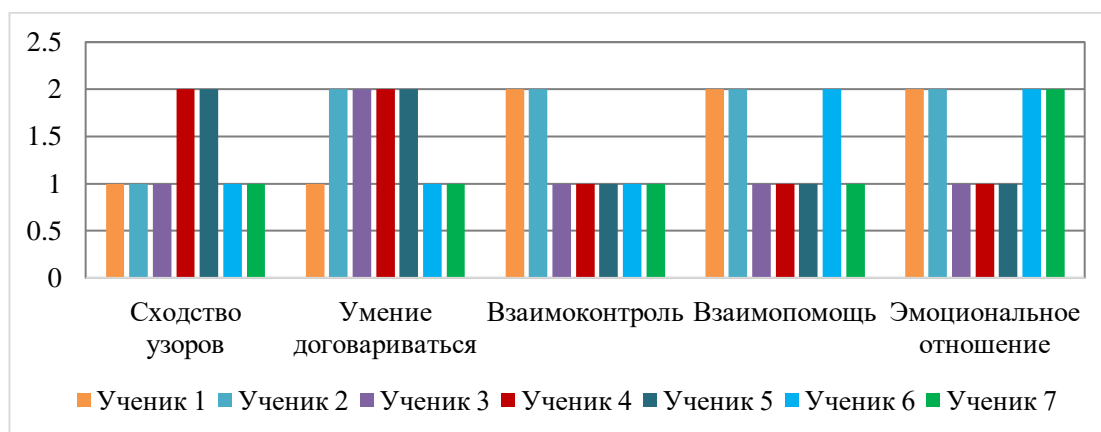


Рисунок 1. Результаты сформированности умений взаимодействовать в коллективе в процессе совместной деятельности учащихся

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы проводились уроки труда с целью формирования у учащихся умений работать в коллективе, путем выполнения совместной конструктивной деятельности, а также на установление закономерности между этими двумя процессами. Деятельность учащихся на уроке труда затрагивал, как различные темы, так и материалы, с которыми учащиеся ознакомятся и будут в дальнейшем работать. Основными материалами для работы выбраны картон, пластилин и ряд материалов природного происхождения, что обусловлено необходимостью соблюдения безопасности и здоровье сберегающего режима, что связано с повышенной активностью части учащихся из экспериментального класса и наличием нестабильности эмоционально-волевой сферы у некоторых из них.

Задачами данной работы являются следующее:

1. Формировать у детей представления о конструктивной деятельности из различных материалов;
2. Повысить в классе среднее значение показателей «Взаимодействие с учениками», «Осуществление контроля деятельности», «Разделение и выполнение обязанностей»;
3. Провести индивидуальное повышение показателей «Взаимодействие с учениками», «Осуществление контроля деятельности» и «Эмоциональная окрашенность рабочего процесса»;

4. Повышение уровня сходства работ при выполнении учениками творческой деятельности в парах;
5. Формировать у учащихся с интеллектуальными нарушениями умения работать в коллективе.

С целью наилучшего формирования у учащихся умений работать в коллективе сверстников в процессе выполнения совместной конструктивной деятельности было разработано содержание педагогической деятельности

На данном этапе в течение нескольких уроков учащимся предоставлялись мозаики и работы по составлению узоров. Под руководством учителя они выполняли совместную работу по конструированию с использованием цветной бумаги, картона и клея [51, 52]. В процессе данной деятельности у учащихся формировались представления о необходимости согласовывать собственные действия с другим учащимся (выбрать одинаковый цвет для фона работы, изготовить одинаковые по размеру элементы, определить необходимое положение данных элементов и т. д.).

Таким образом, в результате проведения уроков, наблюдается повышение уровня сходства работ учащихся и показателя «Осуществление контроля деятельности», что обусловлено желанием учащихся выполнить работу правильно и красиво, и получить одобрение и положительный отзыв учителя.

Фрагмент урока ручного труда на тему: «Изготовление аппликации с растительным орнаментом в круге. Тарелка с узорами»

Этап урока	Действия учителя	Действия учащихся
Практическая работа	Контроль деятельности учащихся. Оказание консультативной и демонстрационной помощи ученикам. Параллельное выполнение демонстрационной поделки вместе с учениками:	Следить за действиями учителя. Выполнять поделку, разделив действия вместе с напарником. Совместное выполнение деятельности по созданию тарелки и последующее ее украшение.



Осуществление наблюдения.

В процессе совместной деятельности происходила постепенная смена парной формы работы на групповую. Изначально учащиеся работали в парах, но в последствие деление осуществлялось тройками и четвёрками. Во время возникновения конфликтных ситуаций со стороны некоторых участников, деление имело следующий вид: 3–2–2, то есть была одна группа, состоящая из 3 учащихся, которые наименее конфликты и двух групп из учащихся, которые удовлетворены ранее приставленным напарником. Но даже в случае такого деления на группы, по схеме 3–2–2, проводилась работа с конфликтующими учащимися. Сначала им предоставлялись новые партнеры для совместной конструктивной деятельности, а после они распределялись в группы по 3 и 4 человека. Для больших групп (3–4 человека) были предоставлены новые виды заданий.

В работе наблюдался наибольший эффект в формировании умений работать в коллективе у учащихся экспериментального класса. Учащиеся демонстрировали умения работать в группе, распределять обязанности, четко выполнять задачи, предусмотренные их ролью, стали успешнее в нахождении компромиссов при возникновении конфликтов. Большую роль в данном случае сыграла мотивированность учащихся в создании качественной поделки и одобрении учителя. Дополнительным фактором, повышающим мотивацию учащихся, выступил демонстрационный характер выполняемой детьми деятельности. Выполненные в группах работы, в последствии, стали частью общей композиции. Созданные учащимися на первых уроках в группах деревья в дальнейшем были использованы для создания композиции «Весенний лес», где представлены работы всех учащихся.

После успешного проведения уроков с конструктивной деятельностью в группах по созданию композиции «Весенние деревья» учащимся было дано задание, продолжающее данную тематику. Выполнив задание по созданию деревьев, учащимся была предоставлена работа по созданию диких животных техникой с помощью оригами и соединением колечек из полосок. Данный урок выступает вторым элементом из общего цикла «Весенний лес», состоящего из 3 уроков. На нём учащиеся продолжили овладение известной им техникой работы с цветной бумагой и картоном.

Заключительным уроком данного цикла выступил урок по созданию учащимися полной коллективной композиции «Весенний лес». Им было необходимо выполнить ряд действий: создать фон, на котором будет располагаться общая картина; расположить ранее изготовленные группой деревья и животных; объединить работы каждой группы в одну общую. Данная работа выполняется путем сочетания ранее усвоенных детьми способов выполнения конструктивной деятельности. Учащимся было предложено выбрать из нескольких вариантов выполнения работ по созданию фона: пластилин, бисер, цветная бумага. Каждая группа учащихся самостоятельно выбирала способ работы.

Данная форма проведения уроков направлена на определение уровня сплоченности групп учащихся и умения договариваться внутри них, а также на повышение данных параметров. По завершению работы с циклом «Весенний лес», учащимся нужно было выполнить следующее задание - из собранных композиционных работ собрать одну общую. Проведенная экспериментальная работа с классом позволила учащимся создать общую композицию, включающую работы каждой группы. На данном этапе учащимся было рекомендовано выдвигать предложения по «улучшению» качества работы другой группы, после одобрения последней.

Заключительное задание по объединению нескольких работ учащихся является переходным к началу проведения третьего этапа работы по тематическим блокам.

Фрагмент урока ручного труда на тему «Весенний лес. Маленькие друзья»

Этап урока	Деятельность учителя	Действия учащихся
Практическая работа	Контроль деятельности учащихся. Оказание консультативной и демонстрационной помощи ученикам. Параллельное выполнение демонстрационной поделки вместе с учениками:	Следить за действиями учителя. Выполнять поделку, разделив действия вместе с членами группы. Совместное выполнение деятельности по созданию нескольких птичек



из ленточек цветной бумаги.

Осуществление наблюдения.

После завершения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведено контрольное исследование с целью итоговой диагностики сформированности умений работать в коллективе у учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени. Обследование производилось с помощью ранее примененных методик диагностики.

Итоговые результаты по формированию умений работать в коллективе представлены в Таблице 3.

Таблица 3, Результаты уровня сформированности умений работать в коллективе у учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями легкой степени на конец эксперимента

Уровни сформированности умений работать в коллективе	Количество учащихся	Количество учащихся (%)
Низкий уровень	1	15%
Средний уровень	6	85%
Высокий уровень	0	0%

Результаты уровней умения взаимодействовать в процессе коллективной деятельности представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Результаты сформированности умений взаимодействовать в коллективе в процессе совместной деятельности на контрольном этапе эксперимента

Уровни сформированности умений взаимодействовать в коллективе	Количество учащихся	Количество учащихся (%)
Низкий уровень	0	0%
Средний уровень	6	85%
Высокий уровень	1	15%

Сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, позволяют сделать вывод об эффективности мероприятия по формированию умений работать в коллективе у учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени. Сравнение результатов первичной и итоговой диагностики представлены на рисунке 2.

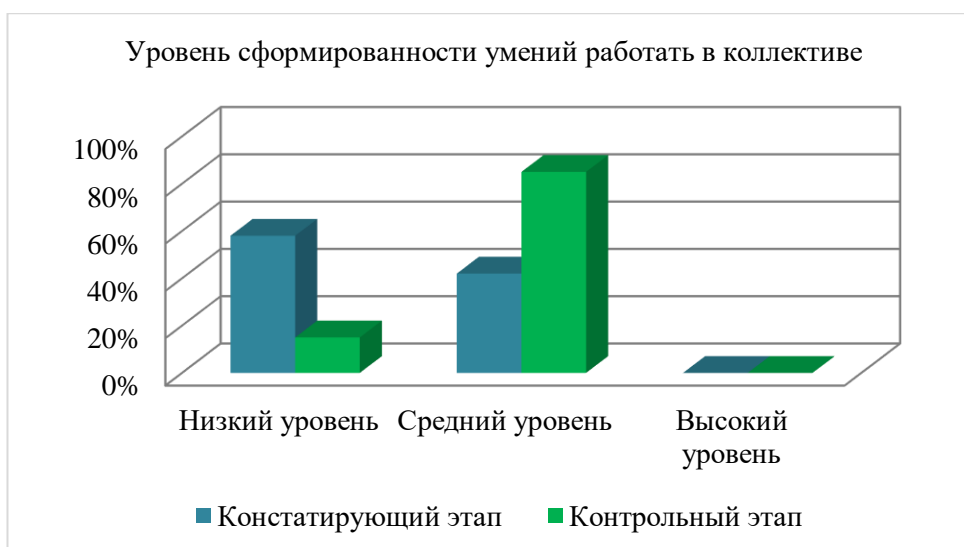


Рисунок 2. Сравнительные результаты уровней сформированности умений работать в коллективе у учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени на констатирующем и контрольном этапе

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что организация уроков ручного труда во 2 классе учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени с применением конструктивной деятельности положительно влияет на динамику роста формирования умений работать в коллективе у данной категории учащихся. Конструктивная деятельность является полноценным средством формирования умений работать в коллективе учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени, при правильной организации учебного процесса. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что поэтапный подход к организации коллективной деятельности рационален и оправдан при проведении занятий по ручному труду с применением конструктивной деятельности.

Постепенный переход от парной формы работы к групповой, а затем и коллективной, способен обеспечить наиболее комфортную работу учащихся с интеллектуальными нарушениями легкой степени и подготовить их к умению распределять обязанности и пониманию необходимости соблюдения требований организации конструктивной деятельности для получения наилучшего результата.

Список использованных источников:

1. Павлова, О. В. Изобразительная и конструктивно-модельная деятельность. Подготовительная группа. Комплексные занятия / О. В. Павлова. – М.: Учитель, 2014. – 188 с.
2. Вялых, О.А. Возможности конструктивной деятельности в коррекционной работе с детьми с недостатками в интеллектуальном развитии // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Красноярск: Август, 1997. – С.31-34.
3. Абдурасулов, Д. Особенности переноса прошлого опыта в конструктивной деятельности учащихся вспомогательных школ: Автореф. дисс. канд. пси-хол. наук. – М., 1974. – 22 с.
4. Липницкая, А.В. Изучение особенностей развития трудовых умений и навыков у школьников с умственной отсталостью / А.В. Липницкая, В.В. Гладкая. – М.: Форум – Инфра – М: 2007. – 140 с.
5. Гордеева, И. В. Социализация и трудовая подготовка детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях школы интерната / Психолого-

педагогические условия обучения, воспитания и социализации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Под ред. Л. Ф. Тихомировой, А. М. Ходырева, А. В. Басова. 2017. – С. 127–133.

6. Шайдурова, Н. В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности: Справочное пособие. / Н. В. Шайдурова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. - 128 с.

List of sources used:

1. Pavlova, O.V. Visual and constructive-model activity. Preparatory group. Complex classes / O.V. Pavlova. – М.: Uchitel, 2014. – 188 p.

2. Sluggish, O.A. Possibilities of constructive activity in correctional work with children with intellectual disabilities // Collection of materials of the interregional scientific and practical conference. - Krasnoyarsk: August 1997. - S.31-34.

3. Abdurasulov, D. Features of the transfer of past experience in the constructive activities of students of auxiliary schools: Abstract of the thesis. diss. cand. psi-hol. Sciences. - М., 1974. - 22 p.

4. Lipnitskaya, A.V. Studying the features of the development of labor skills and abilities in schoolchildren with mental retardation / A.V. Lipnitskaya, V.V. Smooth. - М.: Forum - Infra - М: 2007. - 140 p.

5. Gordeeva, I.V. Socialization and labor training of children with moderate and severe mental retardation in a boarding school / Psychological and pedagogical conditions for the education, upbringing and socialization of children with moderate and severe mental retardation. Materials of the interregional scientific-practical conference. Ed. L.F. Tikhomirova, A.M. Khodyreva, A.V. Basov. 2017. - S. 127-133.

6. Shaidurova, N.V. The development of the child in constructive activity: a reference guide. / N.V. Shaidurova. - М.: TC Sphere, 2008. - 128 p.

Санькова В. Н.
педагог – библиотекарь
Нижевартовская школа
для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья №1,
г. Нижневартовск, Россия

БИБЛИОТЕКА КАК ПЛОЩАДКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** Статья посвящена практической деятельности педагога – библиотекаря в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи, интеллектуальными нарушениями). В статье рассматриваются эффективные методы работы (индивидуальный и массовый) по руководству чтением детей, а также их формы привлечения интереса к книге.*

***Ключевые слова:** библиотека, педагог-библиотекарь, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, руководство чтением, формы работы.*

Sankova V.N.
teacher - librarian
Nizhnevartovsk school
for students with disabilities
Health Opportunities 1,
Nizhnevartovsk, Russia

LIBRARY AS A PLATFORM OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

***Annotation:** The article is devoted to the practical activities of a teacher - a librarian in working with children with disabilities (hearing impairment, severe speech impairment, intellectual impairment). The article discusses effective methods of work (individual and mass) to guide the reading of children, as well as their forms of attracting interest in the book.*

***Key words:** library, teacher-librarian, students with disabilities, reading guidance, forms of work.*

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время привлекает все большее внимание общественности. Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. В неё входят дети с различными нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллекта, расстройствами аутистического спектра, множественными нарушениями развития. Фраза «дети с ОВЗ» означает, что данным детям необходимо создание специальных условий для жизни и обучения. В связи с этим был разработан стандарт образования (ФГОС) детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно этому документу в любых ситуациях обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на образование, которое гарантируется основными нормативными актами государства.

В век новейших современных информационных технологий задача любого общеобразовательного учреждения - научить подрастающее поколение не только уметь

читать, писать, говорить, обладать информационной грамотностью, но и владеть читательской компетентностью. Немаловажную роль в этом воспитательном процессе играет работа педагога - библиотекаря, поскольку библиотека - центр культуры и чтения, информационно-ресурсная база.

В любом образовательном учреждении школьная библиотека в работе с детьми является составной частью в системе образования. Чем же может помочь ребенку с ограниченными возможностями обычный педагог-библиотекарь? Как специалист, работающий в библиотеке, конечно, вызвать у детей устойчивый интерес к книге, привить ему первоначальные навыки работы с книгой, газетой и журналом и научить его ориентироваться в библиотечном пространстве, сформировать библиотечно-библиографическую и информационную грамотность у обучающихся.

Дети, имеющие ограничение в здоровье, нуждаются в особой заботе. Понимая это, надо стараться внести положительные изменения в жизнь таких детей, мобилизовав для этого необходимые ресурсы.

Важно найти необычные способы и формы воздействия на подрастающее поколение, нестандартные методы привлечения детей к книге. Что же делать педагогу-библиотекарю, когда потребности в чтении у детей просто нет? Ответ понятен. Как можно активнее и разными способами продвигать чтение и книги, способные оказать влияние на формирование личности ребенка.

Специфика работы педагога-библиотекаря школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отличается от работы других школьных библиотек. В нашем учреждении обучаются дети с нарушениями слуха, с тяжелыми нарушениями речи, с интеллектуальными нарушениями, поэтому работа ведется совместно с педагогами-дефектологами, логопедами, педагогами-психологами, учителями и воспитателями как единое целое.

В работе педагога - библиотекаря стоят определенные задачи: образовательная - расширение кругозора; воспитательная - воспитание любви к книге, к чтению; развивающая - развитие познавательных интересов, любознательности; развитие читательских интересов; коррекционная - поддержание слуха – речевого режима и контроль произношения. Для выполнения этих задач, в своей работе выделяю основные педагогические направления деятельности: содействие педагогическому коллективу в развитии и воспитании детей; обеспечение учебного и воспитательного процесса всеми формами и методами библиотечного и информационно-библиографического обслуживания; привитие любви к книге и воспитание культуры чтения, бережного отношения к печатным изданиям; руководство чтением детей; привлечение каждого читателя к систематическому чтению с целью успешного изучения учебных предметов, развития речи и мышления, познавательных интересов и способностей.

Для того чтобы вызвать у школьников устойчивый интерес к книге, одной из главных направлений педагогической деятельности считаю руководство чтением детей, поскольку обучающиеся не просто мало или плохо читают, некоторые умеющие читать и вовсе не понимают содержание материала ввиду ограниченного словарного запаса.

В своей практике использую методы индивидуального и массового руководства чтением и их формы.

В основе индивидуального метода руководства чтением стоит учет индивидуальных особенностей читательского развития ребенка, его интересов, увлечений, способностей. Одной из форм такого руководства являются беседы с читателем (беседа при записи в библиотеку, беседа при выдаче книг, беседа о прочитанном материале). Во время беседы стараюсь вызвать у читателя интерес к книге, создавая соответствующую установку на ее восприятие. На основе анкетирования провожу анализ, отражающий заинтересованность обучающихся тем, что особенно привлекает в книге.

Основными формами массового руководства чтением детей являются библиотечные занятия. Организация и проведение библиотечных занятий осуществляется в соответствии с рабочей программой «Библиотечно-библиографические занятия для глухих и слабослышащих обучающихся 1- 9 классов», разрабатываемой ежегодно. Она построена с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся. Предусматривается постепенное накопление и углубление знаний о книге от первого знакомства с библиотекой к изучению содержания различных разделов книжного фонда. Проводятся занятия систематически два раза в неделю. На каждом уроке используются разнообразные приемы игротерапии, сказкотерапии, компьютерные технологии: мультимедийные презентации, просмотр мультфильмов и художественных фильмов. Будет ли это рассказ о писателе или книге, о космонавте Гагарине или о шоколаде, о Татьянинном дне, о Бородино, о Рождестве, или это будут уроки о родном городе, от этого каждое занятие получается новым, необычным, ярким, запоминающимся. Из опыта работы следует отметить наиболее приемлемые формы проведения библиотечных уроков для обучающихся с нарушениями слуха, с тяжелыми нарушениями речи, с интеллектуальными нарушениями: конкурсы иллюстраций, литературная игра, *мультимедийная театрализация «Я читаю фильм»*.

Конкурсы иллюстраций: приобщение к чтению детей с ограниченными возможностями здоровья через средства изобразительной деятельности. Конкурсы иллюстраций очень хорошо подходят для обучающихся 1–4 классов с нарушениями слуха и интеллектуальными нарушениями. Больше всего им в этом помогают сказки. Сказки – самый любимый детский жанр для обучающихся начальной школы. Они легче всего воспринимаются, быстрее всего запоминаются и проще всего пересказываются. Одной из главных тем всех сказок является тема добра и зла, и поэтому сказки учат быть добрым. Через сказку дети познают мир и формируют представление о плохих и хороших поступках. Большинство детских рисунков проводилось по сказкам. Ведь рисунок — это своеобразный отклик на прочитанное. Дети с ограниченными возможностями здоровья плохо читают, пересказывают, но очень любят рисовать (срисовывать) и с удовольствием принимают участие в разнообразных конкурсах изобразительного и прикладного творчества. Все это способствует развитию творческого воображения детей, их эстетического вкуса, побуждает ребенка к самостоятельному творческому мышлению. Рисование благотворно влияет на психику, способствует развитию мышления, моторики рук. Поэтому часто провожу конкурсы на лучший рисунок по прочитанным произведениям, предлагаю создать рисунок на тему понравившегося эпизода. В начале все работы оформляются в форме выставки-конкурса, при этом обязательно отмечаются все работы, сладкими призами или грамотами. В последствие все рисунки собираются и оформляются в сборники.

Литературная игра. Для детей игра – сфера их социального творчества, творческого самовыражения. Игра – это поиск себя в коллективе, обществе, выход на социальный опыт, культуру, повторение социальной практики, доступной пониманию. Эта форма подходит больше всего для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Ситуация игры расковывает ребят и взрослых, максимально приближает ребенка к общению с книгами, делает мероприятие зрелищным, необычным, развивающим. Но такие игры строятся на читательском багаже ребенка и предлагают вспомнить то или иное произведение, назвать его героев или сюжет, угадать название по иллюстрациям, ответить на вопросы викторины. То есть любая литературная игра подразумевает знание текста произведения. А как быть, если наши дети в силу их особенностей не знают текста, затрудняются его прочитать или не имеют такой возможности? Именно с этим приходится сталкиваться, работая в школе с обучающимися, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Поэтому необходимо так построить игру, чтобы в ее процессе дети не просто играли, а познакомились с самим текстом произведения, по

которому проходит игра. Эту форму работы провожу по произведениям русских и зарубежных писателей, а также к знаменательным и памятным датам. Вначале этих занятий мы смотрим фильм, а потом выделяем основные части сюжета, в первой части знакомимся с героями, вторая часть предваряется кратким громким чтением, потом выполняются разные занимательные задания. Например, многократные хоровые повторы многих слов и предложений также способствуют обогащению словарного запаса детей и учат правильно выражать свои мысли. Это делается для того, чтобы путем несложных игровых упражнений у детей выработалась привычка участвовать в диалоге, развивать навыки связного монолога. А работа с книгой способствует не только развитию зрительного и слухового восприятия, произвольного внимания, памяти, умения грамотно выражать свои мысли, но и отстаивать собственное мнение, а также работе в группе и формированию духовно - нравственных качеств. Помимо всего прочего, на каждом уроке хором повторяем слова: библиотека, книга, журнал, газета, читатель, библиотекарь, имя педагога-библиотекаря. Занятия обычно заканчиваются викториной для самых внимательных, которые и получают призы. Такие игры очень привлекают ребят, побуждают их к чтению. Многие начинают понимать, как интересно читать и как важно читать внимательно. А еще они учатся общаться, отвечать правильно на вопросы.

И все-таки за все время работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мне хотелось заинтересовать чтением именно старшекласников, так как и в нашей школе, как и в других, прослеживается тенденция: чем старше дети, тем реже они берут в руки книгу, даже просто заходят в библиотеку. Поэтому для них практикуется мультимедийная театрализация.

Мультимедийная театрализация «Я читаю фильм» вполне может привлечь внимание и заинтересовать наших старшекласников. Думаю, что такая форма привлечения к чтению старшекласников подходит для всех обучающихся: и с нарушениями слуха, и с тяжелыми нарушениями речи, и с интеллектуальными нарушениями. Она очень интересна и познавательна, служит хорошим стимулом для привлечения интереса к книге, поощрения чтения, расширения кругозора. Такая деятельность актуальна и востребована, так как через мультимедийную театрализацию легче и интереснее происходит знакомство с литературным произведением и усвоение прочитанного. Сочетание литературы и киноискусства дает нам широкое поле для работы. Эта форма помогает сформировать у обучающихся нашей школы устойчивый интерес к библиотеке, книге, чтению, пробудить интерес к лучшим образцам классической и современной литературы средствами кинематографа через зрительское восприятие. До или после просмотра художественного фильма обучающиеся сами рассказывают интересные факты о писателях, произведениях, фильмах, актерах. По возможности могут самостоятельно или с помощью педагога написать мини-сочинение, реферат.

Важным звеном в работе массового руководства чтением являются книжные выставки. Книжная выставка - одна из главных атрибутов любой библиотеки, которая может возбудить интерес к литературе, а также к вопросам и темам. В течение учебного года в библиотеке работают постоянные и переменные выставки.

Постоянные книжные выставки: “По дорогам сказки”, “Наш край”, “Я познаю мир”, “Уроки мастерства”.

Переменные книжные выставки формируются к важнейшим историческим датам, праздникам, юбилеям писателей, поэтов, деятелей искусства, науки и техники. Этапы организации выставки составляются и оформляются в соответствии с ее целевым назначением, послечего проводятся обзоры литературы.

Также ежегодно в конце марта проходит акция «Книжкина неделя». Эта акция всероссийского значения, и в рамках этого мероприятия я обычно пропагандирую литературу о нашем крае, поскольку 11 марта день рождения нашего города и это уже

стало нашей традицией. В рамках этой недели действует выставка книг и публикаций о нашем крае, проводится конкурс рисунков детей о природе нашего края и викторина «Знаете ли вы наш город».

Говоря о массовом руководстве чтением детей, нельзя не сказать о значимой и определяющей в обществе роли семьи в развитии ребенка. Ведь читатель в ребенке начинается раньше, чем он научится читать. Именно папа и мама листают малышу странички с яркими картинками, рисунками, учат переживать, удивляться, восхищаться первыми литературными героями, их судьбами и приключениями. Если чтение и походы в библиотеку входят в образ жизни взрослых членов семьи, ребенок это улавливает и впитывает. Так в рамках Дня открытых дверей в школе проводился мастер – класс на тему «Чтение – это важно», и подготовлена памятка для родителей «Несколько советов родителям, чтобы чтение для ваших детей стало привычкой и удовольствием», а также акция «Читаем всей семьей» среди обучающихся 1–9 классов. В рамках акции проходил конкурс рисунков «Русские народные сказки» (1–4 классы), викторины по сказкам А. С.Пушкина (5–7 классы), урок – тестирование по рассказам А.П. Чехова (8-9 классы). Завершилась акция театрализованным представлением гостей из центральной детской библиотеки. Вместе с героями произведений обучающиеся были награждены грамотами по номинациям «Самый талантливый», «Самый много читающий», «Самый умный-разумный».

В настоящее время в мировом сообществе, конечно, книга проигрывает неравную схватку с техническими средствами: телевизором и компьютером. Об этом говорят статистические данные. Наше школа тоже не исключение. Проведя анкетирование среди обучающихся «Чем нравится заниматься в свободное время?», выяснилось, что из 55 обучающихся, которые принимали участие в анкетировании, 39 обучающихся проводят свое свободное время за компьютером и только 16 за чтением любимых книг. И это объяснимо, чтение – это своего рода труд, при котором ребенок размышляет, воображает, вживается в образ. Что же касается технических средств – не надо прикладывать никаких усилий, не надо думать, воображать, просто сиди и смотри.

Как научить ребенка любить литературу? Научить сложному искусству чтения и понимания книги очень трудно. Несмотря на особенности развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, они должны обладать читательской компетентностью, обращаться за советом к книгам. Библиотека должна стать площадкой для познавательной активности учащихся, развития новых форм чтения и творчества, наконец, просто тем местом, куда можно просто прийти посидеть в тишине, отдохнуть, полистать книги и журналы, поговорить с педагогом-библиотекарем. С. Маршак говорил, что есть талант (а он спрятан в каждом), его надо открыть, вырастить и воспитать.

Таким образом, задача педагога - библиотекаря, создать условия, чтобы дети видели, что им рады, что никто на них не смотрит оценивающе, не навязывает определенных правил, не регламентирует время, во всем - свобода выбора. Только совместными усилиями, тесными взаимодействиями школы и семьи можно повысить интерес обучающихся к чтению литературы. Только так мы сможем приобщить ребенка к чтению.

Список использованных источников:

1. Кузякина, Н. Любите книгу и цените библиотеку [Текст]: метод.пособие для шк. библиотечарей / Н.Кузякина // Библиотека в школе. – 2004
2. Самохина, Е.О. Работа библиотек с учащимися коррекционных школ // http://korkniga.ucoz.ru/load/v_pomoshh/pedagogu/rabota_bibliotek_s_uchashhimisja_korrekcionnykh_shkol

3. Среди умных книг, хранящихся на полке [Текст]: сценарии библиотечных уроков и праздников / сост. Н. М. Макарова. - М.: Школьная библиотека, 2002
4. Суханова, Л.И. Из опыта работы школьной библиотеки с детьми – инвалидами: «Особый ребенок» // <http://festival.1september.ru/articles>
5. Терехова, В. Н. Библиотека в жизни детей с ограниченными возможностями ребенка // <http://www.tambovlib.ru/?view=conferenc.2012.social.terehova>

List of sources used:

1. Kuzyakina, N. Love the book and appreciate the library [Text]: a methodological guide for schools. librarians / N. Kuzyakina // Library at school. – 2004
2. Samokhina, E.O. Work of libraries with students of correctional schools // http://korkniga.ucoz.ru/load/v_pomoshh/pedagogu/rabota_bibliotek_s_uchashhimisja_korrekcionnykh_shkol
3. Among the smart books stored on the shelf [Text]: scripts for library lessons and holidays / comp. N.M. Makarov. - М.: School library, 2002
4. Sukhanova, L.I. From the experience of the school library with children with disabilities: "Special child" // <http://festival.1september.ru/articles>
5. Terekhova, V.N. Library in the life of children with disabilities // <http://www.tambovlib.ru/?view=conferenc.2012.social.terehova>

Солнышкина В.В.
учитель математики
Излучинская школа-интернат,
пгт. Излучинск, ХМАО-Югра, Россия

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос создания системы оценки достижения образовательных результатов по математике в 5 классе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих обучающихся)

Ключевые слова: система оценки, предметные результаты, математика, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, глухие обучающиеся.

Solnyshkina V.V.
teacher of mathematics
Izvitinskaya boarding school,
Izvitinsk, KhMAO-Yugra, Russia

THE SYSTEM OF ASSESSMENT OF ACHIEVEMENT OF SUBJECT RESULTS IN MATHEMATICS IN THE 5TH GRADE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. The article discusses the issue of creating a system for assessing the achievement of educational results in mathematics in 5th grade for students with disabilities (deaf and hard of hearing students)

Keywords: assessment system, subject results, mathematics, students with disabilities, deaf students.

Внедрение новых стандартов образования послужило мощным стимулом к активизации инновационной деятельности педагогов. Реализация требований ФГОС предполагает серьезное переосмысление педагогом своей деятельности, пересмотра целевых ориентиров, применяемых методов и средств обучения, совершенствования умений оценочной деятельности, особенно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Требования ФГОС к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования определяются образовательными стандартами и примерными программами по предметам. Но чтобы определить освоил ли обучающийся программу и выполнил ли требования к результатам обучения, каждому учителю необходимо иметь определённый набор средств для оценки результатов обучающихся, позволяющий отслеживать индивидуальные достижения ученика.

Прежде всего следует понять, что рассматривать оценивание отдельно от процесса формирования предметных результатов совершенно нерационально, более того – невозможно. Оценивание является закономерным логическим завершением процесса формирования образовательных результатов и, в частности, универсальных учебных действий (УУД) школьников. Особенность современной ситуации состоит в том, что образовательные результаты, которые ранее не всегда фиксировались, а если и оценивались учителем, то скорее интуитивно, теперь также становятся объектом оценивания – метапредметные и личностные.

Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы в трех направлениях: личностном, метапредметном и предметном.

Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном мире.

Формирование *личностных результатов* обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность, реализуемую семьёй и школой. В соответствии с требованиями ФГОС достижение обучающимися личностных результатов не выносится на итоговую оценку, а является предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательной организации.

Основным *объектом* оценки *личностных результатов* служит сформированность универсальных учебных действий, включаемых в следующие три основных блока:

- 1) *сформированность* основ гражданской идентичности личности;
- 2) *готовность к переходу к самообразованию* на основе учебно-познавательной мотивации, в том числе готовность к выбору направления профильного образования;
- 3) *сформированность социальных компетенций*, включая ценностно-смысловые установки и моральные нормы, опыт социальных и межличностных отношений, правосознание.

Сформированность отдельных *личностных результатов* обучающихся может проявляться:

- в соблюдении устава образовательной организации;
- ответственности за результаты обучения;
- участия в культурной, спортивной и общественной жизни образовательной организации;
- участия в жизни социума;
- общественно полезной деятельности и др.

Метапредметные результаты образовательной деятельности – это способы деятельности, которые обучающиеся осваивают на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, и применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Основными *объектами* оценки *метапредметных результатов* являются:

- способность и готовность к освоению систематических знаний по математике, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;
- способность к сотрудничеству и коммуникации в ходе учебной и внеучебной деятельности;
- способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития;
- способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

Согласно ФГОС *метапредметные результаты* это освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), а также способность использовать их в учебной, познавательной и социальной практике.

Предметные результаты освоения программы по математике, согласно ФГОС, это приобретенные обучающимися умения, виды деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях в рамках математики. Важным предметным результатом является формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений; владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами математики.

Основным *объекто*мощенки *предметных результатов* по математике в соответствии с требованиями Стандарта является способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изучаемом учебном материале, с использованием способов действий, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) действий.

Диагностика сформированности математических знаний и умений осуществляется на любом этапе процесса обучения.

Рассмотрим более подробно результативность освоения школьниками образовательной программы по математике на примере темы «**Натуральные числа**» из программы по математике 5 класса.

Основные виды диагностики сформированности предметных результатов по математике, которые использует учитель, являются: стартовая диагностика, текущее, тематическое и промежуточное оценивание, а также итоговую оценку.

Стартовая диагностика в 5 классе позволяет учителю выяснить степень усвоения предметного материала начальной школы и спланировать личностно-ориентированное обучение, индивидуализировать образовательный процесс. Стартовую диагностику можно провести в виде входной контрольной работы, текст которой представляет собой годовую контрольную работу за курс 4 класса. Текст контрольной работы состоит из двух частей: обязательной и дополнительной. Обязательная часть контрольной работы проверяет базовые знания обучающихся. Дополнительная часть проверяет знания обучающихся на повышенном уровне.

Оценивание такой работы педагог проводит по критериям, определяющим ценность каждого элемента контрольной работы баллами, которые затем переводятся в отметку по пятибалльной системе.

Пример 1.

Входная контрольная работа по математике для учащихся 5 класса

1 вариант.

Обязательная часть

1. Напиши число словом. 56740 -

Запиши число цифрой. Восемьсот пятьдесят тысяч шестьсот –

2. Реши примеры.

$$42\ 731 + 23\ 895 = \quad 97\ 586 - 33\ 569 = \quad 8\ 416 \times 4 =$$

$$32\ 568 : 6 = \quad 226\ 800 : (4\ 600 - 4\ 530) =$$

3. Реши уравнение. $x - 180 = 20 \times 6$

4. Реши задачу. В первый день в санаторий приехало 900 человек, а во второй – в 9 раз меньше, чем в первый. Сколько всего человек приехало в санаторий?

Дополнительная часть

5. Начерти прямоугольник со сторонами 2 см и 4 см. Вычисли площадь прямоугольника.

Оценивание такой работы учитель проводит по критериям, которые определяют ценность каждого элемента контрольной работы определенными баллами, которые затем переводятся в отметку по пятибалльной системе.

Пример 2.

Критерии оценивания входной контрольной работы по математике

для учащихся 5 класса

1 вариант.

Обязательная часть

1. Напиши число словом. **(0,56)**

56740 -

Запиши число цифрой. **(0,56)**

Восемьсот пятьдесят тысяч шестьсот –

2. Реши примеры. **(56)**

1) $42\,731 + 23\,895 =$

2) $97\,586 - 33\,569 =$

3) $8\,416 \times 4 =$

4) $32\,568 : 6 =$

5) $226\,800 : (4\,600 - 4\,530) =$

3. Реши уравнение. **(16)**

$x - 180 = 20 \times 6$

4. Реши задачу. **(26)** В первый день в санаторий приехало 900 человек, а во второй – в 9 раз меньше, чем в первый. Сколько всего человек приехало в санаторий?

Баллы	Содержание критерия
2	Ход решения задачи верный, получен верный ответ
1	Ход решения верный, все его шаги присутствуют, но допущена описка или ошибка вычислительного характера
0	Решение не соответствует ни одному из критериев, перечисленных выше
2	<i>Максимальный балл</i>

Дополнительная часть

5. Начерти прямоугольник со сторонами 2 см и 4 см. Вычисли площадь прямоугольника. **(26)**

Баллы	Содержание критерия
2	Ход решения задачи верный, получен верный ответ
1	Ход решения верный, все его шаги присутствуют, но допущена описка или ошибка вычислительного характера
0	Решение не соответствует ни одному из критериев, перечисленных выше
2	<i>Максимальный балл</i>

Шкала пересчета первичного балла за выполнение работы в отметку по пятибалльной шкале

Отметка по пятибалльной системе оценивания	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичный балл	0 – 2	3 – 5	6 – 8	9 – 11

Для более подробной индивидуальной диагностики можно провести стартовую диагностику при помощи специализированного инструментария оценки базовых знаний, умений и навыков глухих учащихся в области начальной математики, взятый из программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида (для глухих детей). Данный инструментарий построен с учетом особенностей усвоения учебного материала по математике обучающихся с ОВЗ (глухих и слабослышащих школьников) в виде итогового комплексного обследования каждого ученика начальной школы с целью установления степени прочности усвоения материала по математике и корректировки индивидуальной работы по предмету.

Инструментарий построен по принципу шкалы заданий с последовательным и контролируемым снижением уровня трудности задания по одному параметру. Каждое умение ребенка проверяется с помощью трех последовательно предъявляемых ему заданий (три примера, три задачи, три уравнения и т.д.), при этом от задания к заданию снижается уровень их трудности по одному параметру.

Пример 3.

Специализированный инструментарий оценки базовых знаний, умений и навыков глухих детей по математике

(при завершении цикла начального обучения 1 – 4 классов)

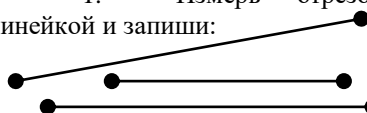
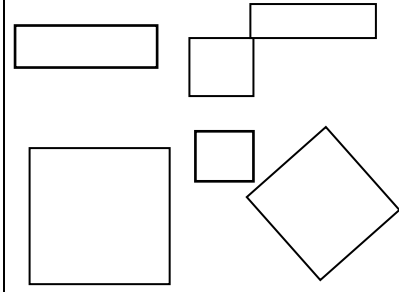
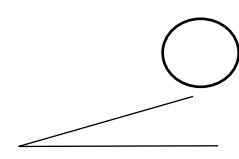
Тема «Нумерация многозначных чисел в пределах 1000»		
Цель: проверить знание нумерации чисел в пределах 1000; умение записывать числа словами и цифрами; умение записывать последующее и предыдущее числа в ряду натуральных чисел; навыки сравнения чисел.		
***	**	*
1. Запиши числа словами:		
303; 330; 33; 313; 300; 30	784; 129; 200; 304; 58; 17	8; 5; 20; 60; 100; 15; 790; 124; 500; 450
2. Запиши числа цифрами:		
Пятьсот; пятьдесят; пятьсот пять; пятьсот пятьдесят; пятьсот пятнадцать	Триста двадцать восемь; пятьдесят четыре; триста; четыреста один; тысяча.	Девять; восемнадцать; сорок три; пятьдесят; двести; сто сорок пять; четыреста двадцать
3. Сравни числа:		
299 ... 300 601 ... 589	59 ... 60 72 ... 69	Придумай и напиши число меньше, чем 25. Придумай и напиши число большее, чем 42
4. Вставь пропущенные числа:		
..., 150, 151, ...; 239, ..., 241; ..., 600, 601	..., 252, 253, ...; 59, ..., 61; ..., 70, 71	..., 8, 9, ...; 15, ..., ..., 18; ..., 98, ..., 100.
5. Запиши число:		
а) следующее за 259; б) предыдущее 380.	а) которое стоит после числа 85; б) которое стоит перед числом 20.	а) 25, □, 38, □, б) □, 16, □, 50
Тема «Четыре арифметических действия в пределах 1000»		
Цель: проверить умения учащихся устно выполнять арифметические действия в пределах 100.		
***	**	*
1. Выполни действия устно и напиши ответ:		
3; 9;	34; 18 : 3	1) 4 + 2; 8 + 1; 12 + 14; 22 + 35; 24 + 3; 42 + 20; 2) 10 - 4; 9 - 6; 15 - 2; 18 - 8; 30 - 10; 68 - 45; 3) 3 · 2; 5 · 2; 6 · 2; 4 · 3; 4) 8 : 2; 6 : 3; 10 : 5; 5) 11 · 3; 23 · 2; 40 · 2; 6) 22 : 2; 80 : 2; 63 : 3; 7) 20 : 10; 22 : 11.
1) 23 + 6; 46 + 21; 6 + 8; 25 + 9; 68 + 15; 43 + 27; 2) 19 - 7; 49 - 9; 79 - 4; 50 - 8; 13 - 6; 43 - 5; 81 - 74; 100 - 25 3) 2 · 6; 4 · 5; 8 · 6; 7 · 0 · 5; 8 · 1; 4) 56 : 7; 36 : 9; 64 : 8; 42 : 6; 5 : 5; 8 : 1; 0 : 5) 12 · 3; 25 · 4; 49 · 2; 6) 60 : 2; 80 : 40; 77 : 11; 7) 70 : 2; 85 : 85; 65 : 5; 39 : 13; 80 : 16.	1) 12 + 7; 14 + 16; 42 + 8 + 21; 40 + 30; 54 + 40; 2) 12 - 2; 54 - 4; 68 - 6; 15 - 14; 49 - 24; 90 - 60 3) 2 · 4; 3 · 5; 6 · 2; 4 · 3 4) 10 : 2; 12 : 2; 15 : 3; 5) 22 · 2; 12 · 3; 30 · 2 6) 33 : 3; 60 : 2; 92 : 2 7) 44 : 22; 60 : 30.	
Цель: проверить знания порядка выполнения действия в арифметических примерах.		
1. Выполни действия устно и напиши ответ:		
48 : 8 + 32 - 54 : 9 2 · 8 + 35 : 5 - 4 · 5 2 · (18 + 2) : 5 - 6 (14 + 3 · 7) : 7 + 37 34 + 5 · (72 : 8) - (19 + 18)	27 - 4 · 3 + 20 81 : 9 · 2 - 18 2 · (18 + 12) - 51 60 - (91 - 49) : 6 (37 - 17 + 29) : 7	89 - 24 + 30; 45 : 5 · 2; 12 + 4 · 3; 3 · (48 - 46); (12 + 16) : 2.
2. Выполни действия письменно и напиши ответ:		
802 - 216 : 2 + 154 · 3 135 · 3 + (300 - 155) : 5	240 : 2 + 132 · 3 852 + (400 - 255) : 5	112 + 72 : 3 = ; 5 · 121 - 40;

$(982 - 709) : 3 \cdot 9 - 8$ $542 + 150 \cdot (80 - 25 \cdot 3)$	$525 : 5 \cdot 8 - 4$ $32 + 748 : (150 - 144)$	$3 \cdot (459 - 138);$
Тема «Письменные приемы сложения, вычитания, умножения и деления в пределах 1000»		
Цель: проверить умения учащихся выполнять сложение и вычитание многозначных чисел столбиком; умножение и деление на однозначное число, используя письменные приемы вычислений.		
***	**	*
1. Выполни сложение:		
$\begin{array}{r} 592 \quad 56 \quad 285 \quad 411 \\ + \quad + \quad + \quad + \\ \hline 245529 \quad 39899 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 273 \quad 72 \quad 500 \quad 544 \\ + \quad + \quad + \quad + \\ \hline 104214 \quad 273 \quad \underline{6} \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 249 \quad 142 \quad 27 \quad 752 \\ + \quad + \quad + \quad + \\ \hline 354431 \quad 14131 \\ \hline \end{array}$
2. Выполни вычитание:		
$\begin{array}{r} 689 \quad 590 \quad 427 \quad 602 \\ - \quad - \quad - \quad - \\ \hline 253245345267 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 645 \quad 398 \quad 578 \quad 210 \\ - \quad - \quad - \quad - \\ \hline 421269 \quad 36105 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 789 \quad 98 \quad 70 \quad 194 \\ - \quad - \quad - \quad - \\ \hline 5425 \quad 31653 \\ \hline \end{array}$
3. Выполни действия письменно «столбиком»:		
$\begin{array}{l} 463 + 494 \quad 245 + 55 \\ 68 + 275 \quad 9 + 127 \\ 427 - 136 \quad 584 - 8 \\ 800 - 24 \end{array}$	$\begin{array}{l} 271 + 123 \quad 346 + 24 \\ 34 + 246 \quad 7 + 121 \\ 477 - 154 \quad 788 - 6 \\ 886 - 24 \end{array}$	$\begin{array}{l} 258 + 121 \quad 423 + 237 \\ 895 - 361 \quad 765 - \\ 429 \end{array}$
4. Выполни умножение и деление:		
$\begin{array}{l} 137 \cdot 6 \quad 484 : 4 \\ 408 \cdot 2 \quad 648 : 6 \\ 120 \cdot 4 \quad 600 : 5 \end{array}$	$\begin{array}{l} 244 \cdot 2 \quad 555 : 5 \\ 105 \cdot 3 \quad 636 : 3 \\ 230 \cdot 2 \quad 800 : 4 \end{array}$	$\begin{array}{l} 110 \quad 124 \quad 304 \\ \times \quad \times \quad \times \\ \hline \underline{2 \quad 3 \quad 5} \\ \hline \end{array}$
Тема «Решение простейших уравнений»		
Цель: проверить умения учащихся решать простейшие уравнения на основе знаний зависимостей между компонентами и результатами действий.		
***	**	*
Реши уравнения:		
$\begin{array}{l} x + 252 = 489 \\ 24 + a = 202 \\ 400 - b = 150 \\ y - 384 = 45 \\ c \cdot 4 = 108 \\ 5 \cdot x = 515 \\ y : 42 = 7 \\ 300 : m = 5 \end{array}$	$\begin{array}{l} x + 25 = 67 \\ 12 + x = 47 \\ 98 - x = 23 \\ x - 21 = 100 \\ x \cdot 2 = 84 \\ 4 \cdot x = 124 \\ x : 3 = 12 \\ 420 : x = 6 \end{array}$	$\begin{array}{l} \square + 3 = 8; \\ 2 + \square = 10; \\ \square - 20 = 30; \\ 40 - \square = 30; \\ \square \cdot 2 = 10; \\ 3 \cdot \square = 9; \\ \square : 5 = 6; \\ 27 : \square = 9 \end{array}$
Тема «Простые задачи с прямой формулировкой»		
Цель: проверить умения учащихся решать простые задачи каждого типа, указанные в программе		
***	**	*
Сделай рисунок и реши задачу:		
<p>1. На первой остановке из автобуса вышло 12 человек, на второй остановке вышло 74 человека. Сколько человек вышло из автобуса на двух остановках?</p> <p>2. Для детского сада купили 20 синих и красных мячей. Сколько купили синих мячей,</p>	<p>1. Учительница раздала детям 6 тетрадей в клетку и 8 тетрадей в линейку. Сколько всего тетрадей раздала учительница детям?</p> <p>2. Для детского сада купили всего 20 мячей. 8 мячей были синие, а остальные красные. Сколько красных мячей купили?</p>	<p>1. На первой полке в шкафу стоит 10 книг, а на второй полке 8 книг. Сколько всего книг на двух полках?</p> <p>2. В шкафу лежало 20 мячей. Из шкафа взяли 8 мячей. Сколько мячей осталось в шкафу?</p> <p>3. На первой полке</p>

<p>если красных купили 8?</p> <p>3. Длина зелёной ленты 18 см, а синяя лента на 4 см короче. Какова длина синей ленты?</p> <p>4. Высота стула 45 см, а стол на 25 см выше. Какова высота стола?</p> <p>5. На спортивных соревнованиях Коля прыгнул на 38 дм, а Сережа – на 42 дм. Кто прыгнул дальше и на сколько?</p> <p>6. В трехэтажном доме на каждом этаже по 4 квартиры. Сколько всего квартир в этом доме?</p> <p>7. Ящик с грушами весит 28 кг, а ящик с яблоками в 2 раза тяжелее. Сколько весит ящик с яблоками?</p> <p>8. Повар нарезал пирог на 24 куса и разложил их поровну на 4 тарелки. Сколько кусков положил повар на каждую тарелку?</p> <p>9. В магазине было 36 кг муки. Муку развесили по 3 кг в каждый пакет. Сколько пакетов с мукой получилось?</p> <p>10. Высота каменного дома 12 м, а деревянный дом в 3 раза ниже. Какова высота деревянного дома?</p> <p>11. Бабушке 56 лет, а внуку 8 лет. Кто из них старше и во сколько раз?</p>	<p>3. Около дома растет 8 берез, а елок на 3 меньше. Сколько елок растет около дома?</p> <p>4. Дежурный поставил на стол 6 чашек, а тарелок на 4 больше. Сколько тарелок поставил на стол дежурный?</p> <p>5. Для класса купили 45 тетрадей в клетку и 30 тетрадей в линейку. Каких тетрадей купили больше и на сколько?</p> <p>6. В саду растет 5 рядов яблонь, по 7 деревьев в каждом ряду. Сколько всего яблонь растет в саду?</p> <p>7. Из шкафа взяли 8 мелких тарелок, а глубоких тарелок взяли в 3 раза больше. Сколько глубоких тарелок взяли из шкафа?</p> <p>8. 15 гвоздик расставили поровну в 3 вазы. Сколько гвоздик в каждой вазе?</p> <p>9. В зале расставили 48 стульев, по 8 стульев в каждом ряду. Сколько рядов стульев было в зале?</p> <p>10. Книга стоит 20 р., а тетрадь в 5 раз дешевле. Сколько стоит тетрадь?</p> <p>11. В гараже стояло 8 грузовых машин и 16 легковых машин. Каких машин было больше и во сколько раз?</p>	<p>стоят 9 чашек, а на второй полке на 2 чашки меньше. Сколько чашек на второй полке?</p> <p>4. Таня нашла 15 белых грибов, а Оля нашла 10 белых грибов. На сколько грибов больше нашла Таня, чем Оля?</p> <p>5. Дежурный положил на 3 стола по 6 вилок на каждый стол. Сколько всего вилок положил дежурный?</p> <p>6. На елку повесили 6 красных шаров, а синих в 3 раза больше. Сколько синих шаров повесили на елку?</p> <p>7. 12 карандашей разложили поровну в 2 коробки. Сколько карандашей в одной коробке?</p> <p>8. У Сережи был день рождения. Мама дала ему 18 конфет. Сережа раздал детям по 3 конфеты. Сколько детей угостил Сережа?</p> <p>9. В вазе было 12 белых роз, а красных в 3 раза больше. Сколько красных роз было в вазе?</p> <p>10. Лена съела 3 конфеты, а Света съела 6 конфет. Во сколько раз больше съела Света, чем Лена?</p>
---	--	--

Геометрические фигуры

Цель: проверить умения учащихся чертить прямоугольник, квадрат, отрезок по данным размерам; умение измерять длину отрезка, длину и ширину прямоугольника, сторону квадрата.

***	**	*
<p>1. Начерти отрезок. Измерь длину отрезка линейкой и запиши.</p> <p>2. Начерти квадрат. Измерь сторону квадрата.</p> <p>3. Начерти прямоугольник. Измерь его длину и ширину.</p> <p>4. Начерти отрезок длиной 5 см.</p> <p>5. Начерти квадрат со стороной 4 см.</p> <p>6. Начерти прямоугольник, у которого длина 6 см, а ширина 2 см.</p>	<p>1. Измерь отрезок линейкой и запиши:</p>  <p>2. Измерь сторону квадрата:</p> 	<p>1. Измерь отрезок линейкой и запиши результат:</p> <p>2. Измерь каждую сторону квадрата.</p> <p>3. Измерь стороны прямоугольника.</p> <p>4. Что это? Подпиши.</p> 

Результаты комплексной проверки оформляют в виде таблицы «Результаты обученности учеников класса за начальную школу», в которой просматриваются все достижения обучающихся по окончании начальной школы и позволяют учителю спланировать индивидуальную работу с каждым школьником.

Пример 4.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕННОСТИ УЧЕНИКОВ ___ КЛАССА
ЗА НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ**

Итог	
Геометрические фигуры	
Решение простых задач	
Решение простейших уравнений	
Знание таблицы умножения	
Деление на однозначное число	
Умножение на однозначное число	
Вычитание многозначных чисел в столбик	
Сложение многозначных чисел в столбик	
Знание порядка выполнения действий в арифметических примерах	
Устное выполнение арифметических действий	
Запись последующего и предыдущего числа в ряду натуральных чисел	
Сравнение многозначных чисел	
запись многозначных чисел цифрами в пределах 1000	
Запись многозначных чисел словами в пределах 1000	
Ф. И. ученика	
№ п/п	

Условные обозначения:

0 – отсутствует **1** – низкий уровень **2** – ниже среднего **3** – средний уровень

4 – выше среднего **5** – высокий уровень

Учитель _____ 200 __ – 200 __ учебный год

После проведённой стартовой диагностики и планирования работы по ликвидации пробелов в знаниях, начинается дальнейшая работа, непосредственно связанная с изучением материала 5 класса. Для проверки прочности усвоения материала и корректировки знания изученного материала учитель использует текущее и тематическое оценивание.

Текущее оценивание позволяет определить уровень усвоения нового материала, степень самостоятельности обучающихся при решении задач, характер применения рациональных способов решения задач и др. сразу на уроке после изучения темы или на последующих уроках в момент закрепления и отработки полученных знаний. Для текущего оценивания можно использовать следующие методы контроля.

- Устный контроль (фронтальный и индивидуальный опросы);
- Письменный контроль (математический диктант, самостоятельная работа, контрольная работа, реферат, тест, зачёт);
- Практический контроль (фронтальная или индивидуальная практическая работа, исследовательская работа, Проектная работа).

В курсе математики 5 класса при изучении темы «Натуральные числа» есть возможность проводить параллельное повторение и закрепление материала начальной школы по математике, так как изучение темы строиться на знаниях обучающихся, но с небольшим усложнением. Поэтому здесь целесообразно на каждом уроке проводить

пятиминутную самостоятельную работу на отработку вычислительных навыков. Для этого используются специально разработанные карточки.

Пример 5.

Сложение натуральных чисел в пределах 30 с переходом через разряд

вар	Сложение натуральных чисел в пределах 30 с переходом через разряд Ф.И. _____ число	вар	Сложение натуральных чисел в пределах 30 с переходом через разряд Ф.И. _____ число
.	$18 + 3 =$	.	$19 + 6 =$
.	$17 + 5 =$	.	$6 + 17 =$
.	$8 + 14 =$	.	$13 + 9 =$
.	$15 + 8 =$	.	$17 + 7 =$
.	$16 + 5 =$	.	$16 + 8 =$
.	$4 + 19 =$	.	$8 + 14 =$
.	$15 + 9 =$	.	$19 + 3 =$
.	$17 + 9 =$	.	$5 + 19 =$
.	$9 + 14 =$	.	$7 + 18 =$
0.	$17 + 8 =$	0.	$12 + 9 =$

Вычитание натуральных чисел в пределах 100 с переходом через разряд

вар	Вычитание натуральных чисел в пределах 100 с переходом через разряд Ф.И. _____ число	вар	Вычитание натуральных чисел в пределах 100 с переходом через разряд Ф.И. _____ число
.	$74 - 8 =$	1	$36 - 8 =$
.	$65 - 7 =$	2	$44 - 5 =$
.	$82 - 9 =$	3	$83 - 6 =$
.	$34 - 5 =$	4	$37 - 9 =$
.	$46 - 7 =$	5	$53 - 6 =$
.	$57 - 9 =$	6	$71 - 4 =$
.	$91 - 9 =$	7	$85 - 7 =$

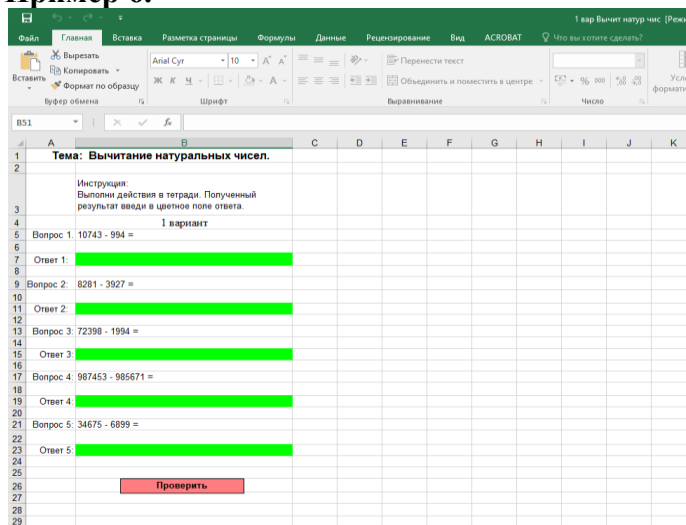
.		.	
.	$86 - 8 =$	.	$92 - 4 =$
.	$54 - 7 =$	.	$64 - 8 =$
0	$75 - 6 =$	0	$56 - 7 =$

Табличное деление

вар	1	Табличное деление Ф.И. _____ число	вар	1	Табличное деление Ф.И. _____ число
.	1	$6 : 2 =$	.	1	$12 : 2 =$
.	2	$8 : 4 =$	.	2	$15 : 3 =$
.	3	$12 : 3 =$	.	3	$4 : 2 =$
.	4	$10 : 5 =$	.	4	$16 : 4 =$
.	5	$54 : 6 =$	.	5	$42 : 6 =$
.	6	$21 : 7 =$	.	6	$24 : 6 =$
.	7	$45 : 9 =$	.	7	$40 : 5 =$
.	8	$16 : 8 =$	.	8	$15 : 5 =$
.	9	$48 : 8 =$	.	9	$63 : 9 =$
0	1	$27 : 9 =$	0	1	$32 : 8 =$

Либо небольшие тесты с использованием ИКТ технологий, разработанные в программе Excel.

Пример 6.



Отслеживание результатов фиксируется в специальной таблице, из которой наглядно видно продвижения учащихся

Пример 7.

Далее, при работе на уроке, используются различные виды заданий, как из учебника, так и разработанные педагогом.

Текущее оценивание проводится как вовремя, так и после каждого логического этапа урока (отработки понятия, термина действия и т.д.). Цель текущего контроля – не «поставить оценку за работу на уроке», а выявить эффективность процесса учения каждого обучающегося. На данном этапе эффективны само- и взаимоконтроль.

Пример 8.

1. Задания для устного счета.

Выполните действия устно:

1. Найдите произведение чисел 35 и 2.
2. Первое слагаемое 15, второе слагаемое 34. Найдите сумму.
3. Найдите разность чисел 76 и 19.
4. Делимое 56, делитель 8. найдите частное.

2. Письменное задание по теме: «Нумерация натуральных чисел»

Фамилия, имя _____ Число _____ Класс _____

Напиши, как читаются числа

4503675 _____

89002000 _____

35002100 _____

50006003 _____

Напиши числа цифрами

Семь миллионов три тысячи сто _____

Сто пять миллионов тринадцать тысяч одиннадцать _____

Пять миллионов двести _____

Шесть миллионов шестьдесят тысяч _____

3. Таблица разрядов и классов

1 вариант

1. Запиши число в таблицу разрядов и классов: 2 356 120; 45 602 348; 5 200 023; 768 456 902; 20 945 378.

2. Придумай 4 числа и запиши в таблицу разрядов и классов:

Класс миллиардов			Класс миллионов			Класс тысяч			Класс единиц		
сотн	деся	един	сотн	деся	един	сотн	деся	един	сотн	деся	един
и	тки	ицы	и	тки	ицы	и	тки	ицы	и	тки	ицы

3. Представь число в виде суммы разрядных слагаемых:

463275 = _____

2026084 = _____

4. Самостоятельная работа по теме «Однозначные, двузначные, трехзначные и многозначные числа»

1 вариант.

Ф. И. _____ число _____ класс _____

Задание 1. Придумай и запиши:

1.	2	однозначных	числа
2.	3	двузначных	числа
3.	5	трехзначных	чисел
4.	2	четырёхзначных	числа
5.	3	пятизначных	чисел

Задание 2. Выпиши в отдельные столбики однозначные, двузначные, трехзначные, четырехзначные, пятизначные и шестизначные числа:

24; 276; 5; 7685; 175946; 46; 7; 378; 12349; 36490; 409; 9816; 583; 87; 9.

5. Сравнение натуральных чисел

Фамилия, имя _____ Число _____ Класс _____

1. Вариант

1. Запиши следующие натуральные числа в порядке их возрастания:

1) 1280; 6230; 4231; 6804; 688 _____

2) 693; 894; 698; 2169; 373737 _____

2. Запиши следующие натуральные числа в порядке их убывания:

1) 2360; 7240; 5342; 7905; 6489 _____

2) 574; 786; 584; 3279; 689 _____

3) 538; 176; 97; 305; 869 _____

3. В следующих выражениях вставь пропущенные знаки >, < и = :

101 897 101 987; 18 587 000 185 870 000;

37 000 37 000; 65 000 256 650 000 256;

За работу на уроке и выполненное домашнее задание учащийся получает отдельную оценку, которая фиксируется в специально разработанном электронном журнале, что позволяет учителю формировать тематическую, четвертную или годовую оценку с учетом заинтересованности ученика в получении новых знаний и стимулировать его к более прочному закреплению уже имеющихся.

Пример 9.

Тематическое оценивание предметных результатов проводится непосредственно после изучения конкретной темы в виде контрольных работ, тестов или зачетов.

Пример 10.

Зачетная работа по теме: «Нумерация многозначных чисел»

1 вариант.

Ф. И. _____ число _____ класс _____

1. Записать числа словами:

4373412 _____

78146027 _____

2. Записать числа цифрами:

Сорок восемь миллионов двести шестьдесят четыре тысячи пятьсот тридцать два - _____

Четыреста шестьдесят две тысячи триста восемь - _____

3. Придумать:

Одно однозначное число: _____

Два трехзначных числа: _____

Два пятизначных числа: _____

4. Записать числа в виде суммы разрядных слагаемых:

756318 = _____

2608417 = _____

5. Записать сумму чисел одним числом:

$6000000 + 500000 + 2000 + 700 + 4 =$ _____

$300000 + 80000 + 900 + 10 + 7 =$ _____

6. Сравнить числа:

307 __ 3007; 444 __ 1; 0 __ 376; 2657209 __ 2654879; 96785 __ 354211

Или

Тест по теме «Обозначение натуральных чисел»

Задание 1 Вопрос: Числа, которые используются при счёте называют

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) целые числа
- 2) десятичные числа
- 3) натуральные числа
- 4) рациональные числа
- 5) новые числа

Задание 2 Вопрос: Любое натуральное число можно записать с

помощью

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) 1 цифры
- 2) 10 цифр
- 3) 50 цифр
- 4) 3 цифр
- 5) 7 цифр

Задание 3 Вопрос: Какое число не является натуральным?

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) 10 2) 5 3) 245 4) 0 5) 100100

Задание 4 Вопрос: Как называется система счисления, которой мы пользуемся?

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) двоичная система счисления
2) десятичная позиционная система счисления
3) непозиционная система счисления
4) шестидесятеричная система счисления
5) русская система счисления

Задание 5 Вопрос: Наименьшее число натурального ряда

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) 1 2) 0 3) 10 4) 100 5) нет такого числа

Задание 6 Вопрос: Выберите правильную запись натурального числа

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) 07 2) 50,56 3) $\frac{5}{8}$ 4) 46 5) 0506

Задание 7 Вопрос: Назовите самое последнее натуральное число

Выберите один из 5 вариантов ответа:

1) 10 2) 10000000000000000999999 3) 99999900000 4) 0 5) нет
такого числа

Задание 8 Вопрос: Натуральными числами являются

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) только 10 чисел: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2) только 9 чисел: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3) числа, которые используются для счета
4) числа, которые используются для счета, начиная с 0 5) все числа

Задание 9 Вопрос: Для какого натурального числа не существует предшествующего

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) 59 2) 10 3) 11 4) 0 5) 1

Задание 10 Вопрос: Все натуральные числа, записанные по порядку, - каждое число на своем месте - образуют

Выберите один из 5 вариантов ответа:

- 1) натуральную прямую 2) натуральную линию 3) натуральный состав
4) натуральный ряд 5) систему

Ответы к тесту:

- 1) (1 б.) Верные ответы: 3; 2) (1 б.) Верные ответы: 2;
3) (1 б.) Верные ответы: 4; 4) (1 б.) Верные ответы: 2;
5) (1 б.) Верные ответы: 1; 6) (1 б.) Верные ответы: 4;
7) (1 б.) Верные ответы: 5; 8) (1 б.) Верные ответы: 3;
9) (1 б.) Верные ответы: 5; 10) (1 б.) Верные ответы: 4;

По итогам изучения темы и после проведения тематического контроля все результаты фиксируются в таблицу «Результаты обученности учащихся 5 класса по результатам изучения по теме «Натуральные числа».

Пример 11

№	Ф.И.	Знание таблицы умножения	Чтение в классе многозначных чисел	Сравнение многозначных чисел	Запись порядка действий при решении примеров	Сложение многозначных чисел	Вычитание многозначных чисел	Умножение многозначных чисел	Деление	Решение простейших уравнений	Планирование задачи	Решение простых задач	Решение составных задач	Итого
1	Альберт К.	3	3	3	4	4	3	3	2	3	1	1	1	2,6
2	Валерия С.	4	4	5	4	5	5	4	4	4	3	4	3	4,1

Условные обозначения:
 1 - низкий уровень
 2 - ниже среднего
 3 - средний уровень
 4 - выше среднего
 5 - высокий уровень

Итоговое оценивание может проводиться после завершения изучения темы, раздела, учебного курса основной или средней школы (в частности, в виде итоговой аттестации). Итоговая отметка за освоение обучающимися основной образовательной программы выставляется по результатам промежуточной и итоговой аттестации в форме ГВЭ и формируется на основе:

- результатов внутришкольного мониторинга образовательных достижений по математике, зафиксированных в оценочных листах, в том числе за промежуточные и итоговые работы на межпредметной основе;
- отметки за выполнение итоговых работ по математике;
- отметки за выполнение и защиту индивидуального проекта;
- отметок за работы, выносимые на государственную итоговую аттестацию (ГИА) и единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Таким образом, используя различные виды заданий на различных этапах урока, осуществляется комплексная оценка достижений предметных результатов по математике обучающихся с ОВЗ.

Список использованных источников:

1. Борисова, А.М. Математика. 5 класс: диагностические работы для оценки освоения содержания программы [Текст]/ А.М. Борисова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 86 с.
2. Готовимся к промежуточной аттестации. 5 – 6 классы. Комплексные задания по математике на электронном носителе [Текст]/ авт. – сост. Е.А. Яровая.– Волгоград: Учитель, 2016. – 42 с.
3. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. Сборник 1. Подготовительный, 1-7 классы/ авт.-сост. зав лабораторией содержания и методов обучения детей с нарушениями слуха ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», доктор пед. наук Т.С. Зыкова. – М.: Просвещение, 2005.
4. Современная система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП основного общего образования. Локальные акты ОО и методический инструментарий в электронном приложении / авт.-сост. Е.А. Яровая, Н.В. Киселёва. – Волгоград: Учитель, 2017. – 56 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897). Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2013/08/07/tjutor-v-shkole-normativnaja-baza/>

List of sources used:

1. Borisova, A.M. Mathematics. Grade 5: diagnostic work to assess the development of the content of the program [Text] / A.M. Borisov. - Volgograd: Teacher, 2015. - 86 p.
2. Getting ready for the intermediate certification. 5 - 6 classes. Complex tasks in mathematics on electronic media [Text] / ed. - comp. E.A. Yarovaya. - Volgograd: Teacher, 2016. - 42 p.
3. The program of special (correctional) educational institutions of the first type. Collection 1. Preparatory, grades 1-7 / ed. head of the laboratory of the content and methods of teaching children with hearing impairments of the State Scientific Institution "Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education", doctor of ped. Sciences T.S. Zykov. – M.: Enlightenment, 2005.
4. A modern system for assessing the achievement of the planned results of mastering the BEP of basic general education. Local acts of the OO and methodological tools in an electronic application / ed. E.A. Yarovaya, N.V. Kiseleva. - Volgograd: Teacher, 2017. - 56 p.
5. Federal State Educational Standard for Basic General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897). List of amending documents (as amended by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 29, 2014 No. 1644) [Electronic resource] - Access mode: <http://eduinspector.ru/2013/08/07/tjutor-v-shkole-normativnaja-baza/>

Турченко И.В.

учитель-логопед

Сергинская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского союза Н.И. Сирина,
п. Сергино, Россия

ВИДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ РИНОЛАЛИИ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОГО ПЕРИОДА

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос логопедической работы с детьми с открытой формой ринолалии послеоперационного периода в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.*

***Ключевые слова:** ринолалия, открытая форма, ребенок с врожденной расщелиной губы и неба, хирургическое вмешательство, логопедический массаж, упражнения, челюстно-лицевая патология.*

Turchenko I.V.,

teacher-speech therapist

Serginskaya secondary school named after the Hero of the Soviet Union N.I. Sirina,
Sergino, Russia

TYPES OF LOGOPEDIC WORK WITH RINOLALIA POSTOPERATIVE PERIOD

***Annotation.** The article deals with the issue of speech therapy work with children with an open form of rhinolalia in the postoperative period in the context of the implementation of the principle of inclusion in education.*

***Keywords:** rhinolalia, open form, child with congenital cleft lip and palate, surgery, speech therapy massage, exercises, maxillofacial pathology.*

Проблема изучения вопросов звукопроизношения у детей с открытой органической ринолалией с врожденными расщелинами губы и нёба поднималась в теоретических и практических исследованиях Ф.А. Рау, Е. Ф. Рау, М.Е. Хватцева, Н.И. Серебровой, З.Г. Нелюбовой, А.Г. Ипполитовой, И.И. Ермаковой, Г.В. Чиркиной, А.С. Балакиревой, С.Л. Таптаповой, Е.С. Алмазовой, Е.В. Лавровой. Изучение психолого-педагогической литературы выявляет проблему использования психолого-педагогических условий для достижения положительных результатов при коррекции речи у детей с открытой органической ринолалией. Выявить формирование психолого-педагогических условий при коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с открытой органической ринолалией является важной задачей.

Ринолалия (от греч. rhinos – нос, lalia – речь) – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Расстройство артикуляции сочетается с расстройствами тембра голоса, что является отличительной чертой при ринолалии. Подобное нарушение речи отличается патологическими дисфункциями резонирования носовой полости звуков, в результате чего при звукопроизношении создается носовой, назальный оттенок речи. Механизм звукопроизводства существенно отличается от нормы и возникает вследствие нарушения носового и ротоглоточного давления. Фонации у здорового ребенка во время звукопроизношения, вызывает разделение носоглоточной, носовой и ротовой полости.

Реабилитация детей с открытой формой ринолалии согласовывается принципом комплексности медико-педагогического воздействия, принципом инклюзии.

Восстановленная в раннем детстве анатомия губы и неба с помощью уранопластики формирует механизм звукопроизношения раннего возраста и позволяет избежать патологического речевого состояния, возникающего у детей с ринолалией. [2. с. 148].

Рассмотрим физиологический механизм открытой ринолалии. Голосовая вибрация при голосоподаче возникает только через ротовую полость. Частичное разделение между носовой полостью и ротовой вызывает прерывающийся звук в носовой полости. Изменение тембра, тона звуков заметно при голосоподаче, когда ротовая полость наиболее сужена или расширена. Появляется хриплый звук, возникающий в носовой полости. Сонорные л и р, взрывные звуки п, б, д, т, к, г произносятся нечетко, ввиду отсутствия воздушного давления, необходимое для их точного произношения. Воздушная струя в ротовой полости недостаточно сильная, колебания кончика языка не редуцируются.

Фактором образования органической открытой врожденной ринолалии является расщепление мягкого и твердого неба. Приобретенная открытая ринолалия появляется при травме ротовой и носовой полости и как следствие, паралича мягкого неба.

Ринолалия, характеризующаяся наличием врожденной патологии губы и неба, выявляет проблему медицинского направления (челюстно-лицевой хирургии, ортодонтии, генетики, отоларингологии и др.) Несращения, расщелины губы и неба являются тяжелым врожденным пороком развития, в результате которых появляются огромные функциональные расстройства. Анатомические многофункциональные нарушения строения губы и неба подлежат оперированию (хейлопластика и уранопластика) и постоянному медицинскому лечению.

В случае расщелины неба стоматолог-ортодонт применяет различные медицинские приспособления, obturator, которые облегчают питание и создают условия для развития речи в дооперационный период.

Виды расщелин: смешанные, односторонние, двухсторонние, подслизистые, сумбукозные. Звукопроизношение при открытой ринолалии приобретает носовой или назальный оттенок, который приносит речи гнусавость, невнятность. Главным фактором является присоединение к назализованным звукам призывков, шумов. Возникает специфическое нарушение тембра голоса и звукопроизношения, характеризующееся придыханием, храпом, гортанностью. Звукопроизношение происходит при вынужденном положении органов артикуляции – рот открыт, язык поднят вверх. Язык пассивен, малоподвижен, напряжен. Страдает внятность и понятность речи, наблюдается дисфункция ротовой полости, вызывающая попадание воздуха в нос. [3.с.100]

Реабилитация детей со сложными аномалиями врожденной патологии челюстно-лицевой области – наиболее актуальные и сложные вопросы современной логопедии и стоматологии. При этих аномалиях имеет место тяжелые анатомические и функциональные нарушения. У детей развиваются вторичные дефекты, а именно деформация челюстей, зубов, мягких тканей лица, ряд патологических изменений в носоглотке органов слуха, бронхолегочных отделах, дыхательного аппарата, задерживается общее физическое развитие, возникают нарушения в психоневрологическом статусе, в ряде случаев дети могут отставать в развитии. Врожденные патологии челюстно-лицевой области обуславливают своевременность и необходимость разнообразного лечебного и педагогического воздействия на речь и организм в целом. Использование миогимнастики, массажа и ЛФК в системе комплексного курса лечения и реабилитации имеют большое значение для коррекции и компенсации данного вида патологии. Целенаправленные занятия по массажу в сочетании с логопедическими занятиями способствуют развитию речевого аппарата,

восстановлению после операций, повышению резервных возможностей организма ребенка. [3. с.1]

Врожденные пороки развития челюстно-лицевой области – это тяжелый вид патологии с выраженными анатомическими и функциональными нарушениями. Аномалии челюстно-лицевой структуры нарушают единство артикуляторной дыхательной голосовой функций. Недоразвитие костно-хрящевой структуры лица и неба приводит к атрофии артикуляционных и мимических мышц лица, нарушение носового дыхания изменяет миодинамическое равновесие мышц.

Для получения оптимального результата лечения, массаж, миогимнастика до и после хирургического вмешательства оказывает значительное влияние на: повышение мышечного тонуса, увеличение сократимости волокон, усиление работоспособности мышц, восстановление нормальной анатомической формы верхней губы, носа, мягкого неба, состояние хирургических рубцов. Массаж – это метод рефлекторного механического воздействия на ткани организма с помощью механического воздействия в виде трения, давления, толчков. Он способствует регуляции периферического кровотока и лимфообращения, улучшает питание мышц, повышает их эластичность, повышает местный обмен веществ в организме, повышает тактильные ощущения.

Подготовительный этап при логопедической работе включает в себя:

- развитие нёбно-глоточного смыкания и активизация мышц глотки;
- развитие воздушной струи и формирование фонационного дыхания;
- формирование правильных артикуляционных положений;
- развитие мимической мускулатуры лица;
- развитие темпо-ритмической организации речи..

Лечебный массаж содержит направления работы:

- подготовительный массаж проводится для расслабления мышц;
- детальный массаж проводится с пассивной и активной гимнастикой;
- заключительный массаж проводится для активизации мышц.

Массаж мягкого нёба.

Производят поглаживание, растирание, разминание и вибрацию в направлении вверх-вниз по поверхности мягкого нёба.

Производят поглаживание, растирание, разминание и вибрацию в направлении влево-вправо по поверхности ротовой полости.

Производят поглаживание, растирание, разминание и вибрацию в продольном и поперечном направлениях.

Голосовая атака.

Ребенок длительно произносит звук а или э. Большим или указательным пальцем производятся растирание и разминание, спиралевидные движения в поперечном и продольном направлениях.

Ребенок коротко произносит звуки а или э, отрывисто на твердой атаке звука. Большим пальцем производятся разминание в области мягкого нёба и нёбно-язычных дуг. В послеоперационный период открытой ринолалии массажные движения проводятся бережно, осторожно в продольном направлении, по линии операционного шва, и поперечном, вдоль границы твердого и мягкого нёба. В начале курса послеоперационного массажа движения легкие, поглаживающие, затем переходим к разминающим и надавливающим движениям. Основная задача - вызвать рефлекторное сокращение мышц мягкого нёба, мышц зева и мышц задней стенки глотки.

Массаж верхней губы после хейлопластики.

- Продольное и поперечное поглаживание (руками производятся движения влево-вправо).

- Поперечное поглаживание (руками производятся движения вниз-вверх).

Прямолинейное растирание (руками производятся движения «зигзагом»).

- Спиралевидное растирание (руками производятся движения «кругами»).

- Растирание пилением (руками производятся движения «пилой»).
- Поперечное разминание (руками производятся движения «вперед-назад»).
- Продольное разминание (руками производятся движения в сторону и обратно).
- Разминание сдвиганием (руками производятся движения вверх-вниз и в стороны).
- Разминание надавливанием (руками производятся движения в стороны).
- Щипцеобразное разминание (руками производятся движения в стороны).
- Вибрация непрерывная (руками производятся движения по направлениям вверх и вниз).
- Вибрация прерывная (руками производятся движения в области верхней губы в продольном и поперечном направлениях).
- Вибрация поколачиванием (руками обеих рук производятся движения «пальцевой душ»).
- Разминание послеоперационного рубца (руками проводят разминающие движения между подушечками пальцев).
- Массаж щеткой или мягкой тканью (руками производятся легкое потягивание).
- Массаж неба после уранопластики.
- Продольное поглаживание (руками проводятся движения по направлению к глотке).
- Поперечное поглаживание (руками проводятся движения по направлению до оснований зубов).
- Поглаживание кругами (руками проводятся круговые движения по направлению к глотке).
- Растирание по прямой линии (руками проводятся движения по направлению к глотке и обратно).
- Растирание кругами (руками проводят круговые растирающие движения по направлению к глотке).
- Растирание по спирали (руками проводят движения по спирали по направлению к основаниям зубов).
- Разминание поперек (руками проводят плавные неторопливые движения по направлению к глотке).
- Разминание и сдвигание (руками проводят в разных направлениях).
- Разминание и надавливание (руками проводятся движения в разных направлениях).
- Разминание и растягивание (руками проводятся движения в разных направлениях). Проводится постепенное увеличение нагрузки на ткани мягкого неба и растягивание, надавливание в стороны от средней линии сверху.
- Разминание по диагонали (руками проводятся движения вправо влево).
- Разминание со вдавливанием (руками проводятся движения к основаниям зубов).
- Вибрация ударная (руками производятся легкие толчки).
- Вибрация пунктированная (руками производят движения к глотке).
- Вибрация постоянная (руками совершаются безотрывные колебательные движения к небу).
- Разминание-надавливание (руками совершаются движения к крыльям носа)
- Упражнения для мягкого неба.
- Имитация питья воды или глотание. Вызывание подъема мягкого неба.
- Имитация пения или позевывание. Вызывание подъема мягкого неба.
- Полоскание горла водой. Вызывание опускания мягкого неба.
- Покашливание с высунутым языком. Сокращение мышц задней стенки глотки.
- Покашливание с произвольными паузами. Смычка неба с задней частью глотки.

Дыхательная гимнастика.

- Чередование вдоха и выдоха.
- Вдох ртом и выдох ртом.
- Выдох носом и выдох ртом.
- Вдох носом и выдох носом.

При регулярном применении упражнений ребенок ощущает разницу в направлении воздушной струи и учится ее направлять. Упражнения помогают сформировать кинестетические движения мягкого неба.

Упражнения по развитию мышц мягкого и твердого неба, губ, языка дают положительные результаты в дооперационном и послеоперационном периоде.

Патологические особенности артикуляции, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами, корректируются с помощью артикуляционных упражнений.

Особенности артикуляции.

- Смещение языка вглубь ротовой полости, высокий подъем языка.
- Нечеткое губное артикулирование.
- Активность корня языка и чрезмерное участие языка в артикуляции.

Артикуляционная гимнастика при ринолалии.

- Одновременное надувание щек.
- Попеременное надувание щек.
- Втягивание щек в ротовую полость между зубами.
- Причмокивающие движения при сомкнутых челюстях.
- Оскал при поднятой верхней губе.
- Оскал при закрывании и открывании рта.
- Вытягивание губ широкой воронкой при закрытой челюсти.
- Вытягивание губ узкой воронкой, имитация свиста.
- Втягивание губ внутрь рта, с плотным прижиманием к зубам при широко раскрытой челюсти.

- Имитация полоскания зубов.

- Вибрация губ.

- Движение губ хоботком влево-вправо.

- Вращательные движения губ хоботком.

- Сильное надувание щек.

- Высовывание языка лопатой.

- Высовывание языка жалом.

- Высовывание распластанного и заостренного языка поочередно.

- Поворачивание сильно высунутого языка вправо-влево.

- Поднимание и опускание задней части спинки языка.

- Присасывание спинки языка к небу.

- Круговое облизывание кончиком языка губ.

- Поднимание и опускание широкого высунутого языка вверх.

- Поочередное поднимание языка жалом вверх к носу и подбородку.

- Касание кончиком языка верхних и нижних резцов при широко раскрытом рте.

- Высунутый язык удерживать лодочкой или желобком.

- Высунутый язык удерживать чашечкой.

- Закусывать зубами боковые края языка.

- Упирается боковыми краями языка в боковые верхние резцы.

- Барабанить кончиком языка по верхним альвеолам. [4.с. 113]

Комплексная коррекционная логопедическая работа способствует формированию у детей с открытой ринолалией правильной речи и способствует дальнейшей социализации. поэтапная реабилитация детей с врожденными расщелинами губы и неба основывается на сочетании лечебных, логопедических и

психолого-педагогических мероприятий, которые проводятся на протяжении школьного возраста.

Комплекс реабилитационных мероприятий способствует успешной социализации, развития речи ребенка и значительно улучшает результат медицинского лечения. Проведение логопедической работы с детьми с послеоперационной ринолалией имеет высокую эффективность, способствует формированию коммуникации, компенсации дефекта и реабилитации. На результаты логопедической работы влияют следующие факторы: возрастной период, в котором проводилось оперативное лечение, качество операции, начало оказания логопедической помощи, длительность обучения. Эффективность логопедической работы зависит от правильного распределения коррекционной деятельности и взаимодействия родителей и специалистов. Совокупность методов и приемов коррекции речевых нарушений, применение в логопедической практике современных инновационных технологий, успешное сочетание традиционных и нетрадиционных форм работы делает медико-педагогический процесс более эффективным и способствует повышению качества реабилитации детей с ринолалией.

Список использованных источников:

1. Новикова, Е.В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. М.: Издательство «Гном и д». 2000, - 496 с.
2. Обухова, Н. В., Рогожина, Ю. С.. Этапы логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющими врожденную расщелину неба – Ек.: Издательство «Специальное образование» №2 . 2019. – 129 с.
3. Миогимнастика, массаж и ЛФК при врожденных пороках развития челюстно-лицевой области. под ред. Пономаревой Е.А. С-Пб.: Издательство «Санкт-Петербургская академия физической культуры им. П.Ф.Лесгафта», 1997, - 40 с.
4. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Основы логопедии - М.: Издательство «Просвещение», 1989, - 222. с.

List of sources used:

1. Novikova, E.V. Probe massage: correction of sound pronunciation. M.: Publishing house "Gnome i d". 2000, - 496 p.
2. Obukhova, N. V., Rogozhina, Yu. S.. Stages of speech therapy work with young children with congenital cleft palate - Ek .: Special Education Publishing House No. 2. 2019. - 129 p.
3. Myogymnastics, massage and exercise therapy for congenital malformations of the maxillofacial region. ed. Ponomareva E.A. St. Petersburg: Publishing house "St. Petersburg Academy of Physical Culture. P.F. Lesgaft", 1997, - 40 p.
4. Filicheva, T.B., Cheveleva, N.A., Chirkina, G.V. Fundamentals of speech therapy - M .: Publishing house "Prosveshchenie", 1989, - 222. p.

Шайхлисламова Р.Р.

Учитель-логопед
Сургутская школа- детский сад,
г.Сургут, Россия

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ В
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С
ВОСПИТАННИКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** В статье рассматривается опыт использования логотехнологий на базе образовательного учреждения как средство коррекции речевого недоразвития у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Освещаются вопросы практичности и эффективности методов и приемов коррекционно-логопедической работы с дошкольниками*

***Ключевые слова:** игровые технологии, информационно-коммуникативные технологии, технологии дистанционного обучения, интерактивные игры, здоровьесберегающие технологии логоритмического воздействия, лексико-грамматическая сторона речи, грамматические категории, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья.*

Shaikhislamova R.R.

Speech therapist teacher
Surgut school - kindergarten
Surgut, Russia

**THE EXPERIENCE OF USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN
THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN THE SPEECH THERAPY
PRACTICE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH PUPILS OF SENIOR
PRESCHOOL AGE**

***Abstract:** The article discusses the experience of using lego technologies on the basis of an educational institution as a means of correcting speech underdevelopment in preschoolers with disabilities. The questions of practicality and effectiveness of methods and techniques of correctional speech therapy work with preschoolers are highlighted.*

***Keywords:** gaming technologies, information and communication technologies, distance learning technologies, interactive games, health-saving technologies of logorhythmic impact, lexical and grammatical side of speech, grammatical categories, preschoolers with disabilities, speech therapist.*

Основопологающей целью коррекционно-логопедической работы является: создание оптимальных педагогических условий, способствующих своевременному устранению тяжелых речевых расстройств воспитанников и осуществления полноценной коррекции имеющихся речевых расстройств развития через обеспечение эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия участников образовательного процесса.

С целью изучения и внедрения в практическую деятельность наиболее эффективных технологических приемов логотерапевтического воздействия, современных коррекционно-логопедических достижений я систематически

работаю над уровнем профессиональной компетентности. Считаю, что регулярное включение здоровьесберегающих технологий на логоритмических занятиях в комплексе мероприятий по коррекции речевых расстройств с дошкольниками различного генеза открывает дополнительные возможности для успешной коррекции тяжелых речевых расстройств.

Это одна из форм эффективной оздоровительной терапии, целью которой является коррекция речевых недостатков путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. Почему логоритмика? Для ребёнка начинающего говорить музыкальное строение слова имеет большее значение, чем его фонетическое оформление, поскольку музыкальные элементы речи заложены в эмоциональных началах речи. Когда ребёнок ещё не может правильно расчленять слово он схватывает его музыкальный состав и подражает хотя и искажённо, но музыкально правильно (М.Зееман 1962).

Логоритмические занятия строю с учетом равномерности распределения двигательной и речевой нагрузки. Все задания, предлагаемые детям в рамках одного занятия, объединяются одной лексической темой или сюжетом, и проводятся по следующей схеме:

В вводную часть организованной, логоритмической деятельности включаю ходьбу с различными видами перестроений. Целью данного этапа является умение перестраиваться в колонне по команде взрослого, соблюдая расстояние между идущими. Данный вид работы является сложным, поскольку требует от детей повышенной концентрации внимания, достаточной сформированности зрительно-пространственной ориентировки, своевременной переключаемости, умения выполнять движения в соответствии с ритмом звучащей музыки.

Формирование хоровых певческих умений осуществляю через поэтапное разучивание и последующее исполнение ритмичных песен. Работая над развитием общих речевых навыков (просодическими элементами речи - дыханием, голосообразованием, интонационной выразительностью), я добиваюсь чтобы воспитанники пели спокойно, без крика. подбираются эмоционально-выразительные, образные песни с доступным текстом, фразы в которых должны быть короткими. В содержание логоритмической деятельности я обязательно включаю коммуникативные игры и танцы. Разучивание танцевальных движений также проходит поэтапно. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, еще более способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и тем самым нормализации социального климата в детской группе. Игры с выбором участника или приглашением позволяют задействовать малоактивных детей. При отборе игр я обязательно учитываю то, чтобы их правила были доступны и понятны детям. В коммуникативных танцах и играх я не оцениваю качество выполнения движений, что позволяет ребенку раскрепоститься и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце-игре. Я считаю, самое важное – это координированная работа всех этих составляющих. Только тогда речь будет красивой, звучной и выразительной. Поэтому на занятиях по логоритмике я отрабатываю не только технику дыхания, голоса, темпа, но и их взаимосвязь, их слаженность, следил за произношением окончаний.

В артикуляционную гимнастику включаю статические и динамические упражнения для языка и губ. Дозировку повторений одних и тех же упражнений определяю с учетом характера и тяжести речевого нарушения. Детям, которым не удается овладеть артикуляционными навыками, оказываю целенаправленную индивидуальную помощь. Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях логоритмики я провожу под музыкальное сопровождение, которое подбирается совместно с музыкальным руководителем. Главной задачей таких игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями. Упражнения мы разучиваем поэтапно: сначала движения, затем текст, затем

осуществляется согласованная работа двигательного и речевого анализатора. Владение двигательными навыками, разучивание стихотворений и песен с движениями, пальчиковых игр проходит без излишней дидактики, ненавязчиво, в игровой форме. Подбираются эмоционально-выразительные, образные песни с доступным текстом, фразы в которых должны быть короткими.

Работая над развитием общих речевых навыков (просодическими элементами речи -дыханием, голосообразованием, интонационной выразительностью) систематически применяю приемы театрализации на материале коротких текстов, рассказов. В процессе импровизации героинсценировок вступаю в ролевое взаимодействие, отождествляю себя с полюбившейся профессией, перевоплощаюсь в неё. В работе над выразительностью реплик персонажей с помощью игровой деятельности активизируется словарь детей по изучаемой лексической теме. А ролевой диалог персонажей обучает воспитанников ясно, четко, понятно изъясняться.

Особую роль на логоритмических занятиях с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья уделяю общеразвивающим и корригирующим упражнениям: упражнениям на тренировку основных видов движения, ориентацию в пространстве, координации движения, так как они помогают избирательно воздействовать на организм ребенка и используются для профилактики и исправления отклонений в развитии моторики и деформаций опорно-двигательного аппарата.

Применение подвижных, соревновательных эстафет с использованием гимнастических мячей - фитболов оказывает эффективное, логоритмическое воздействие на коррекцию психомоторного развития. Учитывая вибрационные свойства упражнений на мячах в сочетании дыхательной и звукоречевой гимнастики реализацию логоритмические задачи: развитие умения выполнять ритмичные прыжки на гимнастических мячах, отталкиваясь от пола, соблюдая равновесие, коррекционной (развитие ловкости, координации движений), оздоровительных задач (формированию правильной осанки, укреплению опорно-двигательного аппарата).

Таким образом, огромная самообразовательная работа по использованию логоритмических технологий помогает мне не только повысить количественные показатели усвоения программы образовательной области «Речевое развитие» (90%), но и обеспечивать сопровождение коррекционно-логопедического процесса на качественном, результативном уровне,

Работая в данном образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями развития, мы знаем, как трудно бывает ребенку построить предложение, связный рассказ, даже просто пересказать знакомый текст, заучить стихотворение и чтобы процесс обучения был для них развивающим, интересным, занимательным, выбор методов актуален и в наши дни.

В практике развития речи дошкольников есть факторы, облегчающие процесс становления связной речи. Один из таких факторов, по мнению Даниила Борисовича Эльконина – является наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. В качестве второго вспомогательного фактора выделяется создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Лев Семенович Выготский.

Взяв за основу мнение великих педагогов, увидев эффективность наглядного материала, пользуясь готовыми схемами педагогов-практиков, но изменяя и совершенствуя их по-своему, я в своей работе по обучению детей связной речи использую сенсорно-графические схемы. Как и большинство логопедов, я отдаю предпочтение названию «опорные схемы», так как в них используются и готовые картинки, и схематично изображенные модели с использованием цифр, букв, знаков.

В результате неудобная для запоминания информация, преобразуется в более удобную форму. Настолько удобную, что становится возможным запоминать большие

объемы информации, которые обычными средствами кажется, невозможно запомнить. Но польза от мнемотехники не сводится только к запоминанию. Регулярное использование мнемотехники позволит развить внимание и память, образное мышление, способность к визуализации, воображение, речь.

Технология наглядного моделирования позволяет включить в работу оба полушария головного мозга. Человеческий мозг состоит из двух полушарий, каждое из которых отвечает за свою долю работы. Левое полушарие ответственно за логическое мышление, речь, упорядоченность, правое это ритм, восприятие цвета, воображение, образы и пространственные соотношения. Обычно человек в большей степени использует только одно полушарие. Чаще всего это левое полушарие, в результате для решения встающих задач используются логические методы. Использование образов позволяет использовать больше возможностей вашего мозга, сделав процесс мышления более гармоничным.

Сенсорно-графические схемы служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи детей. В работе логопеда схемы служат: для обогащения словарного запаса;

при обучении составлению рассказа; при пересказах художественной литературы; при отгадывании и загадывании загадок; при заучивании стихов.

В коррекционно-логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста для обучения детей пересказу систематически применяю картинно-графический план. Этот метод эффективно зарекомендовал себя в практической работе с рассказами цепного характера. С помощью картинно-графического плана педагог показывает логику построения рассказа, кроме того, план служит наглядной опорой для пересказа.

Одним из способов планирования связного высказывания служит прием наглядного моделирования. При использовании приема наглядного моделирования дошкольники знакомятся с графическим способом предоставления информации - моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) выступают символы разнообразного характера: геометрические фигуры; символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы), планы и условные обозначения, используемые в них; контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие.

Содержание мнемотаблицы – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий путём выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно было передать условно – наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

В таблицах для пересказа коротких рассказов схематически передаю изображение персонажей рассказа, явления природы, некоторых действий, то есть можно изобразить все то, что вы посчитаете нужным отразить в данной таблице. Но изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Во время вечерней логопедической работы по заданию логопеда дошкольники старших и подготовительных групп совместно с воспитателями по мере необходимости при подготовке к предстоящим логопедическим занятиям самостоятельно придумывают зарисовки, таблицы, для этого раздаются листы, разделенные на 6 или 9 ячеек, важно проконтролировать, чтобы последовательность событий не была упущена. Наглядная схема выступает в качестве плана речевого высказывания. Ребенок знает, с чего он может начать, чем продолжить и уточнить свой рассказ, а также как его завершить.

Работать со схемами очень нравится детям, красочные персонажи, хорошо знакомые символы дают возможность составить полный описательный рассказ, пересказ, легко заучить небольшие рассказы и сказки.

Современная действительность, повсеместная компьютеризация в условиях высокой эпидемии заболеваемости открывает перед учителями-логопедами все новые варианты возможностей обучения. Традиционные методы контактного сотрудничества становятся все менее доступны [2, с.13 - 15]. Длительное отсутствие занятий для дошкольников с речевыми нарушениями всю проведенную коррекционно-логопедическую работу сводит на нет. Поэтому необходимо продолжить коррекционную работу для детей и их родителей в том формате, который предлагает нам условие карантина. Одним из таких перспективных средств успешной работы являются дистанционные информационно-коммуникационные технологии, которые предполагают использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать цифровые образовательные ресурсы, включать ИКТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

При организации индивидуальной логопедической работы в режиме онлайн по коррекции речевых расстройств у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья я ставлю следующие задачи: повышение мотивации в коррекции речевого недоразвития основных компонентов речевой системы; обеспечение психологического комфорта на онлайн-занятиях; развитие психологической базы речи: восприятия, внимания и мышления, за счет повышения уровня наглядности; совершенствование навыков пространственной ориентировки, развитие точности движений руки; развитие всех сторон речи, сенсорных функций, совершенствование познавательной деятельности.

У дошкольников, на этапе поступления в образовательное учреждение отмечается грубое нарушение всех компонентов речевой системы: полиморфный характер нарушений звукопроизносительных навыков, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании лексико-грамматического строя речи. Нарушения формирования лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях. Использование интерактивных приемов развития лексико-грамматической базы речи способствует развитию словаря (его активизации и обогащению; формированию навыков описания предметов и особенностей их строения, называния действий, называния признаков по нескольким параметрам: форма, цвет, размер или внешний вид, окрас, повадки) и формированию грамматических представлений (формированию навыков словоизменения (освоение категорий числа, рода, падежа) и навыков словообразования (употребление уменьшительных суффиксов, глагольных приставок, образование относительных и притяжательных прилагательных); употребление предлогов; составления предложений разной структуры с постепенным усложнением.

В условиях организации дистанционного формата обучения с дошкольниками я активно использую интерактивные, обучающие игры с логопедического портала «Мерсибо», направленные на развитие лексико-грамматической базы речевой системы. По результатам мониторинговых данных у обследованных дошкольников отмечается сниженный объем семантических полей, нарушения лексической системности, проявляющиеся в ограниченном количестве смысловых связей. С целью закрепления основных представлений о строении человека, названии частей тела, лица и конечностей использую игровое упражнение игрового персонажа Учителя-Комара. Для дифференциации глагольного словаря применяю следующие логопедические интерактивные игры «Бежит-лежит», «Кто что делает», «В гостях у жучков», которые позволяют формировать умение называть действия героев, увеличивать глагольный словарь, употреблять в речи слова-действия [2, с.137 - 140]. Одним из направлений логопедической работы является умение дошкольников выполнять задания на

обобщение, группировку по семантическим признакам, классифицировать лексические группы по заданным признакам. Применение интерактивного упражнения «Танцы с папуасами» позволяет активизировать лексический словарь, актуализировать назначения предметов. На острове Мбана - Мбана проводится праздник - танцы для папуасов! Выполняют танцевальные движения только тогда персонажи племени, когда ребенок правильно ответит на вопрос вождя племени. Необходимо папуасам назвать верный ответ, чтобы устроить настоящие танцы для всех папуасов. К примеру, на чем сидит король? Надо выбрать картинку с тронem. С помощью чего просеивают муку? Выбираем картинку с ситом [3, с.149 - 150].

Закрепляя навыки обобщения, расширяя словарный запас, сравнивая картинки и выделяя ту, которая не подходит по смыслу, использую игра «Кто лишний?» Демонстрация на экране красочных изображений в движении и других двигающихся картинок удобный и эффективный способ предоставить изучаемый наглядный материал для успешного коммуникативного взаимодействия учителя логопеда с ребенком, что гораздо труднее сделать на картинном материале, поскольку статическое изображение на картинке не дает возможности ребенку точно соотнести выделенные признаки с его смысловым содержанием. Сочетание динамики, звука, компьютерного изображения значительно улучшает восприятие информации для запоминания детьми дошкольного возраста.

Отдельного внимания заслуживают игры, направленные на формирование грамматических представлений — навыков словоизменения и словообразования. Моделируя нужную игровую ситуацию, с целью развития навыка согласования количественных числительных с существительными в родительном падеже единственного и множественного числа предлагаю каждому ребенку превратиться в «сыщиков», найти и назвать сначала предметы в единственном числе, а затем во множественном. Например: «Одна подушка, много окон». Эту интерактивную игру - я использую не только при проведении индивидуально-логопедических занятий, но и при проведении мониторинга для оценки словообразовательных функций грамматического строя речи. Широкий словарный диапазон красочных иллюстраций позволяет закрепить грамматические категории у детей старшего дошкольного возраста. Раскладывая слова-диски по свинкам-копилкам, формирую умение согласовывать притяжательные местоимения «мой», «моя», «моё».

Недостаточная устойчивость системных отношений между лексическими единицами речевой системы, несформированность парадигматических звеньев создает для воспитанников старшего дошкольного возраста значительные трудности процесса поиска нужного слова. Как показала практическая деятельность, противопоставление слов основных частей речи осуществляется по несущественным, ситуативным признакам, либо подбираются слова совершенно другой грамматической категории. Это и слова стимулы с частицей не «далеко - недалеко», подбор слов семантически близких предполагаемому антониму той же части речи (день-вечер), подбирают слова семантически близкие, но другой части речи (высоко-низкий).

Работа в данном направлении ведется систематически как при изучении определенной лексической темы, так и в ходе индивидуальной работы. Для закрепления умений подбирать слова-антонимы к глаголам, прилагательным, существительным использую интерактивную игру «Гудвин». Выбрав желаемую категорию слов, ребенок, услышав слово, переносит его в «Машину предсказаний», находит к нему слово с противоположным значением и проверяет ответ. Формированию сложных, для детей с тяжелыми нарушениями речи, умений образовывать притяжательные прилагательные помогают такие игры как «По домам!», «Потерянный хвост». В данных играх дети не только находят жилища животных и потерянные хвосты, но и совершенствуют навыки словообразования. [4, с.124].

Отсутствие использования морфологических структурных единиц отражается на невозможности осуществлять словообразовательные связи на основе сравнения лексем с одинаковой морфемой, нахождение сходного значения слов с общей морфемой. Научиться подбирать родственные (однокоренные) слова нам помогает интерактивная игра «Чипсики», в которой, выбирая растение в огороде, в машину для производства чипсов, ребенок отправляет только клубни с однокоренными словами. Это неотъемлемый этап логопедической работы, позволяющий успешно подготовить дошкольников к дальнейшему подбору проверочных слов на этапе школьного обучения, без которого в дальнейшем невозможно будет научиться применять на письме грамматические правила.

Также за счёт повышенного интереса к занятиям обеспечивается более быстрый перевод изучаемого материала в долговременную память, развитие познавательной активности, внимания, зрительно-моторной координации.

Благодаря эффективному сотрудничеству учителя-логопеда и родителей в соответствующей помощи положительно осуществлялась работа по подготовке артикуляционного аппарата воспитанников к постановке звуков, автоматизация и дифференциация звуков, сохраняя познавательный настрой детей.

Учителями – логопедами создавались для детей и их родителей «Логопедические копилки».

В нашем образовательном учреждении кабинеты учителей-логопедов оборудованы компьютерами, с блоковой компьютерной программой для развития речи «Дельфа 142. Версия «2.1», групповая комната оснащена интерактивной доской, программным обеспечением к ИД. Информационно-коммуникационные технологии позволяют каждому учителю-логопеду создавать и использовать на занятиях мультимедийные презентации, игровые упражнения и задания с учетом возраста, индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого ребенка. Проведение на подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях специально подобранных игр создает максимально благоприятные условия для развития детей и позволяет решить педагогические и коррекционно-логопедические задачи в естественных для ребенка условиях — игровой деятельности. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дошкольники выполняют упражнения более внимательно и в полном объеме. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением. Разработанные материалы, применяемые на различных этапах коррекционно-образовательной работы, соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта и используются мною в гармоничном сочетании с традиционными технологиями логопедической помощи детям, испытывающим трудности в усвоении устной речи. Дети с активной заинтересованностью выполняют задания компьютерной логопедической игры «Развитие речи. Учимся говорить правильно». Интерактивная программа представляет собой комплекс заданий для развития звукопроизводительной стороны речи. Программа состоит из четырёх основных разделов: Неречевые звуки (знакомство со звуками предметного мира: музыкальные инструменты, транспорт, бытовые приборы и др., знакомство со звуками мира природы: звуки в лесу в разные времена года и др.). Звукоподражание (знакомство со звуками животного мира, разнообразием человеческих голосов). Речевые звуки (развитие навыков распознавания и правильного произношения звуков русского языка). Развитие связной речи (обучение построению связной речи от словосочетания до текста).

При организации индивидуальной работы с воспитанниками систематически использую логопедическую программу «Дельфа 142. Версия 2.1», которая содержит

следующие направления разделов: 1. Звук, 2. Буква, 3. Слог, 4. Слово, 5. Предложение, 6. Текст.

Преимущества программы позволяют регулярно применять тренировочные задания в соответствии с разделом «Обучение грамоте» и развивают все стороны речевой системы: лексическую, звукопроизводительную, грамматическую, связную. [5, с.19 - 24].

Очень важно позаботиться о снижении до минимума отрицательного влияния зрительной нагрузки на воспитанников. При разработке индивидуальных программ коррекционного курса и проведении занятий с применением компьютерных игр, конечно же учитываю санитарно-гигиенические требования к организации учебных занятий в сочетании с использованием игровых технологий.

Принцип игровой стратегии и введение ребёнка в проблемную ситуацию с предъявлением дошкольнику конкретного задания позволяет эффективно решать поставленные логопедические задачи и реализовать на практике дидактические требования доступности игровых средств обучения.

Использование инновационной игровой технологии «Лэпбук» является успешным шагом на пути внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Объединяя игру, обучение и воспитание в один процесс, лэпбук дает возможность построить работу по речевому развитию с детьми с нарушениями речи, учитывая индивидуальные особенности ребенка, создать условия, при которых ребенок самостоятельно закрепляет полученные знания в виде игры, а также, что немаловажно, развивает речевые навыки.

Основой календарно-перспективного планирования коррекционно-логопедической работы в соответствии с программой является комплексно-тематический подход, обеспечивающий концентрическое изучение лексического материала. Для успешного накопления и актуализации словаря по изучаемой теме, с целью систематизации дидактического материала изготовила накопительную тематическую папку «Лэпбук» по творчеству К.И.Чуковского. Данное пособие изготовлено в виде книжки - раскладушки, на которой расположены элементы в виде различных кармашков и книжек – гармошек с целью выполнения игровых заданий. Составляющие макета представлены в виде дидактических игр по произведениям К. И. Чуковского; картинного материала, загадок; фотографий из жизни писателя, настольным театром, тематическими раскрасками., карточки к сказкам "Разложи и расскажи", иллюстрированная мини-книжка "Мойдодыр" для составления сказки, Лото "Кто на чем", Театр к сказке "Мойдодыр", Игра "Телефон", двойной вращающийся круг "Бюро находок", загадки к сказкам, игра "Откуда фрагмент", разрезные картинки, кубик сказок, набор карточек с персонажами для игр "Придумай сказку", "Разложи по группам", двойные карточки с иллюстрациями и началом сказок для игр Угадай по началу или расскажи начало по иллюстрации, гармошка с биографией К.И.Чуковского ,

Возможности использования данного пособия позволяют педагогу использовать его и при изучении других лексических тем. например: «Федорино горе» - посуда, «Муха-Цокотуха» - насекомые, «Мойдодыр»- человек, туалетные принадлежности, «Айболит» - животные жарких стран (дикие животные), «Тараканище»- транспорт, животные. Либо можно закрепить информацию по изученным лексическим темам. Использование таких игр позволяет лучше понять и запомнить материал.

У дошкольников, имеющих тяжелые речевые расстройства речь самостоятельно не развивается. Автоматизация в самостоятельной речи поставленного звука процесс очень длительный. Именно использование игровых форм и видов преподнесения речевого материала позволит качественно и в короткие сроки учителю-логопеду автоматизировать звуки, нарушенные у детей. В целях создания условий для успешной автоматизации поставленного звука «Р» в произношении ребенка изготовила лэпбук «Рычалочка». Для закрепления артикуляционного уклада отрабатываемого звука

применяю задание с передвижной бусиной, интерактивные подвижные окошки для чтения слогов, иллюстрированные чистоговорки, лото «Ракеты» для определения местоположения согласного звука в слове, игру «Собери букву» для развития восприятия, внимания и мышления, набор карточек «Рычалки» со звуками; набор карточек «Профессии» со звуком Р, Игру «Собери персонажа», интерактивные окошки на дифференциацию звуков, сюжетные картинки для составления рассказов. Изготовленное пособие предназначено в использовании как для индивидуальной работы с воспитанниками, по коррекции звукопроизношения, так и подгрупповой самостоятельной деятельности детей. Дидактический материал апробирован в работе с дошкольниками подготовительной группы Ребята с увлечением и интересом выполняют все предлагаемые задания. Создание Лэпбуков позволило мне пополнить свой дидактический накопительный материал новыми педагогическими находками.

Учитывая интересы, способности и возрастные возможности каждого воспитанника в своей практической деятельности я применяю личностно-ориентированные технологии. Ежегодно, систематически привлекаю воспитанников образовательного учреждения к участию в конкурсах, олимпиадах, проектах городского, регионального уровней, с целью обогащения кругозора коммуникативно-речевой деятельности, увеличивая тем самым познавательные возможности каждого воспитанника с ограниченными возможностями здоровья. Практикую индивидуальное и коллективное участие. Задания конкурсов, проектов не похожи на традиционные, они проверяют не знания, а умения ребёнка применить речевые навыки в незнакомой ситуации. Решать проблемные ситуации, выражать мысли, анализировать полученную информацию, делать выводы. .

Воспитанники являлись не только участниками, но и победителями городских конкурсов. Так воспитанники подготовительной группы приняли участие в литературном конкурсе «Рождественская миниатюра на 60 параллели», проведённого в рамках проекта «Большое чтение на 60-й параллели, проходившем в Центральной городской библиотеке. Трёх воспитанникам были вручены дипломы победителей. В номинации «Мой дом-Югра» дошкольники выступили со стихотворением «Сказочный Сургут», в номинации «60 параллель» со стихотворением «Рождество в Шотландии», в номинации «Оригинальная миниатюра» со стихотворением «Северный олень». По завершению литературного конкурса организаторы вручили новогодние подарки, сертификаты в школу скорочтения и развития интеллекта IQ 007», в батутно - развлекательный парк «Атмосфера». Родители и воспитанники остались в восторге.

С целью приобщения юных югорчан к чтению, знакомства их с народными сказками и традициями народов России общественная организация «Чувашский национально-культурный центр города Сургута «Туслах» при поддержке Департамента общественных и внешних связей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры запустила культурно-просветительский проект «Сказки моей земли». Наши воспитанники были активными участниками конкурса изобразительного искусства. В рамках проекта было запланировано итоговое мероприятие, которое прошло при непосредственном участии представителей национально-культурных объединений города. С вручением издания книги с рисунками детей, награждением победителей в конкурсе детского рисунка «Сказки моей Земли». За активное участие в культурно-просветительском проекте награждена благодарственным письмом.

Сотрудничая с социальными партнерами в центральной детской библиотеке прошел конкурс по изготовлению картонных макетов «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве». Макеты выполнялись по произведению А.С. Пушкина «Сказка о Золотом петушке». Участники городского конкурса представили макеты в следующих номинациях: макет фасада шатра Шамаханской царицы, макет фасада дворца царя Дадона. 1 июня в Центральной детской библиотеке., в Международный день защиты детей, в рамках познавательно-развлекательной программы «Картонный

ЭКОгород». Воспитанники были приглашены на итоговое мероприятие награждены сертификатами участников и памятными призами: пригласительными билетами в Галерею кино.

Таким образом, в своей работе я постоянно нахожусь в активном поиске современных, вариативных форм организации логопедического сопровождения воспитанников дошкольного возраста с различными нозологическими группами речевых расстройств, совершенствованием форм и методов коррекционно-развивающей работы.

А созданные мной оптимальные условия для реализации коррекционно-развивающей работы и всестороннего гармоничного развития детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют мне достигать стабильно - положительных результатов коррекционно-логопедического процесса.

Список использованных источников:

1. Антипина, Л. А. Использование компьютерной технологии в дошкольном учреждении. Мультимедиа технологии в современном образовании. - Петрозаводск, 2012.
2. Бурачевская, О. В. Интерактивные компьютерные игры как средство развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи — М.:2015.
3. Гордеева, И. А. Интерактивные развивающие игры с использованием информационно-коммуникативных технологий в работе логопеда. Инновационные тенденции развития системы образования— Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
4. Игры и упражнения // Интерактивный педагогический портал «Мерсибо». <https://mersibo.ru/voxf>
5. Бурачевская, О. В. Интерактивные приемы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016.

List of used literature:.

1. Antipina, L. A. The use of computer technology in a preschool institution. Multimedia technologies in modern education. - Petrozavodsk, 2012.
2. Burachevskaya, O. V. Interactive computer games as a means of developing spatial representations in preschoolers with general speech underdevelopment - M.: 2015.
3. Gordeeva, I. A. Interactive educational games using information and communication technologies in the work of a speech therapist. Innovative trends in the development of the education system - Cheboksary: CNS Interactive Plus, 2015.
4. Games and exercises // Interactive pedagogical portal "Mersibo". <https://mersibo.ru/voxf>
5. Burachevskaya, O. V. Interactive methods for the development of the lexical and grammatical base of speech in preschool children. - Chita: Young scientist publishing house, 2016.

СЕКЦИЯ 7.
ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ

УДК 378.1

Бекирова М.И.

преподаватель

Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф.Якубова,
г. Симферополь, Россия

ТЕНДЕНЦИИ В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-
ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье представлены материалы исследования по проблеме подготовки специалистов в области специального (дефектологического) образования, осуществляющих образовательный процесс с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором осуществлен анализ и обобщение опыта подготовки дефектологических кадров в разные исторические периоды.*

***Ключевые слова:** учитель-дефектолог, профессиональная деятельность, высшее учебное заведение, специальное (дефектологическое) образование.*

Bekirova M.I.

teacher

Crimean Engineering and Pedagogical University named after F.Yakubova,
Simferopol, Russia

TRENDS IN UNIVERSITY TRAINING OF FUTURE TEACHERS-
DEFECTOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

***Annotation.** The article presents research materials on the problem of training specialists in the field of Special (Defectology) Education, carrying out the educational process with children with disabilities. The author analyzes and summarizes the experience of training defectological personnel in different historical periods.*

***Key words:** teacher-defectologist, professional activity, higher educational institution, Special (Defectology) Education.*

Стратегия развития современного общего и специального образования, определяет необходимость профессиональной подготовки компетентного учителя-дефектолога, нацеленного на новую цель и результаты в области специального образования, а именно адаптацию и социализацию учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успешную интеграцию их в общество. Требования к подготовке учителей-дефектологов нового поколения, обуславливаются социальным заказом, переосмысливающим всю систему профессиональной деятельности специалистов, обеспечивая социализацию и жизненное самоопределение лиц с особыми образовательными потребностями.

Специальное образование в Российской Федерации базируется на законодательно-нормативных положениях, изложенных в ряде документов международного уровня, Федеральных Законах Российской Федерации, нормативно-законодательных документах специального образования, в которых заявляются права на образование каждого человека и ставятся задачи по предоставлению лицам с

особыми образовательными потребностями специальных услуг, позволяющих им достичь максимального уровня в проявлении своих возможностей, а также ускорили бы интеграцию их в общество. Решение этих задач возлагаются на высокопрофессиональных специалистов, которых необходимо подготовить в высшей школе.

Над различными аспектами профессиональной подготовки учителя-дефектолога в разные годы проводили свои исследования многие ученые, в их числе – Д.И.Азбукин, Г.М. Дульнев, В.А. Лапшин, Н.Н.Малофеев, Н.М. Назарова, Е.Л.Норкина, М.С. Певзнер, Ф.В. Рау, В.И. Селиверстов, Л.В.Суфьянова, И.М. Яковлева.

Подготовку учителей-дефектологов, которые будут способны организовывать и осуществлять коррекционно-образовательный процесс с детьми с ограниченными возможностями здоровья осуществляют высшие учебные заведения [8].

Последнее десятилетие знаменуется повышенным требованием к качеству профессиональной подготовки специалистов, будущих учителей-дефектологов в высших учебных заведениях отмечают в своих исследованиях Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, А.В. Калиниченко и др. Это, прежде всего, объясняется факторами, которые оказали влияние на становление дефектологического образования, среди которых:

- изменение в отношении государства и социума к лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- усовершенствование нормативно-законодательных документов касающихся специального (дефектологического) образования;
- развитие системы подготовки кадров для дефектологического образования;
- становление дефектологии и общих с ней областей знаний, политические и социально-экономические условия в стране.

Одной из ведущих задач высшего учебного заведения выступает подготовка компетентного дефектолога, способного решать профессиональные задачи собственной деятельности [12].

Современный этап, который направлен на формирование у выпускников профессиональных компетенций, подготовка кадров в сфере дефектологического образования опирается на практико-ориентированный и междисциплинарный подход [1]. Одной из ключевых проблем в системе современного высшего (дефектологического) образования является отсутствие профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», в связи с чем универсальные и общепрофессиональные компетенции по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование ориентированы на укрупненную группу специальностей 44.06.01 Образование и педагогические науки.

Так, с введением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО 3++) возникает острая необходимость в разработке учебных планов нового поколения, направленных на обеспечение оптимальной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов. Сложность заключается в организации и осуществлении такого рода подготовки [13].

Актуальность практико-ориентированного подхода в подготовке будущих учителей-дефектологов обуславливается возрастающими требованиями к уровню преподавания в сфере специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, заключающегося в социальном, умственном физическом и эмоциональном развитии, а также их обучении и воспитании [9, 15, 16].

Реализация практико-ориентированного подхода направлено на целенаправленное углубление и расширение во взаимодействии высшего учебного заведения с общеобразовательными организациями, заключающихся в решении задач по формированию профессиональных компетенций у будущих учителей-дефектологов [2, 4].

Так, в процессе подготовки учителей-дефектологов в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Республики Крым Крымском инженерно-педагогическом университете имени Февзи Якубова (далее ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова) образовательный процесс на кафедре специального (дефектологического) образования, строится на основе традиционных и инновационных технологий обучения с опорой на имеющийся опыт отечественного и зарубежного образования.

Процесс обучения ориентирован на подготовку специалистов высокой квалификации, которые владеют педагогическими технологиями, заключающихся в коррекции имеющихся нарушений развития лиц с ограниченными возможностями здоровья как в системе образования, так и в здравоохранении и социальной сфере.

С учетом требований обозначенных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование кафедрой разработаны основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), которые обеспечивают формирование профессиональных компетенций. В результате обучения будущими учителями-дефектологами осваиваются технологии, формы, методы, приемы и средства коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии разных возрастных групп. В условиях сегодняшних реалий система образования ориентирована на умение специалиста осуществлять коррекционно-образовательный процесс не только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, но и организациях общеобразовательной и инклюзивной направленности в связи, с чем будущие учителя-дефектологи овладевают методами, технологиями и приемами работы, обретают практический опыт их применения.

Одно из важнейших мест в системе подготовки учителей-дефектологов отводится практикам, являющейся обязательной частью ОПОП и связывающей теоретическую и практическую подготовку обучающихся [11]. При организации и проведении практик образовательное учреждение, в которое направляется обучающийся, будущий учитель-дефектолог выступает базовой площадкой, служащей не только знакомством с опытом будущей профессиональной деятельности, но и умением применять знания, которые были получены на лекционных и практических занятиях при решении профессиональных задач. Помимо этого, при прохождении практик, обучающимся удастся не только ознакомиться со спецификой организации коррекционно-образовательного процесса, но и с кадровым, материально-техническим оснащением, постепенно включаясь в коррекционно-педагогический процесс от наблюдения к активному участию в нем.

Ведущими образовательными учреждениями, в которые направляются обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль: «Олигофренопедагогика» в рамках производственных (педагогических) практик от ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова выступают МБОУ С(К)ОШ «Надежда» и МБОУС(К)ОШ «Злагода» г. Симферополь.

В контексте настоящего исследования рассмотрим этапы становления подготовки учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в образовательном пространстве Российской Федерации.

Так, до наступления XX века подготовка учителей-дефектологов в России существовала как курсовая или в рамках переподготовки кадров. В своем исследовании А.В. Калининченко осуществила разделение профессиональной подготовки в сфере дефектологии на пять этапов [10].

Первый этап (1918-1922 гг.) – поисковой, характеризуется общедефектологической подготовкой специалистов по взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в содержании которого – изучение медицинского блока дисциплин. В данный период специализация отсутствовала, а подготовка дефектологов охватывала 3 области – сурдопедагогику, тифлопедагогику и

олигофренопедагогику, после чего включили в подготовку логопедов. В 1920-е годы были открыты первые два института по дефектологии в Москве.

Второй период (1923-1960 гг.) – институциональный, знаменуется определением и поиском содержания по подготовке дефектологов по соответствующим направлениям. В 1923 году был установлен четырехлетний рок подготовки специалистов-дефектологов. С 1924 года Ленинградский государственный педагогический институт (ЛГПИ) им. А.И. Герцена стал осуществлять выпуск учителей-дефектологов. Так, с 30-х годов XX в. подготовка дефектологических кадров была разграничена на узкие направления: логопедия, олигофренопедагогика, тифлопедагогика и сурдопедагогика. Данный период представляется как комплексная медико-педагогическая наука по отраслям. Значимым событием выступает признание логопедии как интегративную науку, которая опирается на знания в области психологии, педагогики и медицины. Так, к 50-м годам XX в. была сложена система подготовки дефектологов. Кроме этого начала существовать очная и заочная формы обучения, а также повышение квалификации и переподготовка специалистов. На протяжении XX веков происходило совершенствовании системы подготовки специалистов в сфере специального образования.

Третий этап (1960-й начало 1990-х гг.) – стабилизационный, происходит развитие системы подготовки дефектологов для дошкольных образовательных учреждений и подготовка специалистов по нескольким профилям. Одним из значимых событий в 1978 году стало открытие на дефектологическом факультете ЛГПИ им. А.И. Герцена логопедического отделения. В 1980-м году на дефектологическом факультете введены дополнительные специальности [5]. Кроме этого данный период знаменуется опубликованием научных исследований представляющего углубленное освоение специальностей в сфере дефектологии; расширяется методическое оснащение образовательного процесса.

Четвертый этап (начало 1990-х-2000 г.) – инновационный, ознаменован углублением специализаций по направлениям, а также выявлением дефицита кадров для сферы дефектологического образования. Примером может послужить то, что в РСФСР дефектологическое образование было у 10 %, в союзных республиках от 0,5 до 8 %[3]. С 1990-х годов происходит совершенствование высшего (дефектологического) образования. В 1992 году в РГПУ впервые на экспериментальной основе была введена уровневая система подготовки в сфере специального образования [7]. К началу XXI века в система высшего (дефектологического) образования развивается в соответствии с требованиями, которые предъявляются к учителю-дефектологу на государственном уровне.

Пятый этап (2000-2010 гг.) – модернизационный, характеризующийся многоуровневой стандартизацией содержания образования, а также усилением специализации по подготовке учителей-дефектологов на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Помимо этого министерством образования был задан вектор, ориентирующий на подготовку такого педагога, который будет способен решать проблемы по вопросам интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников [6].

Проведенный анализ литературы в области специального образования, а также нормативно-законодательных документов позволили выявить современные тенденции касательно профессиональной подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях.

Во-первых, укрепление позиций междисциплинарного подхода в подготовке учителей-дефектологов, что обуславливается увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, социальный заказ определяет подготовку не олиго-, сурдо-, тифло- педагога, а полифункционального специалиста –

учителя-дефектолога, способного осуществлять обследование, а также организацию различных видов деятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья и их семьями как на базе образовательных организаций, так и сферы здравоохранения и социального обслуживания [14].

Во-вторых, расширение и специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога предполагают самосовершенствование собственной профессиональной деятельности, способность к самостоятельному принятию профессиональных решений, а именно выбор и разработка коррекционных программ, методической обеспеченности за счет чего происходит изменения в методах, формах и технологиях образования, за счет чего происходит активизация рефлексивно-деятельностного компонента.

В-третьих, изменение приоритетов образовательного процесса, а именно социокультурная направленность подготовки, подразумевающая способность к эстетическому и духовно-нравственному развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, изменения в высшем дефектологическом образовании сегодня связаны, прежде всего, с модернизацией, стандартизацией, практико-ориентированностью процесса подготовки специалистов, что в свою очередь открывает перспективы для будущих специалистов в осуществлении коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях.

Список использованных источников:

1. Артемова, Е.Э. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов дефектологических факультетов в процессе работы с неговорящими детьми [Текст] / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, О.С. Глухоедова, М.А. Адильжанова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 33-38.

2. Артемова, Е.Э. Формирование личностных и профессиональных ориентиров у студентов гуманитарного профиля [Текст] / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни. II Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых. – М.: ООО «Издательство "Спутник+"», 2017. – С. 109-112.

3. Аслаева Р.Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективность [Текст] / Р.Г. Аслаева // Дефектология. 2009. № 6. С. 71-80.

4. Аслаева, Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Р.Г. Аслаева. – Ижевск, 2011. – 42 с.

5. Басова А.Г. История сурдопедагогики [Текст] / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров М.: Просвещение, 1984. – 295 с.

6. Бачина О.В. Организация вариативно-модульной системы повышения квалификации педагогов дефектологического профиля [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. – 257 с.

7. Бгажнокова И.М. О переходе на многоуровневую систему высшего образования на дефектологическом факультете Курского педагогического института [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 79-80.

8. Данилкина, М.Ю. Современные требования к качеству высшего дефектологического образования [Текст] / М.Ю. Данилкина, О.А. Денисова, Л.М. Кобрин // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной

психологии. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2015. – С. 7-11.

9. Жукатинская, Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н.Жукатинская. –Ставрополь, 2008. – 24 с.

10. Калиниченко А.В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века [Текст] дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Калиниченко. – Чита, 2014. – 193 с.

11. Маллаев, Д.М. Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки [Текст] / Д.М. Маллаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 4. – С. 98-101.

12. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире [Текст] / Н.Н. Малофеев. – Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. М.: Просвещение, 2010. – Ч. 1. – 319 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303 В 3 20032018.pdf>

14. Черкасова Е.Л. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах РФ [Текст] / Е.Л. Черкасова // Дефектология. 2008. – № 1. – С. 85-90.

15. Шишкова, М.И. К вопросу о повышении профессионализма учителя в условиях инклюзивного образования [Текст] / М.И. Шишкова // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – М.: Издательство «Перо», 2018. – С. 442-451.

16. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / И.М. Яковлева. – М., 2010. – 46 с.

List of sources used:

1. Artemova, E.E. Psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competencies among students of defectological faculties in the process of working with non-speaking children [Text] / E.E. Artemova, L.A. Tishina, O.S. Glukhoedova, M.A. Adilzhanova // Bulletin of the M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and psychology. - 2013. - No. 3. - pp. 33-38.

2. Artemova, E.E. Formation of personal and professional guidelines for students of the humanities [Text] / E.E. Artemova, L.A. Tishina // Youth initiatives as a basis for the development of civil society in the Russian Federation: regional and local levels. II All-Russian Scientific and practical conference of young scientists. - Moscow: LLC "Publishing House "Sputnik+", 2017. - pp. 109-112.

3. Aslayeva R.G. Training of teachers-defectologists in a pedagogical university: reality and prospects [Text] / R.G. Aslayeva // Defectology. 2009. No. 6. pp. 71-80.

4. Aslayeva, R.G. Strategy of socio-professional training

5. Basova A.G. The history of sign language teaching [Text] / A.G. Basova, S.F. Egorov M.: Enlightenment, 1984. - 295 p.

6. Bachina O.V. Organization of a variable-modular system of advanced training of teachers of defectological profile [Text]: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Tambov, 2002. - 257 p.
7. Bgazhnokova I.M. On the transition to a multi-level system of higher education at the defectological Faculty of the Kursk Pedagogical Institute [Text] / I.M. Bgazhnokova // Defectology. - 1994. - No. 4. - pp. 79-80.
8. Danilkina, M.Yu. Modern requirements for the quality of higher defectological education [Text] / M.Yu. Danilkina, O.A. Denisova, L.M. Kobrin // Actual problems of correctional pedagogy and special psychology. Materials of the IX International Scientific and Practical Conference. - Cherepovets: Cherepovets State University, 2015. - pp. 7-11.
9. Zhukatinskaya, E.N. Formation of professional competence of a future speech therapist teacher [Text]: abstract. diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / E.N.
11. Mallaev, D.M. Modern challenges of educational paradigms and their impact on the development of defectological science and professional training [Text] / D.M. Mallaev // Izvestiya Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. - 2017. - Vol. 11. - No. 4. - pp. 98-101.
12. Malofeev N.N. Special education in a changing world [Text] / N.N. Malofeev. - Russia: studies. manual for students of pedagogical universities: at 2 a.m.: Enlightenment, 2010. - Part 1-- - 319 p.
13. Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education. Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf
14. Cherkasova E.L. The current state of professional training of specialists-defectologists in universities of the Russian Federation [Text] / E.L. Cherkasova // Defectology. 2008. - No. 1. - pp. 85-90.
15. Shishkova, M.I. On the issue of improving the professionalism of teachers in the conditions of inclusive education
16. Yakovleva, I.M. Formation of professional competence of an oligophrenopedagogue teacher in the system of continuous pedagogical education [Text]: abstract. diss. ... doctors of pedagogical sciences: 13.00.03 / I.M. Yakovleva. - M., 2010. - 46 p.

Боброва А.А.
старший преподаватель
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается значение компетентностного подхода в профессиональном становлении будущих учителей-дефектологов. Автором раскрывается содержательная основа универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и специфика их формирования в процессе усвоения специальных знаний. Представлены результаты исследования уровня сформированности ценностного сознания у будущих учителей-дефектологов на основе выявления структуры ценностей, определяющих основу профессиональной деятельности в области специального образования.*

***Ключевые слова:** ценности, социокультурные ценности, ценностное сознание, профессиональное становление.*

Bobrova A.A.
Assistant Professor
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL VALUES AMONG FUTURE TEACHERS- DEFECTOLOGISTS

***Annotation.** This article reveals the importance of the competence approach in the professional development of future teachers-defectologists. The author reveals the content basis of universal, general professional and professional competencies defined by the Federal State Educational Standard in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education and the specifics of their formation in the process of mastering special knowledge. The results of the study of the level of formation of value consciousness in future teachers-defectologists are presented on the basis of identifying the structure of values that determine the basis of professional activity in the field of special education.*

***Keywords:** values, socio-cultural values, value consciousness, professional development.*

Современные трансформации в образовании обусловили необходимость актуализации формирования социокультурных ценностей в процессе профессионального обучения будущих специалистов в педагогической сфере, а в частности будущих учителей-дефектологов. Будучи включенными в структуру профессиональных ценностей педагога, социокультурные ценности личности определяют стиль отношений в обществе и акцентируют внимание на важных составляющих поведения человека в профессии, его личный вклад в социально-значимую деятельность.

Социокультурные ценности в данном контексте выступают смысловыми основаниями жизнедеятельности, раскрывают главные стороны общественных отношений, дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют оценочные действия и поведение человека [4, с.32].

В условиях развития инклюзивного образования социокультурные ценности становятся фундаментом отношений человека к материальному и духовному миру, людям. Современное образование – образование для всех, в связи с чем, одним из инновационных и необходимых направлений является инклюзивное образование, обеспечивающее равное отношение ко всем людям, но создающее особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

В условиях увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья, развития инклюзивного образования, компетентностной парадигмы возрастает потребность общества в педагогах-дефектологах, готовых и способных оказать квалифицированную помощь и поддержку в обучении и социализации детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Основу заинтересованности, осознания и продуктивности трудовой деятельности педагогов-дефектологов определяют социокультурные и профессиональные ценности, формирование которых является значимым и необходимым компонентом профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов и их подготовки к деятельности с детьми с ОВЗ.

Обратимся к ключевому понятию «ценность». Ценность – это:

– эмоционально-волевой тон отношений к предмету; его функция состоит в установлении единства личности с предметом ценности [2, с. 90];

– междисциплинарная категория выражает положительную значимость объектов окружающего мира для человека;

– культура нравственных отношений, «содержательной основой которой является образование личности, представляющее культуру социальных отношений, включающую нравственные, правовые, политические, эстетические, экологические нормы отношений [3, с.3];

– «вещественно-предметное свойство объекта, психологическая характеристика человека, явление культуры, в том числе и социальной, имеющее положительное или отрицательное значение для человека, группы людей или общества» [2, с. 11].

В рассматриваемой нами проблеме культура социальных отношений необходимая составляющая профессиональной деятельности педагога-дефектолога, так как успешность развития детей и обучающихся с особыми образовательными потребностями зависит от сформированных у него ценностей. Ряд исследователей (Г.Я. Гревцева, М.Е. Дуранов, М.В. Циулина и т.д.), рассматривая ценности личности, выделяют в ней профессиональную компетентность, которая изначально формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Профессиональная компетентность педагога как специфический социокультурный феномен представляет собой особую категорию, сущностно-содержательная основа которой является базой профессионализма педагога.

Однако, в процессе выполнения своей деятельности педагог-дефектолог ориентируется не только на профессиональные ценности, а исходит из социокультурных ценностей, что позволяет определять и решать более обширный круг проблем детей и обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также их жизнедеятельность вне образовательной организации, а именно: в семье, в дополнительном образовании и т.д., что дает возможность интегрировать действия общества, партнеров, семьи и школы в оказании поддержки и сопровождения детей и обучающихся с ОВЗ.

Оценивая уровень включения социокультурных векторов развития в систему подготовки будущих педагогов, имеет смысл обозначить отражение социокультурных

ценностей (по Г.Б. Поляковой) [5] в содержании компетенций, предусмотренных ФГОС ВО и закрепленных за дисциплинами учебного плана (Таблица 1):

Таблица 1

Ценностный компонент в содержании универсальных (УК), общекультурных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПКО) по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

<i>Компетенции учебного плана</i>	<i>Формируемые социокультурные ценности</i>	<i>Блок знаний</i>	<i>Закрепленные дисциплины</i>
<p>УК-1 - Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач</p> <p>УК-2 - Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p> <p>ОПК-2 - Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)</p> <p>ПК-1 - Способен осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в разных институциональных условиях с использованием специальных методик и современных образовательных технологий</p>	<p>Ценности человека как свободной, самодостаточной личности, которая находится в постоянном диалоге с собой, с другими людьми</p>	Блок технологических знаний	«Основы учебной деятельности», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Современные методы исследования», «Проектная деятельность педагога»
<p>УК-3 - Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-5 - Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p> <p>УК-6 - Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p> <p>ОПК-7 - Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p>Ценности культуры общения, поведения, взаимоотношений в социуме</p> <p>Ценности формирования общей культуры личности, деятельности в этом аспекте различных институтов социума</p>	Блок психолого-педагогических знаний	«Психология», «Основы саморазвития личности», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Основы кросс-культурного взаимодействия», «Эффективная работа в команде»
<p>ОПК-1 - Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики</p> <p>ОПК-3 - Способен организовывать</p>	<p>Ценности процессов общекультурного и социокультурного воспитания, образования на различных этапах удовлетворения</p>	Блок профессиональных знаний	«Социокультурные основы образования лиц с ОВЗ», «Воспитание и обучение детей с сенсорными

совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов ОПК-4 - Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей ОПК-8 - Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний ПК-3 - Способен дифференцированно использовать в коррекционно-развивающем процессе современные методики и технологии с учетом особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	культурных потребностей Ценности нравственной культуры		нарушениями», «Дошкольная логопедия», «Теория и методика игры», «Технологии обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра», «Образование и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»
---	---	--	--

Согласно Профессиональному стандарту педагога дошкольного образования, одной из основных трудовых функций специалиста в данной профессиональной отрасли является организация развивающей деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, включающая трудовые действия по формированию общей культуры личности ребенка, развитию у него социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, ответственности, предпосылок учебной деятельности [6, с.3, 40].

Выше сказанное дает основание сказать о том, что будущему учителю-дефектологу необходимы специальные знания, которые следует рассматривать как особую ценность, дающую возможность реализации образовательного процесса и взаимодействия с особыми категориями детей и обучающихся.

Под специальными знаниями мы понимаем профессионально-ориентированные знания, необходимые дефектологу для осуществления компенсирующей образовательно-воспитательной деятельности с детьми и обучающимися с ОВЗ.

Отметим, что к специальным знаниям студентов направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» относятся:

- знание специфики развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- знание алгоритма осуществления диагностической, профилактической и консультативно-просветительской деятельности с детьми с ОВЗ и их родителями (законными представителями);
- знание методик и технологий коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями в развитии;
- знание особенностей организации работы службы психолого-педагогического сопровождения детей и обучающихся с ОВЗ в условиях образовательных организаций и т.д.

Данный спектр профессиональных знаний выступает в качестве компонентов компетенций и осваивается студентами в процессе изучения ряда дисциплин модулей, входящих в обязательную часть учебного плана направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: «Психолого-педагогические основы специального образования», «Клинические основы профессиональной деятельности», «Образование и психолого-педагогическая реабилитация дошкольников с ОВЗ», а также дисциплин

модулей части, формируемой участниками образовательных отношений: «Психология детей с ОВЗ», «Технологии обучения, воспитания и коррекции детей с нарушениями развития», «Технологии сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи».

Одним из качеств, определяющих профессионализм педагога-дефектолога, является также профессионально-гуманистическая направленность его личности, мотивационная готовность к обучению, воспитанию и развитию детей с особенностями развития.

Следует отметить, что согласно исследованиям ряда авторов (И.Ф. Исаева, Л.М. Митиной, М. Рокича, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова) именно профессионально-гуманистическая направленность входит в совокупность социокультурных ценностей будущего педагога-дефектолога, так как она включает в себя:

- учет индивидуальных и личностных особенностей детей;
- ориентацию на основные образовательные потребности детей с ОВЗ;
- взаимодействие с семьей каждого ребенка;
- обеспечение всесторонне развивающей образовательно-воспитательной среды;
- деятельность в сотрудничестве со специалистами психолого-педагогического сопровождения детей и обучающихся с нарушениями в развитии.

С целью изучения ценностного сознания студентов на этапе вхождения в профессиональную культуру была применена модифицированная версия методики Е.Б. Фантиловой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» в интерпретации Н.В. Басалаевой, заменившей общечеловеческие ценности на ценности, связанные с педагогической деятельностью: например, такие ценности, как «Интересная работа», «Красота природы и искусства», «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Любовь», заменены на ценности «Самореализация в профессии», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Сохранение собственной индивидуальности», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Общественное признание» [7].

На начальном этапе исследования студентам 1 курса, не проходившим производственную практику, предлагалось осуществить ранжирование ценностей педагогической деятельности по степени «значимости» и «доступности».

На подготовительном этапе 16,89% студентов обнаружили непонимание инструкции, отметили трудность либо невозможность выбора наиболее значимой ценности (например, между ценностями «Сохранение собственной индивидуальности» и «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Ученик как субъект образовательного процесса» и «Здоровье»; и др.) или наиболее доступной (например, «Свобода» и «Активная, деятельная жизнь» и др.). Также при обработке результатов были обнаружены протоколы (15,83% от общего числа), в которых одновременно были выбраны обе ценности или выбор отсутствовал.

Полученные данные демонстрируют несформированность ценностного сознания студентов: они не осознают не только свои потребности, но и возможности. Таким образом, у рассматриваемой группы респондентов (26 студентов) культурные ценности не перешли в персонифицированные. Однако заметим, что у 74 студентов (62,5% от общего числа) было обнаружено сформированное ценностное сознание (рис. 1).

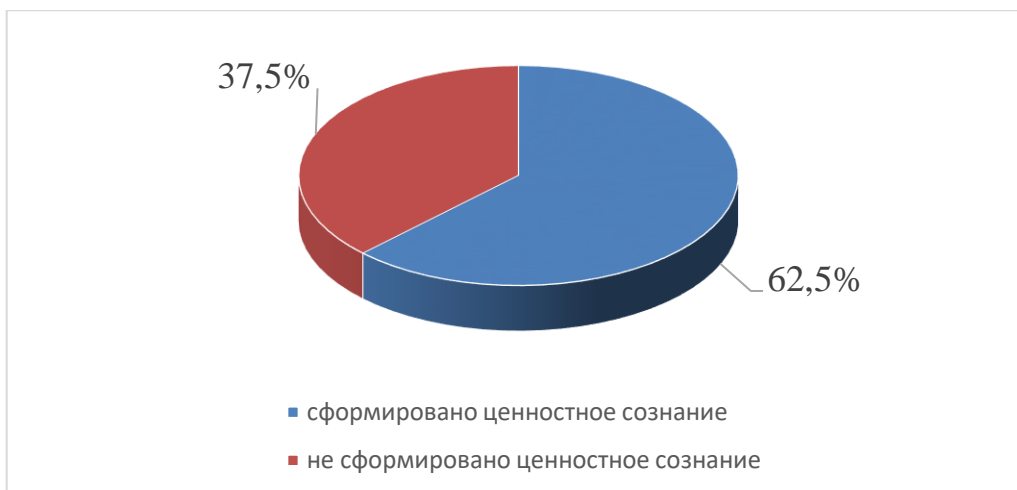


Рис.1. Результаты начального этапа изучения сформированности ценностного сознания студентов

Поскольку ценностное сознание – это сформированная система ценностей человека, открывающая возможность взаимодействия с миром (в том числе с профессиональным) таким образом, что «присвоение» ценностей профессиональной культуры, деятельности «обеспечивает» соответствие человека профессии, позволяя выстраивать стратегии дальнейшего профессионального развития и саморазвития. В связи с этим целью следующего этапа было определено изучение динамики ценностей будущего учителя-дефектолога в условиях производственной практики.

Основной характеристикой, используемой в используемой методике, является показатель «Ценность-Доступность», отражающий степень несогласованности, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что свидетельствует о степени неудовлетворенности настоящей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности и одновременно об уровне самореализации, внутренней интегрированности, гармонии.

Величина индекса «Ценность-Доступность» указывает на степень расхождения между тем, «что есть», и тем, что «должно быть», между «хочу» и «могу», между «хочу» и «имею». Чем выше данный показатель у студентов, тем в большей степени у них проявляется неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренний дискомфорт.

Исследование с включением 160 студентов БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ) в проводилось в течение двух лет.

Исследование на каждом курсе обучения проводилось в два этапа: а) до прохождения производственной практики, б) после прохождения производственной практики. На первом этапе исследования студенты, обучаясь на 2 курсе, ранжировали ценности педагогической деятельности по степени «значимости» и «доступности» до и после прохождения производственной практики.

В результате обработки данных нами были получены средние показатели ценностей педагогической деятельности до и после прохождения производственной практики по степени их «значимости» и «доступности», которые отражены в таблицах 2, 3, 4.

Ценности педагогической деятельности по степени их значимости и доступности для студентов 2 курса

	Серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
«Значимость»	a	4,2	6,5	5,8	6,1	4,7	6,6	3,1	5,6	6,6	7,0	1,3	4,7
	b	3,9	6,7	5,4	6,0	4,7	6,5	3,3	5,5	6,5	7,1	2,1	4,8
«Доступность»	a	4,6	5,9	3,5	6,4	6,1	5,9	5,9	4,4	6,1	6,9	3,1	4,8
	b	4,2	5,8	4,0	5,8	5,9	6,3	6,0	4,9	5,7	6,5	3,5	4,7

Условные обозначения: 1. Самореализация в профессии. 2. Здоровье. 3. Высокое материальное положение. 4. Уверенность в себе. 5. Познание. 6. Свобода. 7. Творчество. 8. Ученик как субъект образовательного процесса. 9. Сохранение собственной индивидуальности. 10. Активная, деятельная жизнь. 11. Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция. 12. Общественное признание. (Данная нумерация ценностных ориентаций будет использоваться и далее).

Анализируя представленные показатели, мы можем констатировать, что наиболее ценными для студентов 2 курса до практики являлись такие ценностные предпочтения, как «Активная, деятельная жизнь (активные социальные контакты; полнота и эмоциональная насыщенность жизни)», «Свобода (свобода выбора, независимость в поступках и действиях)», «Здоровье (физическое и психическое здоровье)», «Сохранение собственной индивидуальности»; менее ценными – «Самореализация в профессии (интересная работа; максимальное использование своих сил, возможностей, способностей)», «Творчество (возможность творческой деятельности, сотворчество)», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция». После прохождения производственной практики наблюдались положительные изменения по следующим ценностям: «Здоровье (физическое и психическое здоровье)», «Творчество (возможность творческой деятельности, сотворчество)», «Активная, деятельная жизнь (активные социальные контакты; полнота и эмоциональная насыщенность жизни)», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Общественное признание».

Специфика студенческого возраста заключается в том, что именно в этот период начинают практически осуществляться жизненные планы, которые формировались на предыдущих возрастных этапах. Реализуются они как в профессиональном выборе, так и личностном. Поскольку на данном этапе студенты обучаются в вузе по определенной специальности, то можно предположить, что профессиональный выбор приносит им определенное удовлетворение и не является для них актуальным. Интересным представляется тот факт, что ценность «Здоровье» имеет такой высокий показатель (6,5 и 6,7 по степени значимости). Возможно, это связано с осознанием того, что только психически и физически здоровый человек может быть конкурентоспособным и более успешным в современном обществе. Низкий результат в сфере «Творчество» очевиден: обучение чаще всего рассчитано на воспроизведение конкретных знаний, где гибкость и креативность оценивается в меньшей степени.

Анализируя показатели ценностных предпочтений по «доступности», мы можем констатировать тот факт, что в рейтинге наиболее доступных выступают такие сферы как: «Активная, деятельная жизнь», «Познание», «Свобода», «Творчество»; наименее – «Самореализация в профессии», «Высокое материальное положение», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Общественное признание». Наблюдаются положительные изменения по ценностям – «Высокое материальное положение», «Свобода», «Творчество», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция». Следует отметить, что после прохождения педагогической практики повышается рейтинг ценностей «Творчество» и «Педагогическая деятельность как приоритетная

жизненная позиция» как по степени «доступности», так и по «значимости». В ходе исследования ценностей студентов на 3 курсе были получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Ценности педагогической деятельности по степени их значимости и доступности для студентов 3 курса

	Серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
«Значимость»	a	5,4	7,6	5,5	4,6	4,4	4,0	4,5	8,0	5,8	6,8	1,7	5,4
	b	6,0	6,9	6,5	5,0	3,5	4,9	4,1	8,5	5,2	7,8	2,0	4,7
«Доступность»	a	4,5	5,1	2,7	5,7	7,7	4,2	5,9	7,2	7,1	6,1	2,6	4,5
	b	4,5	5,6	3,0	5,7	6,9	5,3	5,4	7,2	7,5	7,8	2,6	4,2

Наиболее значимыми для студентов на 3 курсе выступают ценности педагогической деятельности, такие, как: «Ученик как субъект образовательного процесса», «Здоровье», «Активная, деятельная жизнь», менее – «Познание», «Свобода», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция». Низкая значимость ценности «Познание» может быть объяснена тем, что, во-первых, в данное время студенты не испытывают дефицита знаний и, во-вторых, часто ассоциируют познание и учебу. Низкий показатель ценности «Свобода» у студентов на 3 курсе, возможно, связан с тем, что на данном этапе обучения в вузе еще недостаточно знаний для свободы выбора в педагогической деятельности. Положительные изменения после прохождения производственной практики прослеживается по 7 ценностям. Так же, как и на 2 курсе, повышаются средние показатели таких ценностей педагогической деятельности, как: «Активная, деятельная жизнь», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция».

Анализ ценностей педагогической деятельности студентов-пятикурсников по степени их значимости и доступности показал следующее (таблица 4). На данном этапе исследования средний показатель ценности «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция» несколько выше, чем у студентов на 2 и 3 курсах. Однако после прохождения студентами производственной практики рейтинг данной ценности снижается. Это, возможно, связано с отрицательным опытом, который сложился в период прохождения практики, где студент выполняет обязанности учителя, а не его помощника, как на предыдущих курсах.

Таблица 4

Ценности педагогической деятельности по степени их значимости и доступности для студентов 4 курса

	Серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
«Значимость»	a	5,2	7,2	5,9	6,2	4,2	7,2	2,7	5,3	7,2	7,5	2,3	4,8
	b	5,1	7,5	6,6	6,2	4,5	4,5	2,2	7,7	8,3	7,7	1,7	3,3
«Доступность»	a	5,8	4,6	4,9	7,2	6,1	7,2	5,0	2,9	7,3	6,8	3,9	3,8
	b	4,4	4,9	3,4	6,3	7,2	6,8	4,2	4,6	7,9	8,7	2,1	4,4

Анализируя средние показатели ценностей по степени их «значимости», отметим, что наиболее ценными для студентов на 4 курсе, как и на других курсах, являются: «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Сохранение собственной индивидуальности», «Свобода», менее – «Творчество», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция». При этом по степени «доступности» рейтинг ценностей качественно отличается от предыдущих курсов: наиболее доступные – «Сохранение собственной индивидуальности», «Свобода», «Уверенность в себе», менее – «Ученик как субъект образовательного процесса».

В целом, результаты нашего исследования показывают, что наиболее значимыми для будущих учителей-дефектологов от курса к курсу являются такие ценности, как: «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Сохранение собственной индивидуальности», наименее – «Творчество», «Педагогическая деятельность как

приоритетная жизненная позиция». Степень доступности тех или иных ценностей зависит от включенности студентов в производственную практику. Следовательно, в иерархии ценностей преобладают ценности личной жизни, межличностного общения, а ценности профессиональной самореализации считаются либо не необходимыми, либо незначимыми, что, по нашему мнению, свидетельствует о несформированности ценностей выбранной профессии и возможных трудностях реализации себя как педагога. Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что в условиях производственной практики у будущих педагогов прослеживаются изменения внутри системы ценностей.

Проведенное исследование позволило выявить и недостаточность сформированных ценностей, связанных с профессионально-ценностной составляющей подготовки будущего педагога-дефектолога, а именно: терпимость, эффективность в делах, рационализм, познание, уверенность в себе. Данные результаты актуализируют профессиональную подготовку будущего педагога-дефектолога через включение их в студенческие объединения, целью которых является: организация содействие интеллектуальному и духовно-нравственному развитию личности ребенка с ОВЗ, становление и проявление его индивидуальности, накопление субъектного опыта индивидуальной и совместной деятельности, способствующей успешной его социализации. В контексте профессионального становления деятельность студентов в таких объединениях способствует формированию у них диагностических, аналитических и социально-коммуникативных умений и навыков, определяющих успешность общения «студент-ребенок с ОВЗ».

Список использованных источников:

1. Боброва, А. А. Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего педагога в области специального (дефектологического) образования // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 25 февраля 2020 года). — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. — 320 с.
2. Воденникова, Л. А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Автореферат дисс. канд.пед. наук. — Челябинск, 2015. - 25с.
3. Гревцева, Г.Я., Коляда, О.В. Ценности социально-культурной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. -Электронный ресурс / Режим доступа URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26108> (дата обращения: 11.11.2019).
4. Ежкова, Н. С., Чуканова, И. С. Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей // Молодой ученый. 2016. №13.2. С. 32-34. URL <https://moluch.ru/archive/117/32390/> (дата обращения: 20.12.2021).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 15.03.2018 г. №123. – Электронный ресурс / Режим доступа URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf
6. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. – Электронный ресурс / Режим доступа URL: <http://base.garant.ru/70535556/#friends>
7. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара : Издательский дом «БАХРАХ». 2001. 128 с.

List of sources used:

1. Bobrova, A. A. Professional value orientations as a factor in the formation of the personality of a future teacher in the field of special (defectological) education // Childhood, open to the world: a collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation (Omsk, February 25, 2020). - Omsk: Publishing house of OmSPU, 2020. - 320 p.
2. Vodennikova, L. A. Formation of professional value orientations of future teachers-defectologists. Abstract of dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. - Chelyabinsk, 2015. - 25c.
3. Grevtseva, G.Ya., Kolyada, O.V. Values of socio-cultural activity // Modern problems of science and education. 2017. No. 1. -Electronic resource / URL access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26108> (date of application: 11.11.2019).
4. Ezhkova, N. S., Chukanova, I. S. Socio-cultural values and the problem of introducing children to them // Young Scientist. 2016. No. 13.2. pp. 32-34. URL <https://moluch.ru/archive/117/32390/> (accessed: 12/20/2021).
5. On the approval of the Federal state educational standard of higher education - Bachelor's degree in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education: Order of the Minister of Education of the Russian Federation No. 123 dated 15.03.2018. - Electronic resource / Access mode URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf
6. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher): Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 N 544n. - Electronic resource / Access mode URL: <http://base.garant.ru/70535556/#friends>
7. Fantalova, E. B. Diagnostics and psychotherapy of internal conflict. Samara : Publishing house "BAKHRAH". 2001. 128 p.

Гибадуллина Ю.М.,
канд. пед. наук, доцент
Тобольского педагогического института
им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ),
г. Тобольск, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

***Аннотация.** В статье подчеркнута актуальность профессионального самоопределения на основе анализа нормативно-правовых документов, социальных факторов, теоретико-методологических оснований, представлен анализ понятия «профессиональное самоопределение», выделены и даны характеристики этапов профессионального самоопределения будущего педагога в вузе, выделены три группы профессиональной направленности студентов-будущих педагогов.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, вуз, будущих педагог, студент, образовательный процесс*

Gibadullina Yu.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of D.I. Mendeleev
Tobolsk Pedagogical Institute (branch of
TSU),
Tobolsk, Russia

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

***Text annotations.** The article emphasizes the relevance of professional self-determination based on the analysis of normative legal documents, social factors, theoretical and methodological foundations, presents an analysis of the concept of "professional self-determination", identifies and gives characteristics of the stages of professional self-determination of a future teacher at a university, identifies three groups of professional orientation of students-future teachers.*

***Keywords:** professional self-determination, university, future teacher, student, educational process*

Качество современного образования во многом зависит от мотивированного педагога на результат своей педагогической деятельности. Поэтому одним из необходимых составляющих качественной подготовки будущего педагога является его профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение будущего педагога актуализировано рядом факторов, а именно:

– нормативно-правовыми документами: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 01.03.2020) (п.3 ст.66; п.1 ст. 75); Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Постановление Правительства РФ от 27.08.1996 №1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации»; Поручение Президента Российской Федерации от 19 марта 2011 года N Пр-634 Об исполнении поручения Президента по

включению в образовательные стандарты требований, направленных на раннюю профориентацию учащихся (30 марта 2011 года) и т.д.;

- социальными факторами, определяющие необходимость профессионально-ориентированных педагогов, способных влиять на развитие современного общества и сферы образования [2];

- теоретико-методологическими основаниями, определяющие педагогические условия профессионального самоопределения студентов, среди которых: учебная деятельность студентов, социально-педагогическая деятельность, учебная и педагогическая практики, а также внеаудиторная и воспитательная работа [3].

Таким образом, вышесказанное подчеркивает актуальность рассматриваемой проблемы и требует поиска эффективных условий профессионального самоопределения будущего педагога.

Отметим, что понятие «профессиональное самоопределение» можно рассматривать в широком и узком значении. Профессиональное самоопределение – это:

- выбор личностью профессии, отражающей мотивы, интересы и склонности к ней;

- процесс выбора профессии и формирование ценностных профессиональных ориентиров с проявлением субъектности и активности будущим педагогом [2]. Данный аспект мы рассматриваем как системный процесс профессионального самоопределения будущего педагога, включая все уровни общего и высшего педагогического образования;

- процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации [1].

В рамках данного исследования мы говорим о профессиональном самоопределении будущего педагога в условиях педагогического вуза, с момента поступления и до получения диплома. Исследование «Профориентационная работа в вузах» России, проведенное Консалтинговым центром «ВЫ+МЫ» и СПГУ телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича (2019 г.) показал, наиболее значимые составляющие профессионального самоопределения, где одним из значимых является создание педагогических условий на каждом из этапов профессионального становления будущего педагога [6].

Исследователи Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьмина рассматривают профстановление как системный и непрерывный процесс, начиная с момента поступления и до получения соответствующей квалификации и реализации своих знаний и умений в педагогической деятельности. Данные авторы выделили следующие этапы профессионального становления: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; частичная или полная реализация личности в профессиональном труде [4].

Исходя из анализа ряда исследований выделены следующие этапы профессионального становления будущего педагога:

- вхождения в профессию, где происходит осознание профессии и знакомство с основными профессиональными позициями и ролями педагога [5];

- формирования профессиональных педагогических ценностей, определяющих аксиологическую составляющую профессионализма будущего педагога [6];

- личностного становления в период профессионализации, связанный с формированием себя как личности педагога готового принимать решения в различных педагогических ситуациях [1];

- включения в профессиональное сообщество, определяющий профессиональные позиции будущего педагога в конкретном направлении педагогической деятельности (учитель – предметник, учитель для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, педагог-психолог, социальный педагог и др.).

Отметим, что вхождение в профессию во многом зависит от степени проявления мотивации при выборе профессии. В процессе анкетирования 156 респондентов (из них студентов 1 курса – 78, студентов-выпускников – 78) Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ) направления 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование были получены следующие результаты: 55% респондентов сделали выбор профессии самостоятельно, 20% - отметили по рекомендации родителей, 20% - это учителя и 5% - это друзья. Отметим, что данные показатели, свидетельствуют об осознанном выборе большинством респондентов, где важную роль в системе профориентации сыграл педагогический класс, где в процессе занятий обучающиеся погружаются в мир педагогики и психологии, что позволит понять себя, определить свои возможности и сделать правильный выбор профессии.

В профессиональной подготовке будущих педагогов на этапе формирования профессиональных педагогических ценностей при изучении педагогических дисциплин, таких как: «Педагогика», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Социальная психология и социальная инноватика», «Психология» и др., производственной практики по получению первичных профессиональных умений и опыта педагогической деятельности происходит формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих решение педагогических задач, кейсов и т.д., а также умения проектировать собственное развитие не только у учебном процессе, но и в процессе воспитательной и внеаудиторной работы в вузе.

На этапе личностного становления в период профессионализации, в образовательном процессе активно использовались интерактивные формы и методы обучения, в числе которых мозговой штурм, проектная деятельность, решение кейс-задач и т.д. Особую роль в условиях современного образовательного процесса отведена использованию информационных технологий в условиях дистанционного образования и смешанной технологии в режиме онлайн и т. д. Ключевую роль на данном этапе играет педагогическая практика, где студенты знакомятся с функциями (обучающая, воспитательная, развивающая, коррекционно-развивающая и т.д.) и ролями педагога (тьютор, инноватор, фасилитатор, модератор и др.) [3, с. 134 - 135].

Этап включения в профессиональное сообщество, определяющий профессиональные позиции будущего педагога в конкретном направлении педагогической деятельности (учитель – предметник, учитель для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, педагог-психолог, социальный педагог и др.) актуализированы в связи с изменениями, которые внесены в «Закон Об образовании РФ» (изменения от 26 мая 2021 года), что даёт возможность студентам старших курсов, преподавать в школах, если они успешно прошли промежуточную аттестацию федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Именно такое включение в профессиональную среду позволяет своевременно определять профессиональную направленность. На данном этапе теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов дополняют друг друга.

Отметим, что важную роль на каждом из этапов играют педагогические практики, практики, обеспечивающие решение реальных педагогических ситуаций и задач в школе, с одной стороны и педагогическая практика у учителей-предметников, что позволяет знакомится с образцами педагогического мастерства.

Кроме процесса обучения определенное место отведено в профессиональной подготовке и внеаудиторной и воспитательной работе. Это участие студентов в социальных практиках через участие в волонтерском отряде «СВеча», педагогическом отряде «Енот» (СПО), проектной и научно-исследовательской деятельности.

Представим результаты исследования уровня сформированности профессиональной направленности будущих педагогов на основе анкетирования, направленного на изучение мотивации, позволяющего выявить ведущие ценностные

мотивы, интерес к выбранной профессии и оценку самореализации в профессиональной деятельности. Для исследования были использованы анкеты: «Методика измерения латентной структуры отношения к профессии» (Н.В. Кузмина, В.А. Ядов); «Самооценка творческого потенциала» (А.Э. Симановский).

Исходя из полученных результатов исследования выделены три группы студентов:

– I группа – 51,4% респондентов – это студенты с положительной профессиональной направленностью, для которых характерны внутренняя мотивация, подкрепленная внешней мотивацией и желанием овладеть профессиональными педагогическими знаниями. Данная группа респондентов осознанно выбрали профессию, понимают ее содержание и социальную значимость, имеют профессиональные интересы;

– II группа – 29,5% респондентов – студенты, характеризующиеся с одной стороны отрицательным отношением к профессии, а с другой стороны – желанием трудоустроиться. Для данной группы респондентов характерны фрагментарность в знаниях и недостаточное умение проектировать собственную профессиональную деятельность и профессиональное развитие;

– III тип – 19,1% респондентов – студенты с отрицательным отношением к профессии, что и отражается на качестве их профессиональной подготовки.

Итак, проведенное исследование показывает, что профессиональное самоопределение будущего педагога связано с направленностью личности. На основе полученных результатов выделены условия профессионального самоопределения будущих педагогов – это:

– применение образовательных технологий и активных методов обучения, что позволит повысить мотивацию, интересы и склонность к профессии педагога;

– привлечение студентов в различных видах деятельности (волонтерской, педагогической, грантовой, проектной, научно-исследовательской и т.д.), что повысит положительное отношение к профессии и интерес к учебной деятельности;

– партнерство и взаимодействие вуза с работодателями в процессе прохождения практик с последующим трудоустройством.

Список использованных источников:

1. Мухарлямова А. Ю. Основы профориентологии Конспект лекций. г. Казань. 2014.- Электронный ресурс:

https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21947/03f_316_kl-000848.pdf

2. Никитина, Н. Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности / Н. Н. Никитина, В. Г. Балашова, Н. М. Новичкова; Федеральное агентство по образованию, Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова. - Ульяновск : УлГПУ, 2006. - 273 с.

3. Новичкова Н.М. Педагогическая практика как пространство профессионально-личностного становления будущего педагога. Дело его жизни. Сборник научных статей, посвященных 160-летию И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. – С.133 - 139.

4. Новичкова Н.М., Дементьева Н.Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов.- Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-buduschih-pedagogov?>

5. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека. Идея системности в современной психологии. Под редакцией В.А. Барабанщикова. Москва: «Институт психологии РАН», 2005. – С. 360 - 384.

6. Профориентационная работа в вузах России Результаты исследования. – Март 2019. – Электронный ресурс:
https://www.stu.ru/user_files/get_file.php?id=7913&page_type=pages&name=1679_1.pdf

List of sources used:

1. Mukharlyamova A. Yu. Fundamentals of vocational guidance Lecture notes. Kazan. 2014.- Electronic resource:
https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21947/03f_316_kl-000848.pdf
2. Nikitina, N. N. Socio-pedagogical foundations of value self-determination in early youth / N. N. Nikitina, V. G. Balashova, N. M. Novichkova; Federal Agency for Education, Ulyanovsk State Pedagogical University. I. N. Ulyanov Univ. - Ulyanovsk : UISPU, 2006. - 273 p.
3. Novichkova N.M. Pedagogical practice as a space of professional and personal formation of a future teacher. His life's work. Collection of scientific articles dedicated to the 160th anniversary of I. Ya. Yakovlev. Cheboksary, 2008. - pp.133 - 139.
4. Novichkova N.M., Dementieva N.N. Pedagogical support of professional self-determination of future teachers.- Electronic resource:
<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-buduschih-pedagogov?>
5. Povarenkov Yu.P. Systemogenetic concept of professional formation of a person. The idea of consistency in modern psychology. Edited by V.A. Barabanshchikov. Moscow: "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2005. - pp. 360-384.
6. Career guidance work in Russian universities Research results. - March 2019. - Electronic resource:
https://www.stu.ru/user_files/get_file.php?id=7913&page_type=pages&name=1679_1.pdf

Жиентаева А.М.

Магистрант

Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева,
г.Петропавловск, Казахстан

СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В статье рассматриваются сущность понятий «инклюзивная культура», «инклюзивное образование» в отечественной и зарубежной практике. Выделяются основные параметры инклюзивной культуры будущего педагога. Представлены результаты анкетирования студентов вуза о понимании инклюзивной культуры.*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, особые образовательные потребности.*

Zhientaeva A.M.

Master's student

North Kazakhstan University named after M. Kozybayeva,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

THE ESSENCE OF THE INCLUSIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS

***Annotation.** The article examines the essence of the concepts of "inclusive culture", "inclusive education" in domestic and foreign practice. The main parameters of the inclusive culture of the future teacher are highlighted. The results of a survey of university students on the understanding of inclusive culture are presented.*

***Keywords:** inclusion, inclusive culture, inclusive education, special educational needs.*

Оценка в Республике Казахстан новых ценностей образования, как социальной системы, основывающейся условия для развития человека и общества, привело к формированию идеисовместного обучения детей с ограниченными возможностями развития со здоровыми сверстниками. Поэтому каждый ребенок с ограниченными возможностями должен иметь возможность реализовать своё право на получение образования и специальной помощи в любом типе образовательной организации. В мире наблюдается тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями. Это приводит к важности развития инклюзивного образования и культуры.

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, поэтому фундаментальных исследований по данной проблеме отсутствуют. Имеются отдельные работы, рассматривающие некоторые аспекты инклюзивного образования: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Оралканова И.А., Жубакова С.С. и др. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования.

З.А. Мовкебаева и И.А. Оралканова рассматривают инклюзивное образование как образование, которое предоставляет возможность всякому быть включенным в общий процесс развития и социализации, несмотря на физические, психические и интеллектуальные особенности. Основной идеей отмечают данные ученые то, что не только ребенок должен готовиться включению в образовательную систему, но и система должна быть готова к включению любого ребенка [1, с 8-9].

В Саламанской декларации инклюзивное образование определяют как «система образовательных услуг обеспечивающая права на обучения и учиться по месту

проживания». ЮНЕСКО определяет как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей обучающихся в обучении»

Рассмотрим международный опыт определения сущности понятия «инклюзивная культура».

Существуют различные исследования понятия "культура организации". К культуре организации чего-либо мы относим "правила игры", это нормы поведения, представляющие психологическую среду организации. Другое определение описывает организационную культуру как систему ценностей и убеждений, разделяемых членами организации, которые взаимодействуют с людьми, структурами, системами управления, устанавливая нормы поведения в организации. В заключение следует отметить, что более поздние описывает организационную культуру как определенную модель основных предположений и была изобретена, раскрыта и разработана для противодействия внешним и внутренним угрозам единства организации, которые изучаются как конкретный способ восприятия и обработки этих проблем в процессе их адаптации новые участники [2].

Основываясь на описанных критериях, Н. Дж. Золлерс и соавторы исследовали инклюзивную школьную культуру в одной из городских начальных школ, расположенных в полиэтничном регионе США. Исследование перешло от поверхностного уровня к более глубокому, включающему анализ образовательной практики, способствующей инклюзии, — отождествлению общих мнений, взглядов и убеждений, составляющих основные предположения школьного сообщества. Изучалась управленческая практика, поведение сотрудников, язык, используемый в школьных документах и в общении с сотрудниками. На основе анализа были определены три компонента инклюзивной культуры: инклюзивное лидерство, широкое видение школьного сообщества, общий язык и ценности. Поскольку каждый чувствовал свою принадлежность к сообществу, это позволило школьному коллективу сконцентрироваться на учебных задачах в школе, несмотря на многообразие индивидуальных различий детей, поскольку задача их включения была решена. Важное место лидера в создании инклюзивной организационной культуры в школе отмечалось и в работе Эйнскоу и Сандилла. Испанские исследователи придают большое значение в своей работе созданию общих инклюзивных ценностей и взглядов на язык, используемый в школе, при обсуждении проблем, определении целей и задач обучения.

Еще одно успешное исследование формирования инклюзивной культуры и практики, получившее название "объединяющая педагогика", было проведено Дж. Корбетт, который изучал начальную школу в Великобритании. Основой этой практики было использование аспектов инклюзивности, предложенных Бутом и Эйнскоу в "показателях инклюзии": представление инклюзивной культуры, политики и практики. Корбетт признает важность педагогики, использующей аффективное обучение, создающей школьную культуру, обеспечивающую эмоциональный интеллект и стимулирующую различия, т. все дети могут увидеть уникальные и обогащающие других возможности в своих особенностях и особенностях. Говоря об инклюзивной школьной культуре в описываемой ситуации, он подчеркивает такую особенность, как отношение к проблемам в поведении детей, возникающим в процессе школьного обучения. Они рассматриваются не как личная вина учителя, а как проблема всего школьного коллектива, позволяющая разрешить культуру аргументированного диалога, а не конфронтации. Каждый ребенок выслушивается с уважением [2].

Основной целью процесса формирования инклюзивной культуры, прежде всего, является социализация и интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в общество. Для лиц с условной нормой психофизического развития инклюзивная культура не менее важна, чем для лиц с ООП: с помощью данной

культуры прививаются такие моральные понятия, как гуманность, толерантность, терпимость, уважение. Неподготовленность может быть разной: психологической, содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной, информационной. Данный процесс обусловлен такими факторами, как:

- частичное использование в учебном процессе основных образовательных адаптированных программ, дистанционных программ обучения;
- некомпетентность многих педагогов в вопросах разработки индивидуальных планов для обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- несоответствующая материально-техническая база образовательных учреждений;
- неудовлетворительный уровень знаний в вопросах психолого-педагогического сопровождения образования лиц с особыми образовательными нуждами [3].

Ученые по-разному дают определение понятия «инклюзивная культура». Представим их.

В.В. Ерохин, В.Л. Крайник раскрывает понятие как, «Инклюзивная культура – это комплекс ценностей, отношений, установок, умений взаимодействовать, общаться с участниками инклюзивного образования» [5].

Н.В. Старовойт рассматривает понятие «инклюзивная культура», как «определенный уровень общества, заключающийся в толерантном и безопасном отношении людей друг к другу, где принимаются ценности каждого, формируются новые инклюзивные ценности, стимулирующие инклюзивное образование» [3].

Е.А. Кириллова в своей статье «Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России» пишет, что: «инклюзивная культура – это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [4].

Т.В. Варенова в своей статье «Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание» говорит, что: «инклюзивная культура – это форма социального поведения человека, исключающая проявление дискриминации любого вида» [4].

А.Ю. Шеманов в статье «Тенденции развития высшего инклюзивного образования в России и за рубежом» пишет об инклюзивной культуре вуза и описывает как, инклюзивная культура может быть определена как культура, которая содействует успешному достижению целей вуза как образовательной организации, т.е. повышению качества образования и профессиональной подготовки обучающихся, и одновременно содействует успешному решению задач инклюзии, т.е. широко понимаемой доступности высшего образования для людей с различными особенностями.

О.А. Козырева, И.Г. Альфонсова в статье «Роль инклюзивной культуры образовательной организации в формировании ценностей инклюзии» рассматривает инклюзивную культуру как «комплекс аксиологический компонент, мировоззренческий компонент, личностный компонент и поведенческий компонент» [4].

Термин «инклюзивная культура» рассматривали С.В. Алехина, Т.Бут М.А. Колокольцева. Одним из факторов профессионального развития инклюзивного образования - это профессиональная компетентность педагога. От компетенции профессиональных кадров зависит качественная реализация образовательных потребностей каждого ребенка, как его физическое так и психологических возможностей. Современные ученые (Сластенин В.А., Маркова А.К., Таубаев Ш.Т. и другие) выделяют параметры профессиональной деятельности:

- профессиональная подготовленность;
- эрудированность;
- коммуникабельность;
- профессиональный такт и деликатность;
- эмоциональная устойчивость и готовность к психологическим нагрузкам;
- толерантность, доброжелательность;
- умение принимать решение и отвечать за них;
- способность вызывать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности.. [1, с 22-23]

В рамках системы образования, инклюзивная культура становится особой философией, когда ценности инклюзии приняты и разделяются всеми участниками образовательного пространства. Принцип уважения к человеческому разнообразию сегодня становится фундаментальной основой для создания культуры инклюзивного общества, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности и иным социально-культурным особенностям индивида. Задачей современной системы образования становится формирование особого образовательного пространства инклюзивной культуры, что предполагает принятие ценностей разнообразия и уважения к различиям, поощрение сотрудничества и внимание к достижениям каждого учащегося не зависимо от особенностей его развития или социального статуса.

Развитие инклюзивного образования поставило новые задачи перед педагогами высшей школы – подготовить будущих педагогов к работе в инклюзивной среде. Для этого в вузах в образовательные программы была включена дисциплина «Инклюзивное образование» для студентов педагогических профессий, которая предполагает изучение разнообразных тем, способствующих формированию инклюзивной культуры.

Становление и развитие инклюзивного образования в обществе предполагает наличие инклюзивной культуры его членов, в том числе будущих педагогов, которые в будущем могут работать с лицами особыми образовательными потребностями.

С целью диагностики уровня инклюзивной культуры было проведено анкетирование студентов – будущих педагогов, изучавших дисциплину «Инклюзивное образование». Анкета включала 6 блоков вопросов. Каждый из них отвечал за определенное направление.

Первый блок вопросов был направлен на изучение мнения о сформированности представлений о сути понятия инклюзия и инклюзивная культура и было выявлено, что большинство респондентов имеют представление об инклюзии и инклюзивной культуре.

Второй блок вопросов был направлен на изучение отношений в образовательной организации, в том числе к людям с ООП, он показал, что большая часть студентов положительно относится к людям с ООП в вузе.

Третий блок вопросов показал результат выше среднего, данный блок содержит информацию о сформированности у обучающихся представления об инклюзивной культуре.

Четвертый блок вопросов был направлен на выявление мнений у респондентов о том, является ли ограничение возможностей ребенка преградой для включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся. Ответы по данному блоку вопросов находятся на среднем уровне, по которому можно сказать, что больше половины студентов – будущих педагогов не считают преградой включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность.

Пятый блок вопросов суждений был направлен на понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации, и по результатам анкетирования стало ясно, что есть еще над чем работать в этом направлении.

Шестой блок вопросов-суждений помог изучить и личную готовность будущего учителя к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры, блок вопросов выявил, что есть затруднения и не хватает опыта общения.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование сущности понятия «инклюзивная культура», позволило нам остановиться на следующем определении: «Инклюзивная культура – это совокупность ценностей, отношений, установок, умений взаимодействовать, общаться с участниками инклюзивного образования» (В.В. Ерохин, В.Л. Крайник).

Кроме этого, анализ проведенного анкетирования свидетельствует о том, что студенты имеют представления о сущности понятий «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивная культура», но им не хватает практического опыта реализации инклюзивного образования, методических знаний и навыков организации инклюзивного образования. Поэтому одна из задач подготовки будущих педагогов - это повышение уровня их инклюзивной культуры.

Список использованных источников:

1. Мовкебаева, З.А. Включение детей с особым образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Учебное пособие / Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. –Алматы, 2020. – 238 с.
2. Шеманов, А.Ю., Екушевская, А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29—37.
3. Якубова, Ф.Р. Инклюзивная культура - ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. №1.
4. Полянский, А. И., Мартиросян, В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1
5. Ерохин, В. В., Крайник, В. Л. Коммуникативные барьеры как проблемное поле в современной инклюзивной практике //Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. – 2019. – С. 279-283.

List of sources used:

1. Movkebayeva, Z.A. Inclusion of children with special educational needs in the general educational process. Textbook / Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A. -Almaty, 2020. - 238 p .
2. Shemanov,A.Yu., Ekushevskaya, A.S. Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements [Electronic resource] // Modern foreign psychology. 2018. Volume 7. No. 1. pp. 29-37.
3. Yakubova, F.R. Inclusive culture - a key factor in the success of inclusive education // Science and School. 2020. №1.
4. Polyansky, A. I., Martirosyan, V. D. Inclusive culture in an educational organization [Electronic resource] // Scientific works of the Moscow University for the Humanities. 2018. № 1
5. Erokhin, V. V., Krainik, V. L. Communicative barriers as a problem field in modern inclusive practice //Value orientations of youth in the conditions of modernization of modern society. - 2019. - pp. 279-283.

Капустина Н.Г.,

канд. пед. наук, доцент, доцент

БУ Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Россия

Рассказова Н.П.,

канд. пед. наук, доцент, доцент

БУ Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Россия

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье представлен авторский подход к разработке дизайна модели подготовки студентов-дефектологов к работе с родителями по нравственному воспитанию детей с ОВЗ. Выделяются основные противоречия этого процесса и предлагается деятельностный подход к формированию необходимых профессионально значимых компетенций у студентов-бакалавров.*

***Ключевые слова:** семья, родители, дети с ОВЗ, нравственное воспитание, профессионально значимые компетенции.*

Kapustina N.G.,

Ph.D, Education, Assistant Professor of Department of Pedagogical and Special
Education of State Pedagogical University,
Surgut, Russia

Rasskazova N.P.,

Ph.D, Education, Assistant Professor of Department of Pedagogical and Special
Education of State Pedagogical University,
Surgut, Russia

PREPARATION OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS TO WORK WITH PARENTS ON THE MORAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article presents the author's approach to the design of a model for preparing students of speech pathologists to work with parents on the moral education of children with disabilities. The main contradictions of this process are highlighted and an activity-based approach to the formation of the necessary professionally significant competencies among bachelor students is proposed.*

***Keywords:** family, parents, children with disabilities, moral education, professionally significant competencies.*

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с рядом противоречий современной действительности. Содержание первого из них заключается в следующем. Если рассматривать путь развития науки как ответ на запросы практики, то следует признать, что, с одной стороны, семья как была, так и осталась одним из ведущих факторов социализации ребенка с ОВЗ. Но, с другой стороны, сама семья изменилась. В единой структуре семьи всегда выделялись четкие линии и связи супружеских и детско-родительских отношений (если семья однопоколенная). Линия супружеских отношений начиналась с заключения брака, который долгое время рассматривался как социальный институт, основной функцией которого является удовлетворение естественной потребности в продолжении рода. Но сейчас прослеживается основная тенденция отказа от заключения брака. Основной формой становится сожительство. По

данным, приведенным ВЦИОМ в 2020 году в официальном браке состоят только 52% россиян. При этом в возрастной группе до 24 лет в зарегистрированном браке проживают всего лишь 17% молодых людей [1]. Таким образом, социальной нормой современной России становится фактический брак. Для современных брачных отношений привычной становится ситуация «муж-ребенок», когда женщины выбирают в брачные партнеры мужчину значительно моложе себя [5]. Кроме того, среди россиян детородного возраста быстрыми темпами нарастает популярность гостевого брака, когда обязанности супругов по отношению друг к другу сведены к минимуму. Рождение ребенка с ОВЗ в таком случае становится очень сложной проблемой для одного из них. И в конечном счете отрицательно сказывается на социализирующих возможностях семьи. Но это лишь первое противоречие: между основной функцией семьи по отношению к ребенку с ОВЗ и ее реальным состоянием, практически не позволяющим реализовывать данную функцию.

Второе противоречие связано с тем, что педагог-дефектолог необходимо должен работать с семьей. Но современное законодательство сделало процесс взаимодействия жестко регламентированным: в соответствии с «Семейным кодексом Российской Федерации», семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства (ст.1.1) и семейное законодательство, исходя из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов, подчеркивает недопустимость произвольного вмешательства кого-либо в дела семьи, обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав, возможности судебной защиты этих прав. А это значит, что в своей работе педагог-дефектолог должен уметь проявлять высокую степень корректности при работе с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями в развитии. ФЗ-273 «Об образовании в РФ», ст. 28 Гражданского кодекса РФ (часть первая), ст. 64 Семейного кодекса РФ, ст.8 Федерального закона от 15.08.1996 № 114-ФЗ «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию», ст.44 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» провозглашают родителей законными представителями интересов своих детей. Это означает, что родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ могут присутствовать при его обследовании психолого-медико-педагогической комиссией и обсуждать результаты данного процесса, а также оспаривать заключение комиссии. Они могут участвовать в разработке и реализации индивидуальных учебных программ для их ребенка и получать в психолого-медико-педагогической комиссии консультации по вопросам специального образования. Таким образом, по сравнению с предыдущим периодом развития образования, родители, воспитывающие детей с ОВЗ получили значительно более широкий круг прав, касающихся интересов их ребенка. Но, как правило, получив права, человек забывает об автоматической привязке к ним своих обязанностей. В связи с этим педагог-дефектолог, проявляя психологическую, законодательную компетентность, должен уметь убедить родителей ребенка с ОВЗ принимать решения, действительно соответствующие его интересам, а не реализующие родительские амбиции и ожидания.

Третье противоречие связано с тем, что, с одной стороны, практика должна опираться на проверенные научные положения. Но на современном этапе состояние самой специальной педагогики обозначается как переходное, создающее «...сложное и динамичное научное пространство...» [3, с.13] а по сему, характеризующееся разночтением основных позиций. Для науки – это фактор возможностей, для практики – фактор основных затруднений в реализации теоретических позиций. Когда-то наука перестроится, когда-то определиться с новыми позициями, а работа с родителями детей с ОВЗ реализуется каждый день.

Таким образом, работа с родителями в современной действительности становится сверхсложной по условиям ее проведения. Овладеть необходимыми

компетенциями можно в процессе самой профессиональной деятельности. Однако это очень длительный (и не всегда продуктивный) путь. Следовательно, требуется целенаправленная работа по формированию необходимых компетенций для работы с родителями у студентов в период вузовского обучения.

Следует отметить, что в педагогической науке вопросам компетентности дефектологов при работе с родителями уделялось внимание. Так в исследовании О.Б.Дудко изучалось совершенствование компетентности учителя-дефектолога во взаимодействии с родителями, воспитывающими дошкольников с ЗПР. Автором на теоретико-эмпирическом уровне выделены причины, лежащие в основе затруднений общения родителей и учителей-дефектологов. Это и стихийность данного процесса, отсутствие установки на сотрудничество с обеих сторон, несхожесть взаимных ожиданий от взаимодействия и разница в ценностных ориентациях. В исследовании О.Б.Дудко по отношению к родителям, воспитывающим дошкольников с ЗПР, отмечено то, что характерно для всех родителей, воспитывающих детей с ОВЗ: их застревание на стадии отрицания проблемы, что приводит к негативному восприятию рекомендаций педагога-дефектолога [2].

Вместе с тем, исследования, посвященного решению проблемы подготовки студентов-дефектологов к работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ на текущий момент нет. А перечисление и характеристика противоречий, приведенных в начале статьи, показывает, что эта работа необходима и при этом сложна. Без целенаправленной подготовки к ее осуществлению затруднительно ждать позитивных результатов в подготовленности будущих профессионалов к работе с родителями и профессиональной удовлетворенности у них в дальнейшей трудовой деятельности.

Работа с родителями включает в себя широкий круг вопросов. В данной статье мы рассматриваем только вопрос подготовки студентов к работе с родителями по вопросам нравственного воспитания детей с ОВЗ в семье. Ограничение обусловлено объемом статьи, а выбор направления – двумя причинами. Одна из них - как уже было сказано ранее, изменением института современной семьи. Вторая связана с состоянием нравственности в современном обществе. Раскрытие этой причины требует отдельной статьи, но в доказательстве, с нашей точки зрения, не нуждается.

Обращение к наполнению образовательных программ обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, размещенным в Интернете, показало, что обучение студентов взаимодействию с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ происходит фрагментарно за счет некоторых (зачастую единичных) учебных курсов, что не позволяет полноценно сформировать у студентов-дефектологов компетенции, обеспечивающие грамотную организацию и проведение работы с родителями.

Приступая к разработке дизайна модели подготовки студентов-дефектологов к работе с родителями, мы исходили из следующих посылок. Подготовка – это процесс, результатом которого является готовность студентов к работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ. В свою очередь, готовность – это настрой на определенную деятельность, включающий в себя ряд структурных компонентов, начало которого лежит в подготовленности.

Для определения профессионально значимых компетенций, необходимых для работы с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ был проведен теоретический анализ источников и анализ практической деятельности педагогов-дефектологов по данной проблеме. При этом в понятие «компетенция» мы вкладывали понимание, свойственное деятельностному подходу. Это функциональная система психики, обеспечивающая субъекту способность решать профессиональные задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Структурными компонентами компетенции в таком понимании являются четыре основных компонента: когнитивный (комплекс знаний), ориентировочный (способы

постановки задач), операциональный (методы выполнения действий) и опыт, который «сплавляет» все три предыдущих компонента в единый работающий комплекс.

Собранные и обработанные материалы, позволили определить содержание когнитивного и общенационального компонентов, необходимые дефектологу, осуществляющему свою деятельность с детьми с ОВЗ и родителями, их воспитывающими. Данные представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Содержание когнитивного компонента

№	Критерий	Показатели
	Знание ведущих педагогических теорий, законов, закономерностей нравственного воспитания детей в семье	<ul style="list-style-type: none"> - управление активным освоением детьми социально-нравственного опыта в процессе познания, общения, продуктивной творческой деятельности; - взаимообусловленность содержания и результатов нравственного воспитания ребенка с ОВЗ в семье от педагогической культуры родителей, учета возрастных особенностей, структуры дефекта; - единство воспитательного воздействия на нравственное развитие ребенка с ОВЗ дошкольного возраста с ОВЗ образовательной организации и семьи.
	Знание основных категорий и понятий нравственного воспитания, теории семейного воспитания, основных педагогических фактов.	<ul style="list-style-type: none"> - сущность, закономерности, принципы семейного воспитания, содержание нравственного воспитания детей с ОВЗ в семье; - методы воспитания нравственных качеств у детей дошкольного возраста с ОВЗ в семье; - нравственное воспитание, нравственное развитие, условия нравственного воспитания ребенка с ОВЗ в семье; - родительский авторитет, педагогическая культура, педагогический такт.
	Знание о методике нравственного воспитания детей дошкольного возраста в семье	<ul style="list-style-type: none"> - своеобразии нравственного воспитания детей в семье, функции семьи, типы семей и их влияние на нравственное воспитание детей; - условия формирования нравственных качеств ребенка в семье; - методы нравственного воспитания ребенка в семье и их своеобразии; - ошибки семейного воспитания
	Знание о работе дошкольного учреждения с семьей по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста	- содержание, формы, методы работы дошкольной образовательной организации с родителями по нравственному воспитанию детей с ОВЗ

В результате экспериментального исследования были выделены пять групп умений, необходимых бакалаврам в работе с родителями: гностические, прогностические, конструктивно-моделирующие, коммуникативные, организаторские.

При этом мы акцентировали внимание на том, что непременным условием формирования гностических умений является достаточное развитие восприятия, внимания, мышления, воображения, памяти. В зависимости от направленности эти умения имеют разные формы проявления. По отношению к родителям и детям – это

педагогическая наблюдательность, способность к дидактической и логической переработке информации научной информации, а по отношению к педагогу – контроль и регуляция.

Назначение прогностических умений – построение образа конечного результата, создание модели будущей деятельности. В тесной связи с прогностическими находятся конструктивно-моделирующие умения. Осуществляя работу с семьей по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ, педагог вступает в контакт с родителями, поэтому ему необходимо владеть определенными коммуникативными умениями. Будучи усвоенными, эти умения выступают как обобщенное качество личности - общительность. Особую роль в работе с родителями по нравственному воспитанию детей в семье играют организаторские умения. Педагог должен обладать не только хорошо развитыми умениями предвидеть и планировать свою деятельность, понимать другого человека и общаться с ним, но и уметь организовать свою деятельность и деятельность родителей по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ. (см. табл. 2).

Таблица 2

Содержание операционального компонента

№	Критерий	Показатели
1	гностические умения	<ul style="list-style-type: none"> - ориентироваться в учебной информации, отбирать из нее необходимое для работы с родителями и детьми с ОВЗ; - наблюдать за ребенком, объяснять причины его поведения; - учитывать особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с ОВЗ; - изучать индивидуальные особенности родителей и возможности их влияния на нравственное воспитание ребенка; - оценивать эффективность применяемых родителями методов нравственного воспитания детей в семье; - оценивать применяемых в детском саду форм и методов работы с родителями по нравственному воспитанию детей; - анализировать возникающие конфликтные ситуации общения между родителями и детьми, педагогами и родителями
2	прогностические умения	<ul style="list-style-type: none"> - определять оптимальные пути нравственного развития ребенка – дошкольника с ОВЗ; - прогнозировать результаты нравственного развития ребенка – дошкольника; - конкретизировать задачи работы с родителями с учетом индивидуальных особенностей ребенка и особенностей семей по нравственному воспитанию детей, определять пути их решения; - прогнозировать возможные трудности и ошибки семей (родителей) в нравственном воспитании детей, а также результаты нравственного воспитания детей в семье; - определять целесообразный выбор форм, методов и приемов в работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ;

		<ul style="list-style-type: none"> - прогнозировать реакцию родителей на воспитательное воздействие в определенной ситуации;
3	конструктивно-моделирующие	<ul style="list-style-type: none"> - формулировать педагогическую задачу по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ в семье и детском саду; - планировать работу с родителями по нравственному воспитанию детей; - отбирать и конструировать (моделировать) материал с учетом особенностей семьи и уровнем педагогической культуры родителей; - определять пути, ведущие к ликвидации трудностей и конфликтов, возникающих в семье ребенка с ОВЗ; - конструировать содержание деятельности с родителями, отбирать средства и методы ее осуществления; - моделировать ход и характер предстоящего общения с родителями, старшим поколением семьи и детьми.
4	коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> - устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми, коллегами, родителями (понимать другого человека, вступать в контакт и «вести» общение); - осуществлять индивидуальный подход к родителям в процессе общения; - заинтересовать родителей перспективой их деятельности; - использовать различные способы педагогического воздействия на общение родителей с детьми; - преодолевать психологические барьеры общения с родителями в вопросах нравственного воспитания ребенка с ОВЗ; - проявлять доброжелательность в общении с родителями и детьми.
5	организаторские	<ul style="list-style-type: none"> - координировать воспитательную работу детского сада и семьи по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста; - осуществлять руководство нравственным воспитанием детей в семье; - оказывать помощь родителям в организации педагогически целесообразного воздействия на ребенка с ОВЗ с целью нравственного воспитания; - организовывать традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями; - устанавливать педагогически целесообразное общение воспитателей с родителями.

Представленный перечень знаний и умений не претендует на исчерпывающее раскрытие всего объема профессиональной деятельности педагога-дефектолога по работе с родителями детей дошкольного возраста с ОВЗ. Он может быть и должен

постоянно уточняться, и дополняться на более высоком уровне конкретизации с учетом структуры дефекта ребенка ОВЗ.

Уровень подготовленности студентов проанализирован нами как совокупность качественных и количественных показателей, полученных в результате использования методов педагогического исследования. К качественным характеристикам, отражающим уровень знаний, были отнесены следующие показатели (критерии): объем знаний, их осознанность, интерес к педагогической теории. При определении уровня сформированности педагогических умений, необходимых в работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ, учитывалось: правильность действий, выполняемых испытуемыми, их последовательность и качество, время, затраченное на выполнение задания. На основе выраженности полученных показателей разработан модифицированный вариант уровней подготовленности студентов-дефектологов к работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Высокий уровень характеризуется глубоким полным владением понятийным аппаратом и содержанием учебного материала, при наличии незначительных неточностей в формулировке сущности понятий. Студенты, находящиеся на данном уровне подготовленности должны осознанно излагать материал, грамотно строить ответ, пользоваться приемами сравнения, анализа, синтеза, обобщения, легко исправлять отмеченные недостатки. Уметь связывать теорию с практикой, верно решать педагогические задачи, высказывать и обосновывать свои суждения. Систематически читать педагогическую литературу, участвовать в научно-практических конференциях, проявлять интерес к исследовательской работе. Умения студентов развиты на творческом уровне, педагогические действия профессионально осознанны, наблюдается высокий и достаточный уровень сформированности научно-методической основы действий. Студенты должны обоснованно осуществлять выбор объекта действий, верно давать определение цели педагогической деятельности, использовать новые средства и формы своей деятельности с родителями, пытаться найти оригинальный способ решения педагогических задач, обобщать и обосновывать результаты своей деятельности.

Средний уровень характеризуется знанием и пониманием студентами основных положений учебного материала, но материал может ими излагаться не полно и не последовательно, допускать неточности, ошибки в воспроизведении учебного материала, в определении понятий. Ответы студентов требуют дополнений, разъяснений, наводящих вопросов. Студенты, находящиеся на данном уровне подготовленности, испытывают затруднения в раскрытии смысла основных, существенных сторон материала, не умеют доказательно обосновывать свои суждения, допускают ошибки в решении педагогических задач. Сформированность умений на этом уровне не позволяет студентам выходить за рамки решения типовых задач. Ориентировочная основа их педагогической деятельности не имеет достаточной профессионально-теоретической базы. Допускаются ошибки в выборе цели деятельности. В практической деятельности используются стереотипные действия. Обобщение и обоснование полученных результатов достигается только с помощью педагога.

Для *низкого уровня* подготовленности, типично незнание основного содержания материала, воспроизведение его несущественной части. Студенты затрудняются выделять главное и второстепенное в учебном материале, допускают ошибки в определении понятий. Встречаются затруднения в решении педагогических задач. Наблюдается эпизодическое знакомство с педагогической литературой. В организации своей деятельности затрудняются в правильном выборе действий. Действия не экономичны по затратам времени и не эффективны по результатам. Они затрудняются обобщить и обосновывать полученные результаты, ограничиваются их констатацией.

Сконструированный перечень знаний и умений не претендует на исчерпывающее раскрытие объема профессиональной деятельности педагога – дефектолога с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста с ОВЗ, но конкретизирует требования к уровню подготовленности студентов к данному виду деятельности.

Список использованных источников:

1. ВЦИОМ узнал, сколько россиян живут в незарегистрированном браке [Электронный ресурс] URL: <https://www.interfax.ru/russia/697849>
2. Дудко, О.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя-дефектолога в области взаимодействия с семьями дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис....канд.пед.наук - Москва, 2009. - 21 с.
3. Назарова Н.М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм [Текст] // Дефектология. - 2021. - № 1. - С.4-14.
4. Рассказова Н.П. Подготовка студентов к работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста [Текст]: монография. Сургут: РИО СурГПУ, 2001. 123 с.
5. Хачатрян Л.А. Тенденции изменения современной российской семьи [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-izmeneniya-sovremennoy-rossiyskoy-semi>

List of sources used:

1. VTsiOM found out how many Russians live in an unregistered marriage [Electronic resource] URL: <https://www.interfax.ru/russia/697849>
2. Dudko, O.B. Improving the professional competence of a teacher-defectologist in the field of interaction with families of preschoolers with mental retardation [Text]: abstract. dis....Candidate of Pedagogical Sciences - Moscow, 2009. - 21 p.
3. Nazarova N.M. Special pedagogy at the stage of changing scientific paradigms [Text] // Defectology. - 2021. - No. 1. - p.4-14.
4. Rasskazova N.P. Preparing students to work with parents on moral education of preschool children [Text]: monograph. Surgut: RIO Surgut, 2001. 123 p.
5. Khachatryan L.A. Trends in the modern Russian family [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-izmeneniya-sovremennoy-rossiyskoy-semi>

Кожанова Н.С.
канд. пед. наук, доцент, доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Цель статьи - представить результаты изучения личностного потенциала педагогов, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Необходимость исследования обусловлена проблемой скорого профессионального выгорания, сопровождаемого регрессом здоровья и снижением жизнестойкости педагогов, реализующих образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как их педагогическая деятельность сопровождается большой личностной самоотдачей, при отсутствии должного количества источников развития своего личностного потенциала и восполнения ресурсного состояния. Проведена диагностика и мониторинг состояния и динамики, составляющих потенциала и в частности жизнестойкости педагогов (потребности к восполнению внутренних ресурсов, личностной эффективности, толерантности педагогов к неопределенности, ответственности, самоконтроля). Методик: «Опросник профессиональной самооценки» (адаптация Т.О. Гордеевой, шкалы «Общей самооценки» Р.Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека); сокращенная версия теста жизнестойкости С. Мадди (HARDI-Survey) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, Е.Н. Осина; «Дифференциальный тест рефлексивности» (ДТР) Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина; «Опросник толерантности к неопределенности» Д. Маклейна (MSTAT-II) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.Г. Луковицкой.

В статье представлены результаты изучения личностного потенциала педагогов, работающих с детьми с нарушениями в развитии, сравниваются состояние основных составляющих элементов структуры личностного потенциала педагогов, работающих на разных уровнях образования и с разным контингентом обучающихся. Обоснована необходимость разработки стратегии и моделей управления сфокусированных на личностном развитии педагогов, обеспечивающих такую возможность в принципе. Данная статья не показывает таких стратегий, но позволит развить эту мысль и обратить на это пристальное внимание, поскольку сами педагоги указывают на недостаточное внимание к их персональному, личностному совершенствованию.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, личность, педагог, личностный потенциал, особые образовательные потребности, инклюзивное образование

Kozhanova N. S.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

FEATURES OF THE PERSONAL POTENTIAL OF TEACHERS AND ITS IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: *The purpose of the article is to present the results of studying the personal potential of teachers who work with students with special educational needs. The need for the study is due to the problem of rapid professional burnout, accompanied by a regression of health and a decrease in the resilience of teachers who implement the education of persons with disabilities, since their pedagogical activity is accompanied by great personal dedication, in the absence of an adequate number of sources for the development of their personal potential and replenishment of the resource state. Diagnostics and monitoring of the state and dynamics, components of the potential and, in particular, the resilience of teachers (the need to replenish internal resources, personal effectiveness, teachers' tolerance to uncertainty, responsibility, self-control). Methods: "Questionnaire of professional self-efficacy" (adaptation of T.O. Gordeeva, the scale of "General self-efficacy" by R. Schwarzer, M. Erusalem and V. Romek); an abbreviated version of S. Muddy's test of viability (HARDI-Survey) adapted by D. A. Leontyev, E. I. Rasskazova, E. N. Osin; "Differential test of reflexivity" (DTR) D.A. Leontyev and E.N. Aspen; "Questionnaire of Tolerance to Uncertainty" by D. McLane (MSTAT-II) adapted by D.A. Leontyeva, E.N. Osina, E.G. Lukovitskaya.*

The article presents the results of studying the personal potential of teachers working with children with developmental disabilities, compares the state of the main constituent elements of the structure of the personal potential of teachers working at different levels of education and with a different contingent of students. The necessity of developing a strategy and management models focused on personal development of teachers, providing such an opportunity in principle, has been substantiated. This article does not show such strategies, but it will allow us to develop this idea and pay close attention to this, since the teachers themselves indicate insufficient attention to their personal, personal improvement.

Key words: *students with disabilities, personality, teacher, personal potential, special educational needs, inclusive education*

Введение

Педагог - это постоянно развивающаяся личность. Это человек, личностный потенциал которого, может способствовать развитию личности и раскрытию личностного потенциала обучающихся, и других субъектов образования, или нет.

Положительные и отрицательные характеристики личности ребенка во многом социально обусловлены, то есть являются результатом его контактов с воспитывающими его взрослыми – педагогами, родителями. В этой связи психологические проблемы ребенка – это издержки взаимодействия с его непосредственными воспитателями, отсюда следует вывод, что для того, чтобы сделать воспитательный процесс эффективным, педагоги должны обладать достаточно высокой психологической культурой, высоким эмоциональным интеллектом, а также обладать достаточной психолого-педагогической компетентностью.

Изучая антропологическую педагогику А. Г. Асмолова, мы подчеркиваем одну очень важную мысль: «В каждом из нас живет тот, кто осмеливается, обладает мужеством, самым трудным мужеством на земле, мужеством быть человеком. Трудно быть человеком» [1, с.2]. Трудно быть человеком, уже потому, что нам приходится себя мотивировать к жизни, зная твердо, что жизнь конечна. Создавать себя, зная, что жизнь конечна. Удивительная внутренняя сила дана каждому при рождении и задача взрослого – поддержать внутреннюю искру каждого ребенка, чтобы она разгорелась пламенем, мотивирующим его в течение жизни!» Очень хорошо эта идея отслеживается в современном анимационном фильме режиссеров Пита Доктера, Кемпа Пауэрса, «Душа».

Каждый педагог, воспринимает свою профессиональную миссию и функцию, кем бы не видел себя в соответствие с современными реалиями: методологом, трансформирующим мышление обучающегося; психологом - мастером самознания,

тьютором - мастером индивидуализации; коучем - режиссером партнерских отношений, ведущим к цели... в любой из этих ипостасей учитель ведет ребенка в мир где происходит становление его личности. Он является носителем, образцом, идеальной нормой, проецируя свою жизненную позицию на своего воспитанника.

Интересна гипотеза, выдвинутая А.Г. Асмоловым о ключевой особенности природы человека, о существовании «феноменологии непредсказуемости». «Люди обладают особым парадоксальным кодом, который в принципе никогда не закодируешь» [1, с.3] - пишет он, «Я называю ключевую особенность, связанную с загадкой человека на планете Земля – код непредсказуемости. Мы с вами не предвосхищаемы. И чтобы в этом убедиться, каждый из вас пусть на секунду задумается, всегда ли знает, что с ним будет, что он сделает через час, через день, через минуту...» [1, с.3].

Формулировка цели статьи, ее актуальность

В нашем исследовании внимание направлено на необходимость изучения потенциала каждого человека – субъекта образовательного процесса, сфокусироваться на его уникальных личностных ресурсах, возможностях, актуализация которых, ведет к развитию. Особое внимание в этом плане приковывается к детям с ограниченными возможностями здоровья и, имеющим особые образовательные потребности. Их непредсказуемость и уникальность как в положительном, так и в негативном (нежелательном) контексте привлекает интерес с научной и практической точки зрения. Множество исследований направлены на изучение их особенностей мышления, восприятия мира и вещей, специфики поведения и реагирования. Безусловно, специальная педагогика выясняет эти факты своеобразия детей данной категории с целью исправить, предвосхитить, направить, использовать в организации образовательной среды. И мало, кто изучает их возможности для понимания сущности и достоинства личности особого ребенка, в большей степени для выявления отличий от нормы. Акцентируя внимание на недостатках, забывая о сильных сторонах его развития.

В контексте воспитания детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, не менее интересным, является вопрос профессионализма и личностного потенциала педагога, реализующего образовательный процесс с этой категорией обучающихся. Чем сложнее ребенок, тем выше должен быть уровень профессионального и личностного потенциала педагога, чтобы реализовать персональное раскрытие личности и подчеркнуть достоинство растущего члена нашего общества. Общества разнообразия и уникальных личностей, способного ценить каждого не за статус, регалии, пользу, а просто так.

Реализация образования, безусловно, предполагает постоянное повышение уровня личностного потенциала педагога с целью использования его в непредвиденных ситуациях образования детей особых категорий. Только педагог, постоянно творящий себя, способен быть гибким и мужественным на пути поиска «кода понимания» в процессе воспитания детей. Одной из важнейших задач в плане личностного и профессионального развития педагога, работающего с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, является задача развитие такого качества как жизнестойкость. Жизнестойкость – это всегда выбор поведенческой стратегии в проблемной ситуации, способность гибко реагировать в ситуациях нежелательного поведения особых детей.

С этой мыслью, нами была поставлена цель исследования – изучение личностного потенциала учителей, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.

Методы и способы проведения эксперимента

В БУ ВО СурГПУ в качестве скрининга и включения в проблему исследования, нами была проведена модерационная сессия на тему: «Образ современного педагога»,

включающая работу фокус-групп всех участников образования (родителей, обучающихся, педагогов, управления образовательных организаций, департамента образования). Анализ результатов общественной дискуссии показал, что метафорический образ современного педагога, как и образ реального педагога, созданный участниками дискуссии, к сожалению, характеризуется самопожертвованием в плане чрезмерной личностной самоотдачей педагога, тратой личного (не трудового) времени. Этот факт, отмеченный всеми участниками фокус-групп, сопровождается другим выявленным фактором – практическим отсутствием источников и времени восполнения ресурсного состояния педагога и развития его личностного потенциала. Что в реальности выражается в скором профессиональном выгорании, сопровождается регрессом здоровья и снижением жизнестойкости. В этой связи педагог чувствует необходимость сосредоточения на собственном личностном развитии.

На необходимость такого развития, указывали и обучающиеся, составившие фокус-группы. Они отметили, что эмоционально опустошённый учитель не привлекает их интереса к предмету изучения, не может заразить и зажечь искру, уроки и воспитательные мероприятия проходят формально и не интересно. Обучающиеся делают акцент на тесной связи личности учителя и осваемого ими содержания образования. Учитель как мотиватор, ментор, вдохновляющий, помогающий развиваться в личном плане – таким видят ученики нового современного педагога. И сколько бы мы не уводили их внимание и внимание других участников образования с личностного поля, недостаток личностного потенциала учителя, крайне обедняет его профессионализм. Любое развитие, образование, обучение основывается на развитии не только и не столько познавательных, но в первую очередь личностных структур. Сейчас уже понятно, что просто «загрузка» содержания, контента в головы учеников механическим образом (то есть передача знаний) не работает, если не сопровождается развитием личности. Знания остаются мертвым грузом, не интегрируются в картину мира. А уж когда речь идет о решении воспитательных задач, то без учета личности воспитателя трудно представить развитие личности воспитуемого. Познание не самодостаточно, оно лишь средство, а не самоцель [9, с. 308-310]. Основная цель воспитательной и учебной работы, на наш взгляд, это делая видимыми учебные усилия обучающегося и через его автономную позицию развить способность раскрывать, использовать и развивать свои способности, компенсировать недостающие собственные ресурсы, развитыми качествами личности (саморегуляцией, целеполаганием, самообладанием и др.), достигать поставленных целей, иметь, в конце концов, эти цели, мотивацию и движение к ним.

Известно, что в случае ограничения потребностей личности условиями и средой, как правило возникает внутренний конфликт, который способствует появлению эмоций, определяющих негативные состояния страха, тревоги. Чаще всего, реакции на внешние и внутренние препятствия выражаются в актуализации и мобилизации личностных ресурсов: на бессознательном уровне - это включение механизмов психологической защиты, а на осознанном уровне - это саморегуляция, определяющая жизнестойкость [5, с. 52-53; 8, с. 5-6]. В положительном варианте, такое внутреннее противоречие, возникающее в момент фрустрации, обеспечивает постановку новых задач, регулировать и изменять свое поведение; в негативном варианте, наличие эмоционального выгорания, рождает упадок сил, негативизм, негибкость, невозможность бесконфликтно разрешить ситуацию. Но ни профессиональный стандарт педагога, ни универсальные компетенции, указанные в ФГОС подготовки педагогов, не предъявляет требований к определенному уровню личностного потенциала педагога [6].

Целеполагание, мотивация, выбор, рефлексивность, саморегуляция, жизнестойкость и оптимизм, толерантность к неопределенности – являются

составляющими элементами структуры личностного потенциала по определению Д.А. Леонтьева [2, с.434].

Анализ результатов модерационной сессии, выполнившей функцию скрининга нами было определено поле для дальнейших исследований, одним из направлений было изучение личностного потенциала педагогов в том числе, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

База исследования

В исследовании приняли участие педагоги (воспитатели, учителя-предметники, классные руководители, учителя-дефектологи) школ ХМАО-Югры, в количестве 109 человек, из них: 19 - педагоги дошкольных образовательных организаций, 47 - педагоги школ, 23 – педагоги образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, 40 - педагоги-дефектологи. Возрастной диапазон испытуемых от 32 до 47 лет. Гендерные различия, стаж, уровень образования в данном исследовании не были учтены.

На сегодняшний день нами активно изучаются составляющие личностного потенциала педагогов: уровень личностной эффективности, жизнестойкость, рефлексивность, толерантность к неопределенности, ответственность за свои поступки и самоконтроль.

Методы исследования

Для проведения исследования были выбраны методики и шкалы, представленные в табл. 1

Таблица 1.

Методы исследования

Цель диагностики	Диагностический инструментарий	Основания для выбора методики
Для диагностики личностной эффективности педагогов исследуемой группы в профессии	«Опросник профессиональной самооффективности» (адаптация Т.О. Гордеевой, шкалы «Общей самооффективности» Р.Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека).	Методика позволила диагностировать уровень личностной эффективности, понимаемой как веру в эффективность собственных профессиональных действий, веру в свои способности справиться с возникающими трудностями и проблемами. Данная переменная выступает важной составляющей личностного потенциала и помогает предсказывать меру эффективности деятельности человека, его настойчивость и продуктивные стратегии преодоления трудностей. Опросник представляет собой набор из 10 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 4-балльной лайкертовской шкале [5, с.47].
диагностики жизнестойкости педагогов, участвующих в исследовании	сокращенная версия теста жизнестойкости С. Мадди (HARDI-Survey) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, Е. Н. Осина	Методика позволила диагностировать ресурс жизнестойкости как набор установок, позволяющих эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями. Четыре показателя методики включают общий балл жизнестойкости (система убеждений, препятствующих стрессу и нарушению здоровья в стрессогенных ситуациях) и баллы по трем субшкалам: вовлеченность (установка на участие в происходящих событиях - убеждение человека в том, что, только будучи активным, он сможет найти в мире то, что ему важно), контроль (установка на активность по отношению к событиям жизни - уверенность, что с любой

		проблемой можно справиться, если быть активным, бороться и преодолевать сложности) и принятие риска (установка по отношению к трудным или новым ситуациям, когда последние рассматриваются как вызовы, а также как возможность получить новый опыт и чему-то научиться) [5; 8, с.59-62].
диагностики рефлексивности педагогов	«Дифференциальный тест рефлексивности» (ДТР) Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина	Методика опирается на авторскую теоретическую модель – дифференциальный подход к рефлексивности – и позволяет дифференциально оценить рефлексивные процессы, представленные в трех шкалах соответственно: системная рефлексия (основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны), интроспекция (или самокопание, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание), квазирефлексия (или фантазирование, направленное на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, уход в посторонние размышления). Авторы предполагают, что из трех описанных форм рефлексии системная рефлексия является наиболее адаптивной, и именно она связана с самодетерминацией. Интроспекция в такой же мере односторонняя, как и арефлексия; квазирефлексия, уводящая в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии, является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается. Системная рефлексия оказывается наиболее объемной и многогранной, хотя ее осуществление достаточно сложно, именно она позволяет видеть, как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности [4].
диагностики личностной эффективности толерантности к неопределенности педагогов	сокращенная версия «Опросника толерантности к неопределенности» Д. Маклейна (MSTAT-II) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.Г. Луковицкой	Опросник позволяет измерить готовность субъекта включаться в неопределенные (новые или не имеющие однозначной интерпретации) ситуации и представление о способности успешно действовать в них. Шкала общей толерантности к неопределенности включает универсальные утверждения, которые могут быть применены к стимулам и ситуациям любого типа. Опросник представляет собой набор из 13 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 7-балльной лайкертовской шкале [11].
диагностики ответственности педагогов	Шкала ответственности Д.А. Леонтьева	Шкала позволила диагностировать специфическую для зрелой личности форму саморегуляции и самодетерминации, выражающуюся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности

		выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни. Методика состоит из 16 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 5-балльной лайкертвской шкале [11].
диагностики самоконтроля педагогов в своей жизни	краткая шкала самоконтроля Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Д.Д. Сучкова, Т.Ю. Ивановой, О.А. Сычева, В.В. Боброва	Шкала позволяет оценить способность участников исследования управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями. Опросник представляет собой набор из 13 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 5-балльной лайкертвской шкале [7].

Результаты по исследованной теме

Результаты по всем методикам, применяемым в исследовании, распределены нормально в группах педагогов дошкольного уровня образования, учителей школ, педагогов образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, педагогов-дефектологов, контрольной группы (в качестве контрольной группы выступили результаты, полученные по данным Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой, (по критерию Колмогорова – Смирнова $p > 0,2$).

Все педагоги относятся к работе как к трудовой деятельности и значительно реже – как к призванию или к движению в карьерном плане. У педагогов образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ баллы по субшкалам самокопания и квазирефлексии (ухода от реальности) выше, чем в контрольной выборке. Обращает на себя внимание абсолютно иной паттерн отличий педагогов образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ и дефектологов от контрольной выборки и по сравнению с группой учителей и воспитателей нормотипичных детей: субъективное благополучие у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, много ниже, чем в контрольной выборке, те показатели, которые отличают их, не характерны для обычных педагогов, и наоборот.

В целом, учителя обычных обучающихся более счастливы, чем педагоги детей с ОВЗ. Особенно это касается ощущения управляемости собственной жизнью, интереса к жизни и удовлетворенности самореализацией, то есть тех шкал, которые характерны для педагогов, не работающих в инклюзии и специальных образовательных организациях и по сравнению с контрольной выборкой. Педагоги нормотипичных детей реже воспринимают работу как призвание, у них на уровне тенденции ниже вовлеченность и принятие риска, а также толерантность к неопределенности.

Помимо этого, по сравнению с группой учителей обычных детей, педагоги образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, более жизнестойки по всем компонентам и более толерантны к неопределенности ($p < 0,1$).

Педагоги образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ готовы к неопределенным и неожиданным ситуациям, риску. В стрессовой ситуации они деятельны и активны и учатся на собственном опыте. Они воспринимают свою жизнь как более интересную и осмысленную. Работа для них, скорее сложный и долгосрочный труд, призвание, но не карьера. По всей видимости, работа связана для этой группы испытуемых с более глубокими личностными диспозициями – их отношением к жизни, восприятием ее как осмысленной. Учителя и воспитатели дошкольных образовательных организаций, не работающие с детьми с ОВЗ, не

отличаются от контрольной выборки по показателям осмысленности жизни, жизнестойкости и толерантности к неопределенности. Они реже переживают чувство потока в профессиональной деятельности. При этом они менее активны, их витальность ниже, чем в контрольной выборке. Эти данные хорошо согласуются с предположением Д.А. Леонтьева о том, что человек может не считать жизнь осмысленной, а себя – активным и контролирующим происходящее, но все равно чувствовать себя счастливым [2, 163-164].

Выводы

В целом наши результаты подтверждают гипотезу о том, что педагогов общеобразовательной системы и педагогов образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ характерны специфические особенности личностного потенциала, которые способствуют эффективной саморегуляции в условиях их деятельности. Субъективное благополучие связано с характеристиками личностного потенциала, а также особенностями и осмысленностью деятельности. Представляется, что полученные данные открывают возможность пересмотра психологических механизмов осуществления успешной деятельности с позиций концепции личностного потенциала и его роли в саморегуляции.

Личностный потенциал – это не отдельные непосредственно поддающиеся измерению переменные, а сложно организованная система взаимосвязанных переменных [3] (Д.А.Леонтьев). Можно сказать, что человек, обладающий высоким ЛП, в разных ситуациях, в которые он попадает – в горе и в радости, в межличностных отношениях и в деловой активности – будет действовать так, чтобы в каждый следующий момент его ситуация становилась лучше с точки зрения критериев желательного, на которые он ориентируется (и которые также могут меняться).

Результаты этого исследования указывают на необходимость разработки стратегии и моделей управления образовательными организациями с фокусом на личностном развитии педагогов, обеспечивающих им такую возможность в принципе. Данная статья не показывает таких стратегий, но позволит развить эту мысль и обратить на это пристальное внимание, поскольку сами педагоги указывают на недостаточное внимание к их персональному, личностному совершенствованию.

На наш взгляд, полученные данные открывают возможность нового продуктивного понимания психологических механизмов успешной педагогической деятельности в частности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, и роли в ней мотивации, личностного потенциала и психологического благополучия.

Список использованных источников:

1. Асмолов А.Г. Донкихоты против роботов: непредсказуемость как дар?! / А.Г. Асмолов. М. «Вклад в будущее» благотворительный фонд Сбербанка, 2020. – 6 с.
2. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. - 680 с.
3. Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал - зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. №3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tri-misheni-lichnostnyu-potentsial-zachem-cto-i-kak> (дата обращения: 28.09.2021). – Текст электронный.
4. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии (ДТР)» – отечественная психодиагностическая методика, разработанная с целью диагностики типа рефлексии как устойчивой личностной черты. – URL: <https://psyttests.org/personal/dtr.html> (дата обращения: 01.02.2021). – Текст электронный.
5. Методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева) – URL: <http://студентупсихологии.рф/psikhologicheskiye->

testy/article_post/test-zhiznestoykosti-s-maddi-v-adaptatsii-d-leontyeva (дата обращения: 01.02.2021). – Текст электронный.

6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:0>. (дата обращения: 01.10.2021). – Текст электронный.

7. Опросник совладения со стрессом шкала самоконтроля Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Д.Д. Сучкова, Т.Ю. Ивановой, О.А. Сычева, В.В. Боброва. – URL: https://psylab.info/Опросник_совладания_со_стрессом (дата обращения: 01.02.2021). – Текст электронный.

8. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Р-244 Жизнестойкость и ее диагностика. — М.: Смысл, 2016. — 159 с. ISBN 978-5-89357-364-0

9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов У59 к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.— ISBN 978-5-7598-2177-9 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2074-1 (e-book). (дата обращения: 28.09.2021). – Текст электронный.

10. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 28.09.2021). – Текст электронный.

11. Шкала толерантности к неопределенности Д. Маклейна. – URL: https://psylab.info/Шкала_толерантности_к_неопределённости_Мак%С2%ADЛейна (дата обращения: 01.02.2021). – Текст электронный.

List of sources used:

1. Asmolov A.G. Quixotes against robots: unpredictability as a gift?! / A.G. Asmolov. M. "Contribution to the future" Sberbank Charitable Foundation, 2020– - 6 p .

2. Leontiev D.A. Personal potential: structure and diagnostics / Edited by D.A. Leontiev. M.: Sense, 2011. - 680 p.

3. Leontiev D.A. Three targets: personal potential - why, what and how? // Educational policy. 2019. No.3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tri-mishenilichnostnyu-potensial-zachem-chto-i-kak> (accessed: 09/28/2021). - The text is electronic.

4. Leontiev D.A., Osin E.N. Questionnaire "Differential type of reflection (DTR)– is a domestic psychodiagnostic technique developed to diagnose the type of reflection as a stable personality trait. - URL: <https://psyttests.org/personal/dtr.html> (accessed: 01.02.2021). - The text is electronic.

5. Methods of diagnostics of resilience (S. Muddy in the adaptation of D. Leontiev) - URL: http://студентупсихологу.rf/psikhologicheskiye-testy/article_post/test-zhiznestoykosti-s-maddi-v-adaptatsii-d-leontyeva (accessed 01.02.2021). - The text is electronic.

6. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544н. - URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:0> . (accessed: 01.10.2021). - The text is electronic.

7. Questionnaire of coping with stress self-control scale T.O. Gordeeva, E.N. Osina, D.D. Suchkova, T.Y. Ivanova, O.A. Sychev, V.V. Bobrova. – URL: <https://psylab.info/The>

questionnaire of the ownership of the stress (date of application: 01.02.2021). - The text is electronic.

8. Rasskazova E. I., Leont'ev D. A. R-244 Resilience and its diagnosis. — M: Meaning, 2016. — 159 p. ISBN 978-5-89357-364-0

9. Universal competency and new literacy: from slogans Y59 to reality, ed. by M. S. Dobryakova, I. D. Frumin ; with the participation of K. A. Barannikova, N. Siila, John. Moss, I. M. Remorenko, J. Hautamaki ; NAT. research. uni-t "Higher School of Economics". - Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. — 472 p.— ISBN 978-5-7598-2177-9 (in the region). — ISBN 978-5-7598-2074-1 (e-book). (accessed: 09/28/2021). - The text is electronic.

10. The Federal State Educational Standard for students with disabilities. - URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (accessed: 09/28/2021). - The text is electronic.

11. D. McLane's scale of tolerance to uncertainty. - URL: https://psylab.info/Шкала_толерантности_к_неопределенности_Мас%С2%ADLANE (accessed: 01.02.2021). - The text is electronic.

Лашкова Л.Л.,
доктор пед. наук, доцент, профессор
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия
Лукиянчина Е.В.,
преподаватель
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация.** В статье представлена актуальная проблема формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации в условиях цифровой образовательной среды университета. Авторы разработали педагогическую технологию и описали эффективные средства, формы и методы реализации заявленного процесса. Особое внимание уделено электронным кейсам, содержащим коммуникативные ситуации профессиональной направленности.*

***Ключевые слова:** готовность, профессиональная коммуникация, цифровая образовательная среда, университет, студенты.*

Lashkova L.L.,
doctor ped. Sciences, Associate Professor, Professor
BU Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia
Lukiyanchina E.V.,
teacher
BU Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

FORMING READINESS OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

***Annotation.** The article presents the actual problem of forming students' readiness for professional communication in the digital educational environment of the university. The authors have developed pedagogical technology and described effective means, forms and methods for implementing the stated process. Particular attention is paid to electronic cases containing professional communicative situations.*

***Key words:** readiness, professional communication, digital educational environment, university, students.*

В настоящее время в системе высшего образования России возрастает значимость формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации, необходимой для решения сложных профессиональных задач. Стремление к профессиональному успеху в условиях информационно-коммуникативных трансформаций общества требует от специалиста непрерывного обновления системных профессиональных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к профессиональной среде,

способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию в режиме офлайн и онлайн.

Многогранность процесса подготовки выпускников к профессиональной коммуникации, соответствующего актуальным требованиям современной системы образования, активное использование в нем информационно-коммуникационных технологий, побуждает преподавателей объединить усилия в поиске эффективных форм, средств и методов обучения. Приходит осознание необходимости совершенствования педагогических технологий подготовки конкурентоспособных педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

Отметим, что такая среда включает в себя организационно-управляющий, программно-стратегический, учебно-методический, кадровый и ресурсно-информационный компоненты. В рамках данных компонентов важно подчеркнуть совершенствование рабочих программ учебных дисциплин, методику их преподавания, техническое оснащение рабочих мест системы образования, ИКТ-компетентность преподавателей университета [1; 2].

Для выяснения желания и готовности преподавателей вуза вести работу по формированию готовности студентов к профессиональной коммуникации в условиях цифровой образовательной среды нами проводились опросы, которые свидетельствовали о том, что значительная часть педагогов не видит значимости насыщения образовательного процесса электронными ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями. Существовала и такая позиция: «коммуникативные способности и качества человека формируются в раннем детстве, поэтому в студенческие годы работа в данном направлении не даст желаемые результаты». Многие из преподавателей утверждали, что «только контактная работа будет способствовать формированию готовности студентов к профессиональной коммуникации, а онлайн-обучение в большей степени подходит для студентов технической направленности подготовки».

Однако современные условия пандемии продиктовали для нас новые требования. Специалистам буквально «на ходу» пришлось овладевать новыми электронными ресурсами и информационными технологиями, использовать в полной мере возможности образовательного портала университета, вести занятия в системе Zoom, Webinar и др. Мы убедились, что цифровизация расширяет возможности коммуникации, позволяет успешно работать с большим количеством информации. Пандемия уйдет, а многие приобретенные умения будут способствовать решению образовательных задач при смешанном обучении, предполагающем органичное дополнение электронных и традиционных (контактных) форм.

В связи с этим, нами была разработана педагогическая технология формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации в цифровой образовательной среде университета, которая реализована по трем этапам и включала совокупность взаимосвязанных средств, форм и методов. Представим их в табличном варианте.

Средства формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации в цифровой образовательной среде университета

Наименование этапа	Используемые средства
Содержательно-организационный этап	Образовательный портал университета, рабочие программы профессиональной подготовки в электронном формате, дневники наблюдений, электронная библиотека факультета, электронный журнал «Моя профессия», методические разработки техник общения («Самораскрытие», «Обратная связь», «Развитие и сохранение доверия», «Каналы восприятия»), «Экология речи», «Речевые стратегии», «Конструктивная критика», «Я-послание», «Диалог», «21

	способ получить свое»).
Мотивационный этап	Образовательные программы профессиональной подготовки в электронном формате, программы проведения факультативных занятий и тренингов, электронная библиотека факультета, индивидуальные программы профессионального развития, электронный журнал «Моя профессия», методические разработки упражнений («Через стекло», «Чувства», «Шурум-бурум», «Уверенные интонации», «Расследование» и др.), методические разработки техник общения («Внешнее согласие», «Выражение чувств», «Выражение теплоты», «Невербальная коммуникация», «Стиль ответов», «Стиль слушания», «Стиль вопросов» и др.).
Коммуникативно-деятельностный этап	Образовательные программы профессиональной подготовки в электронном формате, электронная библиотека факультета, методические разработки упражнений («Другой акцент», «Сквозь стены», «Оценка речи выступающего»), методические разработки техник общения («Проектирование успеха», «Круг совершенства», «Коммуникация чувств», «Подражание», «Психологическое самбо», «Самопродвижение», «Подавление чувств», «Витязь на распутье», «Одноминутная речь», «Решение»), традиционные и электронный кейсы.

Отметим целесообразность проведения работы по оптимизации коммуникативного взаимодействия между преподавателями и студентами. С этой целью осуществлялась работа по расширению информационных потоков:

- 1) университет инициировал создание межвузовской виртуальной информационной сети, призванной объединить ресурсы факультетов разных вузов;
- 2) были созданы и успешно функционировали кабинет самоподготовки для студентов и преподавателей вуза, центр тестирования;
- 3) проводилось поэтапное создание электронной библиотеки факультета;
- 4) во все практические занятия студентов были включены задания коммуникативной направленности.

Методы и формы формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации в цифровой образовательной среде университета

№ п/п	Методы обучения	Формы обучения
1.	Традиционные	Лекция Семинар Тестирование Практические занятия
2.	Проблемно-поисковые	Кейс-стадии Проекты
3.	Коммуникативные	Модерация Дискуссия Мозговой штурм Тренинг Видео и телеконференции
4.	Имитационно-ролевые	Деловые игры Имитационные игры Ролевые игры

Активное применение цифровых технологий в системе высшего профессионального образования побудило к поиску и разработке электронных образовательных ресурсов. Рассматривая кейс-метод как средство формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации в цифровой образовательной среде университета, в качестве эффективного инструмента методического сопровождения данного процесса мы предложили электронные кейсы. Опираясь на позицию Н. Н. Елховой и др., отметим, что это «электронный учебно-методический комплекс, содержащий описание практической проблемной ситуации, пакет информационных ресурсов и методические рекомендации по организации поиска путей решения выявленных проблем в информационно-образовательном пространстве» [3].

Такие кейсы были размещены на образовательном портале университета. Они были использованы при проведении текущего, рубежного контроля или промежуточной аттестации, позволяя выявить не только уровень коммуникативных знаний студентов, но умения их применять при решении сложных, порой нестандартных, профессиональных ситуаций. Отметим, что электронный кейс – это не просто описание определенных событий. Он является педагогическим инструментом, состоящим из сюжетной, информационной и методической частей. [1].

При разработке системы профессиональных ситуаций (учебных задач) мы ориентировались на следующие положения:

1. Совокупность ситуаций должна быть представлена в виде системы, обладающей всеми основными свойствами, описанными в теории систем; сочетать в себе задачи, направленные на познавательный, поведенческий, ценностный компоненты коммуникативного процесса с различными субъектами взаимодействия.

2. Сложность задач (рассматриваемых ситуаций) должна постепенно возрастать, что, в свою очередь, создает предпосылки для перехода студентов от более низкого уровня решения коммуникативных ситуаций к более высокому.

3. Представленные задачи должны дополнять, углублять и уточнять теоретические знания студентов, а также содержать в себе систему, способствующую более качественной их подготовке к профессиональной деятельности.

4. Система таких ситуаций и заданий должна включать логические, поисковые, исследовательские, творческие, коррекционные задачи.

5. Профессиональные ситуации должны быть направлены на развитие когнитивной, мотивационной и коммуникативно-деятельностной сферы личности студента с помощью соответствующих задач.

Проведенная нами экспериментальная работа показала, что благодаря вовлечению студентов в непрерывную коммуникативную деятельность заметно вырос их интерес к избранной специальности, существенно повысилась учебная активность и уровень готовности к профессиональной коммуникации. Погрузившись в условия предстоящей профессиональной коммуникации, студенты укрепились в своем профессиональном выборе и более осознанно стали относиться к изучению дисциплин коммуникативной направленности. Специальность стала сферой приложения полученных коммуникативных знаний, проверкой их правильности и прочности, тем каркасом, вокруг которого формируется система коммуникативного обучения в вузе.

Таким образом, преподаватели университета имели возможность успешного использования цифровой образовательной среды для формирования готовности к профессиональной коммуникации у студентов. Основными факторами, влияющими на эффективное формирование цифровой образовательной среды, на наш взгляд, являются уровень владения педагогов информационно-коммуникационными технологиями, возможности использования информационных технологий в учебном процессе, условия практического использования цифровых инструментов всеми участниками образовательных отношений, доступ к информационным локальным сетям и интернет-ресурсам.

Активное применение информационно-коммуникационных технологий, основанное на интеграции традиционных и электронных форм обучения эффективной коммуникации, последовательная реализация базовых дидактических принципов позволяет провести целенаправленную работу по формированию когнитивного, мотивационного и коммуникативно-деятельностного компонентов готовности к профессиональной коммуникации в цифровой образовательной среде университета.

Список использованных источников:

1. Магомедов, А. М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования [Электронный ресурс] / А. М. Магомедов // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 2. – С. 134-142. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-tendentsii-razvitiya-tsifrovogo-obrazovaniya> – Дата доступа: 27.09.2021.
2. Мироненко, Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура [Электронный ресурс] / Е. С. Мироненко // Социальное пространство. – 2019. – № 4(21). – С. 1-13. – Режим доступа: <http://www.vsc.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf> – Дата доступа: 27.09.2021.
3. Елхова, Н. Н. Проблема развития креативности средствами кейс-технологии в цифровой образовательной среде колледжа [Электронный ресурс] / Н. Н. Елхова, Р. Б. Лымарева, Т. Д. Родская // Инновационная парадигма развития современной педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции. – Петрозаводск. – 2020. – С. 104-108. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/query_results.asp – Дата доступа: 27.09.2021.

List of sources used:

1. Magomedov, A.M. Problems and trends in the development of digital education [Electronic resource] / A.M. Magomedov // Pedagogy and enlightenment. - 2019. - No. 2. - pp. 134-142. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-tendentsii-razvitiya-tsifrovogo-obrazovaniya> - Access date: 27.09.2021.
2. Mironenko, E. S. Digital educational environment: concept and structure [Electronic resource] / E. S. Mironenko // Social space. – 2019. – № 4(21). – P. 1-13. - Access mode: <http://www.vsc.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf> - Access date: 27.09.2021.
3. Elkhova, N. N. The problem of creativity development by means of case technology in the digital educational environment of the college [Electronic resource] / N. N. Elkhova, R. B. Lymareva, T. D. Rodskaya // The innovative paradigm of the development of modern pedagogy: a collection of articles of the international scientific and practical conference. - Petrozavodsk. - 2020. - pp. 104-108. - Access mode: https://www.elibrary.ru/query_results.asp - D

ПОДГОТОВКА К РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость подготовки педагогов к реализации дистанционного обучения с детьми, значительные и ограниченные возможности здоровья. Для того, чтобы организация образовательного процесса с использованием дистанционных технологий имела характер, педагог должен быть готов к реализации нововведений. Автором статьи акцентируется внимание на том, что в широкой школе только шестая часть педагогов осознает необходимость объективных преобразований.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучения, дети с ограниченными возможностями здоровья, подготовка, педагоги работающие с детьми с ОВЗ.

Maistrica T.I.

postgraduate student

Shadrinsk State Pedagogical University

Shadrinsk, Russia.

PREPARATION FOR THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION OF TEACHERS WORKING WITH DISABLED CHILDREN

Annotation. The article substantiates the need to prepare teachers for the implementation of distance learning with children, significant and limited health opportunities. In order for the organization of the educational process using remote technologies to have a character, the teacher must be ready to implement innovations. The author of the article focuses on the fact that in a wide school, only a sixth of teachers are aware of the need for objective transformations.

Keywords: information technologies, distance learning, children with disabilities, training, teachers working with children with disabilities.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования. Поэтому сейчас в Российской Федерации реализуются крупные федеральные проекты: “Федеральный целевой проект развития образования 2011–2015 гг.”, “Развитие дистанционного образования детей-инвалидов” в рамках программы реализации приоритетного национального проекта “Образование” на 2009–2012 гг., Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”, а так же на основании ст.ст. 15, 16, 17 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ актуализируется проблема внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательные организации. В статье определены направления профессиональной подготовки педагогических работников к дистанционному обучению детей-инвалидов.

Использование современных информационных технологий, в том числе дистанционного обучения, является возможностью реализовать образовательные программы вне зависимости от местонахождения участников образовательного процесса, позволяет выстроить эффективную систему управления образовательным процессом.

В современных условиях информатизации и информатизации образования, педагогическим работникам необходимо владеть навыками разработки и проектирования, исследования и творчества, а также эффективного использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для успешной реализации внедрения педагогическими работниками технологий электронного обучения в образовательный процесс, необходимо осуществить специальную подготовку в области особенностей психофизического развития детей-инвалидов, а также в области методик и технологий организации образовательного процесса для данной категории детей в очной и дистанционной формах.

В условиях глобальной цифровизации процесса образования, важное значение приобретает использование, применение, внедрение в учебный процесс общеобразовательных организаций дистанционных образовательных технологий.

В настоящее время активно обсуждаются проблемы внедрения в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий, в том числе внедрение и применение автоматизированной информационной системы (далее-АИС) дистанционного образования, которая позволяет организовать учебный процесс, учитывать образовательные достижения обучающихся, вести электронный документооборот образовательной организации.

В современных условиях в части дистанционных образовательных технологий, существуют требования к компетентности педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом имеющие отношение к владению и использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности, такие как:

- формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ);
- формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения;
- формирование конкретных знаний, умений и навыков в области информатики;
- формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики;
- формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;
- профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации;
- использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов;
- организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в различных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции;
- формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в медиа-формате.

При обучении детей-инвалидов с применением дистанционных образовательных технологий современный педагогический работник должен владеть следующими ИКТ-компетентностями:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);
- владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся);
- владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
- совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные цифровые ресурсы в различных предметных областях.

Кроме того педагогический работник должен владеть основными компьютерными инструментами:

- визуализации данных;
- обработки данных (статистики);
- экспериментальных лабораторий в следующих предметных областях (физика, астрономия, биология, химия, экология, информатика);
- квалифицированно набирать текст;
- использовать информационные источники, следить за последними открытиями в предметных областях и знакомить с ними обучающихся.

К каждой категории педагогических работников предъявляется свой набор требований в отношении ИКТ. Без современных средств ИКТ не представляется возможным осуществление образовательного процесса по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации.

Кроме того без современных средств ИКТ, не представляется возможным осуществлять другие действия связанные с организацией образовательного процесса по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, такие как:

- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;
- оценка образовательных результатов: формируемые в преподаваемой дисциплине предметные и метапредметные компетенции, а также осуществление (совместно с психологом) мониторинга личностных характеристик;
- знание теории и методов управления образовательными системами;
- формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.

Из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что подготовка педагогических работников должна состоять из общих для всех инвариантных и вариативных модулей,

связанных с предметной специализацией педагогических работников и целевой аудиторией. Также вариативные модули должны рассматривать специфику различных моделей обучения педагогических работников.

Инвариантные модули:

- технологические вопросы использования систем дистанционного обучения при реализации ДОТ;
- педагогические и дидактические основы обучения с использованием ДОТ.

Возможные вариативные модули:

- методика преподавания отдельных предметов (в соответствии со списком предметов);
- специфические аспекты обучения с использованием ДОТ различных целевых групп обучающихся;
- специфические аспекты различных моделей обучения с использованием ДОТ.

К технологическому модулю следует отнести позиции, в которых предусматривается пользовательское владение информационными технологиями («владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием», «уметь формировать информационную образовательную среду» и т. п.). Педагогический, дидактический, методический – предполагает владение преподавателем методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе с обучающимися.

Таким образом, формирование соответствующих ИКТ - компетенций у современных педагогических работников при подготовке на программах по профессиональной переподготовке и курсов повышения квалификации, не возможно без привлечения специалистов информационно-технологической направленности, а так же специалистов обладающих знаниями в области педагогики и методики преподавания.

После прохождения курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки педагогические работники должны владеть информационной культурой, уметь работать с информацией, актуализировать свои знания, применять инновационные подходы и технологии в своей профессиональной деятельности. Ввиду этого, необходимо осуществлять подготовку педагогических работников в соответствии с современными тенденциями в области образования, в частности, обладать навыками работы со средствами электронного обучения, также уметь эффективно применять их в своей профессиональной деятельности. Особенно актуальным стало дистанционное обучение по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, а так же в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов.

В рамках курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки необходимо формировать у педагогических работников теоретическую базу знаний в области цифровизации и информатизации образования, а так же практические навыки в области разработки и проектирования технологий электронного обучения и средств ИКТ.

Список использованных источников:

1. Жданова, А.И., Афолина, М.В. Характеристика возможностей использования автоматизированных информационных систем в оценке качества образования. Педагогическое образование на Алтае. [S.l.], n. 1, апр. 2015. Availableat: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/199>.

2. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования// Перспективы науки. 2021. № 6 (141). С. 189-193.
3. Можаява Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. Гуманитарная информатика. 2013; Вып. 7: 126 – 139.
4. Патаракин, Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009.
5. Самохвалова, Н.А., Некрасова, О.А. Применение электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе детей с ОВЗ// Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 57-61.
6. Стеценко, И.А. К вопросу о формировании информационной культуры учащихся (из опыта работы воскресной школы «Юный информатик»). Педагогика в XXI веке: синергетика, моделирование и прикладные исследования, электронное, мета-проектное и взаимное обучение, интерактивность и мультимедиа: материалы Международной научно-практической Интернет-конференции. 2012; Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова. 1 эл. опт. диск (DVD Rom).
7. Стеценко, И.А., Ящук, Е.В. Технологии электронного обучения в системе непрерывного педагогического образования (из опыта работы лаборатории проблем информатизации образования). Вестник СИБИТа. 2014; 1 (9). Availableat: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogopedagogicheskogo-obrazovaniya-iz-opyta-raboty-laboratorii-problem>

List of sources used:

1. Zhdanova, A.I., Afonina, M.V. Characteristics of the possibilities of using automated information systems in assessing the quality of education. Pedagogical education in Altai. [S.L.], n. 1, Apr. 2015. Availableat: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/199>
2. Nekrasova, O.A., Chuikova, I.V. Analysis of the results of monitoring the readiness of teachers of additional education to implement inclusive education// Prospects of science. 2021. No. 6 (141). pp. 189-193.
3. Mozhaeva G.V. E-learning in higher education: modern development trends. Humanitarian informatics. 2013; Vol. 7: 126 – 139.
4. Patarakin, E. D. Social interaction and network training 2.0. M.: NP "Modern technologies in education and culture", 2009.
5. Samokhvalova, N. A., Nekrasov, O. A. the Use of electronic educational resources in the educational process of children with disabilities// Prospects of science. 2021. No. 1 (136). pp. 57-61.
6. Stetsenko, I.A. On the formation of the information culture of students (from the experience of the Sunday school "Young Computer scientist"). Pedagogy in the XXI century: synergetics, modeling and applied research, electronic, meta-project and mutual learning, interactivity and multimedia: materials of the International Scientific and Practical Internet Conference. 2012; Taganrog: Publishing House of Taganrog. state Pedagogical Institute named after A.P. Chekhov. 1 electronic opt. disk (DVD Rom).
7. Stetsenko, I.A., Yaschuk, E.V. E-learning technologies in the system of continuous pedagogical education (from the experience of the laboratory of problems of informatization of education). Bulletin of Sibita. 2014; 1 (9). Availableat: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogopedagogicheskogo-obrazovaniya-iz-opyta-raboty-laboratorii-problem>

Некрасова О. А.
канд.пед. наук, доцент,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г.Сургут, Россия

ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** Данная статья посвящена анализу готовности педагогов дополнительного образования к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ХМАО-Югре. Представлены материалы по результатам опроса среди педагогов дополнительного образования направленного на выявления уровня их профессиональной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Опрос был проведен с помощью он - лайн сервиса Google Форм. На основании обработанных результатов было выявлено, что большинство педагогов дополнительного образования имеют низкий и средний уровень профессиональной готовности. Они не готовы к работе с детьми с ОВЗ и инвалидами, им не хватает методической, психолого-педагогической составляющей. В связи с этим необходима плодотворная работа по разработке и проведению курсов профессиональной подготовки и переподготовки, различных круглых столов, тренингов, семинаров, разработка методических рекомендаций по организации инклюзивного образовательного процесса и т.д.*

***Ключевые слова:** опрос, педагог дополнительного образования, уровень готовности, проблемы работы, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, инклюзивное образование, отношение к инклюзивному образованию.*

Nekrasova O. A.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

***Annotation.** This article is devoted to the analysis of the readiness of teachers of additional education to work with children with disabilities in KhMAO-Yugra. The materials are presented based on the results of a survey among teachers of additional education aimed at identifying the level of their professional readiness to work with children with disabilities. The survey was conducted using the on-line Google Forms service. Based on the processed results, it was revealed that the majority of teachers of additional education have a low and average level of professional readiness. They are not ready to work with children with disabilities and disabilities, they lack a methodological, psychological and pedagogical component. In this regard, fruitful work is needed to develop and conduct vocational training and retraining courses, various round tables, trainings, seminars, development of methodological recommendations for the organization of an inclusive educational process, etc.*

Keywords: *survey, teacher of additional education, level of readiness, work problems, inclusion, children with disabilities, disabled people, inclusive education, attitude to inclusive education.*

В настоящее время в Российской Федерации приняты серьезные государственные решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Образование приобрело инклюзивный характер.

Инклюзивное образование обеспечивает координальное изменение в организации образовательного процесса, при которой, для детей и обучающихся основывается психологически комфортная среда, создается материальное - техническая обеспеченность, меняется предметное содержание, оно становится адаптированным к образовательным потребностям всех детей без исключения [1, с.12].

Основным шагом реализации инклюзии в образовании является изменение профессиональных установок у педагога и формирование у него готовности к новым изменениям. На сегодняшний день, современный педагог обязан модифицироваться в соответствии с особенностями каждого ребенка, не зависимо от того его развития, его образовательных потребностей. Педагог обязан уметь организовать и реализовывать образовательный процесс таким образом, чтобы ни ребенок с ОВЗ, ни нормотипичные дети не почувствовали дискомфорт.

Но, к сожалению, на современном этапе, имеется лишь небольшое количество педагогов, которые готовы к данным изменениям, которые обладают достаточными знаниями и умениями для работы с детьми с ограниченными возможностями. Это касается не только педагогов общеобразовательных организаций, но и сферы дополнительного образования. Таким образом, на сегодня проблема профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования является наиболее актуальной в системе образования [2, с.305].

В данной статье представлены результаты опроса направленного на выявление профессиональной готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования. Цель исследования заключалась в выявлении уровня сформированности профессиональной готовности педагогов дополнительного образования ХМАО-Югры к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Задачи: провести и апробировать результаты исследования направленного на выявления сформированности профессиональной готовности педагогов дополнительного образования к работе с детьми с ОВЗ и инвалидами; выявить причины наличия низких результатов профессиональной готовности педагогов дополнительного образования необходимых в работе с детьми с ОВЗ и инвалидами; определить шаги работы с педагогами по формированию профессиональной готовности в дальнейшем.

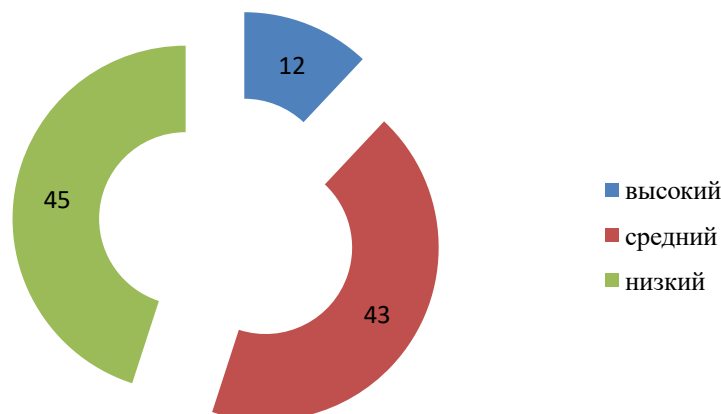
Опрос проходил с помощью он - лайн сервиса Google Форм. В нем приняло участие 233 педагога дополнительного образования по ХМАО-Югре (Белоярский район, Березовский район, г. Лангепас, г. Мегион, г. Нефтеюганск, г. Покачи, г. Радужный, г. Сургут, г. Ханты-Мансийск, г. Югорск, г. Нижневартовск, г. Нягань, г. Пыть-Ях, г. Сургут, г. Урай, Когалым, Кондинский, Нефтеюганский, Нижневартовский районы, пгт Излучнск, Октябрьский район, Советский район, Сургутский район, Ханты-Мансийский район).

В процессе опроса у педагогов дополнительного образования было выявлены уровни сформированности профессиональной готовности, которая в свою очередь обеспечивала бы эффективность реализации инклюзивного образования.

Из результатов мониторинга было видно, что профессиональная готовность анализировалась при исследовании трех составляющих: предметная готовность, методическая и психолого-педагогическая. Выяснилось, что общий уровень готовности определен как низкий (см. Диаграмму 1.).

Диаграмма 1.

Общий уровень готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ

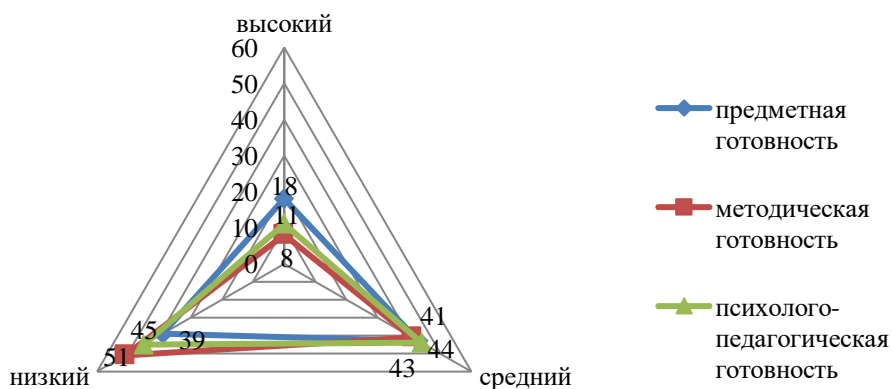


По диаграмме результатов видно, что лишь небольшое количество педагогов (12%) готовы полностью к работе с такими детьми, по результатам мониторинга данные педагоги обладают высоким уровнем владения всеми компетенциями: предметной, методической и психолого-педагогической. Остальные либо готовы частично и им необходимо специальное обучение.

Результаты по уровню владения конкретными компетенциями педагогов определены следующими результатами, которые можно увидеть в Диаграмме 2.

Диаграмма 2.

Уровень владения всеми педагогами каждой из компетенций отдельно



По таблице видно, что предметной компетенцией на высоком уровне владеют 18% педагога, 43% - средний уровень и 39% – низкий. Все это говорит о том, что большинство из педагогов дополнительного образования не владеют достаточным знанием по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Они не знают особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, их образовательные потребности, возникающие трудности и т.д.

Интересно также то, как педагоги объясняют свой недостаточный уровень педагогической компетенции. Большинство из них (68% чел.) указали как неважность данной информации, так как они ранее не работали с детьми с ОВЗ и инвалидами.

Владением методической компетенцией на высоком уровне обладают лишь 8% из педагогов, они знают, как организовать образовательный процесс, так чтобы в нем участвовали одновременно обычные дети и дети с ОВЗ, какие технологии, методы, формы использовать, как работать с родителями таких детей и т.д. 41% педагогов имеют средний уровень и 51% – низкий уровень. При этом педагоги высказывают единое объяснение этому факту – не хватает методического обеспечения, которое помогло бы правильно и эффективно правильно организовать и реализовывать образовательный процесс в системе дополнительного образования с детьми с ОВЗ и инвалидами.

Владением психолого-педагогической компетенцией на высоком уровне обладают 11% педагогов, 44% педагога имеют средний уровень и 45% – низкий уровень. При этом многие педагоги отмечали, что «боятся» общаться с такими детьми», «Не знают как с ними установить контакт» и т.д.

Таким образом, выяснилось, что на первом месте стоят проблемы психолого-педагогической не готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ. На втором месте методологическая не готовность и на третьем – предметная.

В данных результата есть явное противоречие между необходимостью работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью и необходимостью формирования составляющих профессиональной готовности (предметной, методической и психолого-педагогической) педагогов дополнительного образования к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. В связи с этим необходима плодотворная работа по разработке и проведению курсов профессиональной подготовки и переподготовки, различных круглых столов, тренингов, семинаров, разработка методических рекомендаций по организации инклюзивного образовательного процесса и т.д.

Список использованных источников:

1. Кузмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования — Текст : непосредственный // Автореферат дисс. канд.пед.наук. – М., 2015. – 22С.
2. Некрасова, О.А., Рассказова, Н.П. Анализ готовности педагогов образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивного образования — Текст : непосредственный // European Social Science Journal. 2015. № 12. С. 305-310.

List of sources used:

1. Kuzmina, O.S. Preparation of teachers to work in inclusive education - Text : direct // Abstract diss. candidate of Pedagogical Sciences. - M., 2015. - 22S.
2. Nekrasova, O.A., Rasskazova, N.P. Analysis of the readiness of teachers of educational institutions to work in inclusive education - Text : direct // European Social Science Journal. 2015. No. 12. pp. 305-310.

Рюмина Ю.Н.,
канд. пед. наук, доцент, доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации социально-педагогического проектирования в подготовке педагогов дефектологов в вузе. Представлен авторский подход к организации проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная готовность педагога, инклюзивная компетентность, проектная компетентность, социально-педагогическое проектирование.

Ryumina Yu.N.,
cand. ped. Sciences, Associate Professor, Associate Professor BU Surgut
state pedagogical university,
Surgut, Russia

TECHNOLOGY OF PROJECT ACTIVITIES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. The article reveals the features of the organization of socio-pedagogical design in the training of defectologists in the university. The author's approach to the organization of project activities of students is presented.

Key words: inclusive education, professional readiness of a teacher, inclusive competence, project competence, socio-pedagogical design.

Современная практика интегративного и инклюзивного образования ставит перед педагогами требования готовности к реализации требований ФЗ «Об образовании», ФГОС в части образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В литературе выделяются определенные понятия, характеризующие определенный вид готовности современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Это - «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» или «инклюзивная готовность» и т.д.,

Так, готовность педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, по мнению Е.Г. Самарцевой, можно рассматривать как интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования. А так же наличие и мобилизация специальных знаний в рассматриваемой области, навыков практической деятельности. И в целом как базовое условие его успешного осуществления [3].

На комплекс профессиональных компетенций опирается и так называемая «инклюзивная готовность» педагога (В.В. Хитрюк). Она представляет собой системное, интегративное качество личности педагога, определяющее эффективность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Бесспорно, инклюзивная готовность педагога определяется содержанием и условиями профессиональной деятельности. Компонентная структура инклюзивной

готовности представлена когнитивным, эмоциональным, мотивационным, коммуникативным и рефлексивным компонентами. Она включает осознание концептуальной идеи инклюзивного образования, установки и мотивы на ее реализацию, эмоциональную окрашенность и коммуникативные навыки взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе, аналитические способности, и др.

Нам близка позиция И.Н. Хафизуллиной, которая оперирует понятием «профессиональная компетентность педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями», включая ее в блок специальных профессиональных компетентностей и разрабатывая модель данной компетентности [5]. Автор определяет ее как личностное интегративное образование, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения. При этом необходимо учитывать особые образовательные потребности детей и обеспечивать инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, создавая условия для обучения, воспитания и развития и саморазвития.

Инклюзивная компетентность будущих учителей включает, по мнению И.Н. Хафизуллиной, ключевые, содержательные - ключевые (мотивационная, коммуникативная, рефлексивная, функциональные - операционные (диагностическая, исследовательская, прогностическая, технологическая и др.).

Целесообразно, на наш взгляд включить в содержание функциональных компетенций педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями проектную компетенцию. Являясь составной частью профессиональной компетентности педагога, проектная компетенция выступает системной характеристикой личности педагога. Она характеризуется способностью и готовностью педагога выделять необходимую информацию, анализировать, прогнозировать, планировать, организовывать, реализовывать, координировать и оценивать как сам процесс проектирования, так и результат проектной деятельности.

Педагог системы инклюзивного образования, реализуя требования ФЗ «Об образовании», направляет свою профессиональную деятельность на создание необходимых образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Создание таких условий предполагает и формирование адаптированной образовательной программы, и подбор специальных методов и приемов работы, и проектирование индивидуальной образовательной программы. В проектной деятельности студент овладевает креативными навыками: владением приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях, добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, моделирования и прогнозирования образовательного процесса [2].

Таким образом, проектная компетенция позволяет эффективно реализовать профессионально значимые направления деятельности педагога в инклюзивном образовании, прогнозировать результативность педагогической деятельности. Владея навыками целеполагания и планирования, анализа и рефлексии, самооценки и экспертизы проектов педагог готов не только к осуществлению своей проектной деятельности, но и руководству проектной деятельности обучающихся, в том числе с ОВЗ.

В частности, в ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» выделяются проектного типа задачи как основные в профессиональной деятельности выпускника бакалавриата. А также в учебный план должна быть включена обязательная Проектно-технологическая практика (учебной или производственной).

В ФГОС ВО (бакалавриат) по направлению подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» определены проектного типа задачи как основные в

профессиональной деятельности выпускника бакалавриата, а также факт внесения обязательной Проектно-технологической практики (учебной или производственной) в учебный план по данному направлению подготовки [4]. Кроме того в профессиональных стандартах («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [1].

И поэтому, мы понимаем, что для будущего педагога формирование проектной компетенции является важнейшим результатом его профессиональной подготовки. Овладевая навыками педагогического проектирования в процессе обучения, закрепляя их на практике, в процессе научно-исследовательской работы, студенты имеют возможность использовать данный инструмент в профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку с ОВЗ в процессе его социализации, и создание условий для его самореализации в обществе.

На этапе обучения в вузе важно создать условия для проектной деятельности студентов, осуществлять ее педагогическое сопровождение, ориентированное на логику проектирования в целом. Опираясь на основные этапы проектной деятельности, целесообразно подбирать ряд методов и приемов, соответствующих содержанию деятельности студентов. При этом необходимо соблюдать принципы системно-деятельностного подхода.

Этапы проектирования определяются как система приемов, методов, правил, процедур, операций создания социально-педагогического проекта. В науке нет однозначного подхода к определению этапов социально-педагогического проектирования. Но, следуя общей логике проектирования, в вузе осуществляется педагогическое сопровождение проектной деятельности бакалавров, формирование проектной компетенции.

Зарождение замысла, проблематизация и диагностика определенной проблемы осуществляется на предпроектном/ первом этапе. Замысел проекта является результатом эмоциональных оценок объекта/ситуации, интуитивных догадок. Осуществляется ряд аналитико-диагностических процедур, которые приводят к выявлению противоречия и выработке концепции проекта.

Определение соответствия или несоответствия педагогической деятельности нормативному или инновационному состоянию порождает диагностический поиск. Для этого на основе исходных данных об объекте участниками проектной деятельности организуется всестороннее обсуждение ситуации (проблемы, состояния объекта).

Основной /проектный этап предполагает следующее содержание работ: концептуализация, целеполагание, инструментализация и форматирование проекта. Процедура мыслительной деятельности по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта и способе его проектирования связана с разработкой концепции проекта. В ходе концептуализации реализуется выработка стратегии и принципов проектирования; форм и структуры объекта проектирования; выделяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов.

Далее необходимо определить и обосновать цель и задачи проекта (целеполагание). В процессе необходимо отобразить пути и способы удовлетворения выделенных потребностей. Задачи проекта формируются на основе тщательного изучения состояния объекта/системы, его материальных, трудовых, финансовых ресурсов, норм и нормативов, удовлетворения определенных социальных потребностей.

Инструментализация предполагает определение методов (содержание деятельности, мероприятий), форм организации деятельности, анализ ресурсов и средств. Другими словами, на данном этапе определяется содержание работ в рамках проекта и обосновывается ресурсное и иное обеспечение проекта.

Завершающим шагом на данном этапе будет оформление проекта и подготовка его к презентации, и презентация проекта.

На оценочном этапе устанавливается степень риска при реализации проекта. Осуществляется проверка качества проекта, после которой принимается решение о реализации проекта. Необходимо ориентироваться на критерии и параметры, по которым можно будет судить о результативности и эффективности проекта в целом и его отдельных мероприятий.

Педагогическое сопровождение обозначенных этапов разработки проектов планомерно связаны с теми операциями и действиями, которыми должны овладеть будущие педагоги. В процессе определения и анализа проблемного поля, построения целей и задач решения проблемы, анализа факторов и механизмов ее возникновения и развития, достигаются цели формирования мотивационно-ценностного компонента проектной компетенции. Здесь необходимо формировать мотивацию к проектированию в целом, как механизму решения социально-педагогических /педагогических проблем. Студенты на данном этапе не только осваивают и закрепляют знания в области проектируемой деятельности, но и приобретают навыки для ее осуществления.

Для актуализации положительного опыта целесообразно анализировать успешные проекты, формулировать социальную и профессиональную значимость проектной деятельности. В процессе работы над проектами важно стимулировать их участие в конкурсах и мероприятиях разного уровня. Связывать проектную деятельность в рамках учебной дисциплины с работой над курсовой работой и выпускной квалификационной.

Важную роль в процессе педагогического сопровождения проектной деятельности студентов играет социальное партнерство вуза, которое позволяет не только «считывать» социальный заказ, но и осуществлять профессиональные «пробы» будущего педагога в процессе реализации разработанного проекта на практике (в учреждениях системы образования, социальной сферы и пр.). Таким образом, приобретается опыт педагогической деятельности, анализа и экспертной оценке его результативности. Именно инициирование профессиональной «пробы» в процессе педагогической деятельности приводит к личностным и профессиональным результатам проектирования.

В предлагаемой технологии педагогического сопровождения необходимо использовать активные методы и приемы обучения, что продиктовано целью, принципами и содержанием образовательного процесса, условиями, в которых он протекает, возможностями и особенностями его участников.

Таким образом, педагогическое сопровождение проектной деятельности бакалавров является технологией формирования значимой проектной компетенции педагога, необходимой ему в осуществлении профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. При условии закрепления теоретических знаний в процессе курсовой и выпускной квалификационной работы, на проектной практике формируется субъектно-личностная позиция по отношению к проектированию. Студенты получают навыки моделирования образовательного процесса, прогнозирования групповых и индивидуальных результатов образования детей с ОВЗ, осуществлению экспертной оценки проектов.

Список использованных источников:

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1э>. – Текст: электронный.

2. Рюмина Ю.Н. Реализация деятельностно-компетентного подхода в подготовке бакалавров в педагогическом вузе / Ю.Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – №1(37). – С. 73-78. – URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2018/1_37/vestnik_1\(37\),_2018.pdf#1](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2018/1_37/vestnik_1(37),_2018.pdf#1). – Текст: электронный.

3. Самарцева, Е.Г. Оценка профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей / Е.Г. Самарцева // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-professionalnoy-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey>– Текст: электронный.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf– Текст: электронный.

List of sources used:

1. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" (Registered with the Ministry of Justice of Russia 06.12.2013 № 30550) // Portal of Federal state educational standards of higher education. - URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1э> . – Text: electronic.

2. Ryumina Yu.N. Implementation of the activity-competence approach in the preparation of bachelors in a pedagogical university / Yu.N. Ryumina // Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University. – 2018. – №1(37). – Pp. 73-78. – URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2018/1_37/vestnik_1\(37\),_2018.pdf#1](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2018/1_37/vestnik_1(37),_2018.pdf#1). Текст Text: electronic.

3. Samartseva, E.G. Assessment of professional readiness of future teachers for inclusive education of children / E.G. Samartseva // Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-professionalnoy-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey>– Text: electronic.

4. Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education (bachelor's degree level) // Portal of Federal state educational standards of higher education. - URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf– Text: electronic.

Телеужанова А.С.
Карагандинский Университет имени
академика Е.А. Букетова,
Назарова М.Г.
Магистр педагогических наук, преподаватель
русского языка и литературы,
г. Караганда, Республика Казахстан

ПРАВО И ЦИФРОВИЗАЦИЯ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены состояния современного права в условиях распространения цифровых технологий, которые преобразуют устоявшиеся государственные и общественные институты. А также, представлены состояния образования и перспектив взаимовлияния цифровизации и права.*

***Ключевые слова.** Право, государство, образование, школа, профессиональная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация.*

Teleuzhanova A. S.
Karaganda University named after
Academician E.A. Buketov,
Nazarova M.G.
Master of Pedagogical Sciences, teacher
of Russian language and literature,
Karaganda, Kazakhstan

LAW AND DIGITALIZATION

***Summary.** This article examines the state of modern law in the context of the spread of digital technologies that transform established state and public institutions.*

***Keywords.** Law, state, education, school, professional activity, information and communication technologies, research, digitalization.*

В последнее время появились работы, которые специально посвящены теме цифровизации в фокусе права: предложена юридическая концепция роботизации, анализированы вопросы нарушения нормативных правовых актов в новых цифровых режимах, обнаружена специфика и перспективы правового регулирования оборота данных в государственном управлении, прослежены экологические императивы в законах и жизни, также нуждающиеся в мощной информационной помощи, исследована трансформация институтов бюджетного права в условиях цифровой революции и др. Эти работы показывают, что научные наработки разбираемой тематики уже накоплены, есть багаж, который надлежит осваивать. Вместе с тем в нынешнем контексте отношений права и научно-технического развития возникает много новых и интересных проблем. Первая проблема, требующая пояснения, связана с совпадением сфер правового регулирования и цифровизации. С прогрессированием интернета, появление и формирование новых цифровых возможностей во всех сферах индустриализации, именно таких как право помогло нам значительно упростить нашу жизнь.

Цифровизация стремительно «врывается» в разные сферы, где-то сокрушая, где-то существенно облегчая жизнь человеческих личностей и деятельность организаций.

Действительно, мир сегодня меняется на глазах и Казахстан, являясь частью мирового сообщества, не может оставаться в стороне от глобальных процессов. Новое

время диктует новые вызовы, новые задачи и соответственно, новые действия. Вольно или нет, мы стремимся проанализировать и оценить достигнутое за пройденный путь.

С первых дней своего президентства Глава государства Касым-Жомарт Токаев определил основные направления политических преобразований, охватывающие меры по важным социально-экономическим вопросам, развитию малого и среднего бизнеса и цифровой экономики; цифровое право, обеспечение качества медицинских услуг и образования, что нашло отражение в реализации Государственных программ и позитивно воспринято народом Казахстана.

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года утверждена Государственная программа «Цифровой Казахстан» [1].

Цифровые права рассматриваются как юридическая фикция, близкая к ценным бумагам. Цифровые права, как и ценные бумаги, по сути, удостоверяют права на объекты гражданских прав (собственность, результаты труда, интеллектуальную собственность и т.д.), за исключением нематериальных благ. Однако механизм обеспечения этих прав отличается, поскольку:

1) это конкретный цифровой код, описывающий надлежащий объект гражданских прав;

2) указанный цифровой код существует в определенной цифровой среде. Вне этой среды этот код не может быть использован, вне ее он фактически не существует;

3) этот код генерируется по определенному математическому алгоритму без участия третьей стороны, здесь нет центрального депозитария. Считается, что при нынешнем уровне развития вычислительных мощностей и программного обеспечения эти данные не могут быть сфальсифицированы.

Целями настоящей программы "Цифровой Казахстан" (далее - Программа) являются ускорение темпов экономического развития и повышение качества жизни населения за счет использования цифровых технологий в среднесрочной перспективе, а также создание условий для перехода экономики Казахстана на принципиально новую траекторию развития, обеспечивающую создание цифровой экономики будущего в долгосрочной перспективе.

Достижение данной цели подразумевает движение по двум векторам развития:

- «Цифровизация существующей экономики» - обеспечение прагматичного старта, состоящего из конкретных проектов в реальном секторе, запуск проектов по цифровизации и технологическому перевооружению существующих отраслей экономики, государственных структур и развитие цифровой инфраструктуры.

- «Создание цифровой индустрии будущего» - обеспечение долгосрочной устойчивости, запуск цифровой трансформации страны за счет повышения уровня развития человеческого капитала, построения институтов инновационного развития и, в целом, прогрессивного развития цифровой экосистемы.

Программа обеспечит дополнительный импульс для технологической модернизации флагманских отраслей страны и сформирует условия для масштабного и долгосрочного роста производительности труда.

Пять основных направлений реализации Программы:

1. «Цифровизация отраслей экономики» – направление преобразования традиционных отраслей экономики с использованием прорывных технологий и возможностей, которые повысят производительность труда и приведут к росту капитализации.

2. «Переход на цифровое государство» – направление преобразования функций государства как инфраструктуры предоставления услуг населению и бизнесу, превосходящая его потребности.

3. «Реализация цифрового Шелкового пути» – направление развития высокоскоростной и защищенной инфраструктуры передачи, хранения и обработки данных.

4. «Развитие человеческого капитала» - направление преобразований, охватывающее создание так называемого креативного общества для обеспечения перехода к новым реалиям - экономике знаний.

5. «Создание инновационной экосистемы» - направление создания условий для развития технологического предпринимательства и инноваций с устойчивыми горизонтальными связями между бизнесом, научной сферой и государством. Государство выступит в роли катализатора экосистемы, способного генерировать, адаптировать и внедрять в производство инновации. Усилия по цифровизации приводят к созданию нового общества, где активно развивается человеческий капитал – знания и навыки будущего воспитываются с самых юных лет, повышаются эффективность и скорость работы бизнеса за счет автоматизации и других новых технологий, а диалог граждан со своими государствами становится простым и открытым. Цифровая революция происходит у нас на глазах. Процесс цифровизации сегодня затрагивает практически все страны мира. В то же время, каждая страна сама определяет приоритеты цифрового развития. Более 15 стран мира реализуют на текущий момент национальные программы цифровизации. Передовыми странами по цифровизации национальных экономик являются Китай, Сингапур, Новая Зеландия, Южная Корея и Дания. А, Китай в своей программе «Интернет плюс» интегрирует цифровые индустрии с традиционными. Сингапур формирует «Умную экономику», Канада создает ИКТ-хаб в Торонто, Южная Корея в программе «Креативная экономика» ориентируется на развитие человеческого капитала, предпринимательство и распространение достижений ИКТ, а Дания фокусируется на цифровизации госсектора[2].

В своем Послании народу Казахстана Глава государства объявил о Третьей модернизации, ядром которой является цифровизация, отметил необходимость развития новых отраслей промышленности, созданных с использованием цифровых технологий, и что "важно обеспечить развитие коммуникаций, всеобщий доступ к волоконно-оптической инфраструктуре. Развитие цифровой индустрии придаст импульс всем остальным отраслям".

В области модернизации Президент страны обозначил также актуальность борьбы с киберпреступностью, религиозным экстремизмом и терроризмом. В Послании Главы государства сделано поручение Правительству и Комитету национальной безопасности разработать концепцию «Киберщит Казахстана», целью которой является обеспечение информационной безопасности общества и государства в сфере информатизации и связи, а также защиты неприкосновенности частной жизни граждан при использовании ими информационно-коммуникационной инфраструктуры [3].

На современном этапе развития общества в различные сферы деятельности человека активно внедряются новации, что требует от людей, во-первых, постоянного развития и совершенствования имеющихся знаний и умений, во-вторых, креативности, творческого мышления и готовности к сотрудничеству, так как рутинная работа все чаще передается ЭВМ. В связи с чем особую значимость приобретают информационно-коммуникационные технологии. Предоставление полной, доступной и достоверной информации – залог успеха в любой сфере деятельности.

Одним из основных элементов цифровизации является -образование. Образование является одной из основных ценностей, с помощью которой осуществляется формирование интеллекта работника и обеспечение его трудоустройства в условиях цифровой трансформации.

Сегодня цифровизация – повсеместный и межотраслевой тренд, позволяющий достичь:

- роста ВВП страны через создания рабочих мест и инноваций;
- повышения качества жизни благодаря автоматизации труда и быта;

- общественной справедливости через расширение доступа к таким базовым услугам как здравоохранение, образование, культура и др.

Важным показателем цифровизации сферы является оснащённость организаций образования интернетом. В большинстве организаций и в университетах на сегодняшний день имеется доступ во Всемирную паутину. Однако это в основном связано с небольшой скоростью. Для расширения доступа педагогов и обучающихся к цифровому контенту из года в год планомерно растёт число организаций образования, где скорость достаточна для использования возможностей онлайн-ресурсов[4].

Цифровизация, несомненно, влияет на процесс и качество образования.

Необходимость достижения цифрового равенства. Образовательным организациям необходимо адаптировать образовательные модели под нужды не получающих должного внимания студентов. Работы по снабжению цифрового равенства, формированию и ведению персональных образовательных треков для обучаемых нельзя откладывать на годы до появления ответов на все возникающие вопросы, их нужно начинать уже сегодня. Принятие этого тезиса приводит к идее внедрения смешанной модели обучения, в которой сочетаются привычные, комфортные для преподавателя традиционные подходы с использованием привычного и комфортного для современных студентов цифрового окружения, которое преподаватель может применить для размещения онлайн-контента и встраивания систем, автоматизирующих рутинные работы преподавателя – проверка работ студентов и ведение учета результатов работы студентов в семестре. Такой комбинированный подход хорош тем, что не отменяет традиционных очных методов преподавания, правила ведения которых жестко встроены сегодня в корпус нормативных документов, непререкаемых к выполнению студентами и преподавателями.

При работе студента в цифровой образовательной системе кроме результатов выполнения заданий сохраняется и скапливается целый пул дополнительной информации, анализируя которую педагог может принять решение об модификации образовательного трека конкретного студента. К дополнительной информации относятся, например:

- общее расписание активности обучаемого при работе с системой в рамках курса:

- время входа/выхода в/из системы;
- время, затраченное на каждую тему курса, конспект, задания и т. п.;
- активность при выполнении заданий: частота сдачи решений, результаты сдачи заданий, число ошибочных сдач с диагностикой допущенных ошибок;
- статистика затрат на изучение разных тем материала: график и число подходов к материалам данной темы, общее время, затраченное на изучение темы и т. д.;
- индивидуальные характеристики студента при выполнении работ, требующих высокой клавиатурной и другой мышечной активности:

- частота нажатия на клавиши, активности манипулятора мыши, активности при работе с планшетом/смартфоном;

- статистика общения с одноклассниками по теме курса: вопросы, ответы, обсуждения, даты и время, в/вне образовательного учреждения;

- статистика общения с преподавателем: вопросы, ответы, обсуждения, даты и время, в/вне образовательного учреждения;

- общение в групповом чате по теме курса: вопросы, ответы, обсуждения, в/вне образовательного учреждения;

- активность при работе над проектными заданиями: состав группы, результат работы и история работы над проектным заданием, даты и время, в/вне образовательного учреждения;

- обратная связь по курсу: пожелания студентов, анкетирование; - расписание аудиторных занятий, контрольных, экзаменов с результатами и пр.

На основании непрерывно пополняемых данных об активности студента при прохождении курса преподаватель может не только самостоятельно анализировать состояние успеваемости обучаемого, но и использовать предлагаемые цифровой средой рекомендации, основанные на правилах успешности освоения курса.

Цифровой образовательной системой также могут быть предоставлены следующие результаты первичного анализа хранимых данных о выполнении студентами работы в изучаемых курсах:

- общее состояние выполнения студентом учебной нагрузки: состояние выполнения курсов, затраченное время на выполнение и т. п.;

- оценка активности при выполнении заданий:

отношение числа успешных сдач к общему числу попыток сдачи заданий, средняя частота сдачи решений, распределение числа ошибок с весами по заданиям/контекстам и т.п.;

- затраты при изучении материала: распределение времени изучения материала по заданиям/контекстам и т. п.;

- оценка активности студента: соотношение активности использования планшета/смартфона/компьютера и успехов/ошибок по заданиям/контекстам и т. п.;

- оценка активности студента при общении с одногруппниками по теме курса: распределение вопросов/ответов/обсуждений по календарному плану обучения и т. п.;

- оценка активности общения с преподавателем: распределение вопросов/ответов/обсуждений по календарному плану обучения и т. п.;

- оценка активности общения в групповом чате по теме курса: распределение вопросов/ответов/обсуждений по календарному плану обучения в/вне образовательного учреждения и т. п.;

- оценка активности при работе над проектными заданиями: график загруженности группы по студентам при работе над проектным заданием и т. п.;

- оценка результативности обратной связи по курсу: распределение числа принятых/отвергнутых пожеланий студентов по курсам и т. п.;

- оценка посещаемости аудиторных занятий, контрольных, экзаменов в соотношении с результатами и т. д. Проведенный анализ является основанием для управляющего воздействия на образовательный трек студента. Так, например, студентам успешно и досрочно закрывающим контексты, будут предложены усложненные контексты с меньшим числом рутинных задач, а при групповом проектном задании сильные студенты могут, например, быть распределены в разные группы с целью избежать конкурентных преимуществ у одной группы по сравнению с другой [5].

Цифровая грамотность – главный приоритет образования, это способность проектировать и использовать контент с помощью цифровых технологий, применяя компьютерное программирование, графические техники визуализации, компьютерную графику, мультимедиа разработку онлайн-курсов и т.д., поиск и обмен информацией, коммуникация с другими обучающимися.

Под цифровой грамотностью мы рассматриваем различные ее виды: медиаграмотность, отношение к инновациям, коммуникативная, компьютерная, информационная грамотность. Чтобы решить задачи цифровизации, нашему образованию предстоит пройти через цифровую трансформацию.

Цифровая трансформация образования, по мнению ученых, – это ответы на глобальные информационные вызовы, происходящие в мире.

Согласно результатам исследования, проведенным Информационно-аналитическим центром МОН РК, с 2017 казахстанские школы подключились к цифровым образовательным ресурсам (ЦОР), в базу которых вошли 40 000 видео- и

интерактивных уроков. Учитывая, что пока еще не все образовательные учреждения обеспечены доступом к интернету, то цифровые образовательные ресурсы были размещены на специальных серверах школ. В рамках программы «Цифровой Казахстан» в Правительстве разработан комплексный план подключения всех образовательных учреждений к Интернету[6].

Таким образом, цифровизация образования и использование цифровых технологий изменяет содержание образования, а также представление информации, это не только презентации или видеоролики, это уже прямые подключения к информационным сетям, базам данных, форумам. Когда проводятся практические занятия, можно пользоваться социальными сетями. Электронные издания становятся актуальными в обучении, многие издательства, специализирующиеся на издании учебной литературы, переходят на электронные версии учебников.

Итак, цифровой Казахстан - это будущее, в котором каждый гражданин страны с помощью своего смартфона выполняет десятки важных манипуляций. Где во всех образовательных учреждениях есть доступ к интернету и студенты, будучи сидя дома имеют возможность ко всем образовательным площадкам для своей самореализации и для профессии, по которым они обучаются. И в то же время не тратить впустую самые ценные ресурсы – время и энергию. Это будущее уже началось сегодня.

Список использованных источников:

1. Государственная Программа "Цифровой Казахстан" утвержденная постановлением Правительства Республики Казахстан (12 декабря 2017 года № 827)
2. Енсебаев, Р. Цифровой Казахстан: реалии и перспективы. // [inform.kzhttps://www.inform.kz/ru/cifrovoy-kazahstan-realii-i-perspektivy_a3179860](https://www.inform.kz/ru/cifrovoy-kazahstan-realii-i-perspektivy_a3179860)
3. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана (1 сентября 2021 г.) Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны. // https://egov.kz/cms/ru/articles/state_plan
4. Цифровизация казахстанского образования. // <https://www.nur.kz/politics/kazakhstan/1768520-cifrovizacia-kazahstanskogo-obrazovania-budusee-nacalos-segodna/>
5. Сарсенбиева, Н.Ф., Мырзахметова, Б.Ш., Адылбекова, Э.Т. Цифровизация образования в Республике Казахстан. // <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiya-obrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html>
6. Беспашошников, Н. О., Леонов, А. Г., Прилипко, А. А. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками. // https://jc.surgu.ru/jour/article/view/214?locale=ru_RU

List of sources used:

1. The State Program "Digital Kazakhstan" approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan (December 12, 2017 No. 827)
2. Yensebaev, P. Digital Kazakhstan: realities and prospects. // [inform.kzhttps://www.inform.kz/ru/cifrovoy-kazahstan-realii-i-perspektivy_a3179860](https://www.inform.kz/ru/cifrovoy-kazahstan-realii-i-perspektivy_a3179860)
3. The message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan (September 1, 2021) The unity of the people and systemic reforms are a solid foundation for the prosperity of the country. // https://egov.kz/cms/ru/articles/state_plan
4. Digitalization of Kazakhstan's education. // <https://www.nur.kz/politics/kazakhstan/1768520-cifrovizacia-kazahstanskogo-obrazovania-budusee-nacalos-segodna/>

5. Sarsenbieva, N.F., Myrzakhmetova, B.Sh., Adylbekova, E.T. Digitalization of education in the Republic of Kazakhstan. // <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiya-obrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html>
6. Beshaposhnikov, N. O., Leonov, A. G., Prilipko, A. A. Digitalization of education – new opportunities for managing educational tracks. // [https](https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiya-obrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html)

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «КЛЮКВА» ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы студенческого педагогического отряда «Клюква». Рассмотрен практический модуль деятельности в детских оздоровительных лагерях Ханты-Мансийского автономного округа-Югра. Предложена структура работы студенческого педагогического отряда в вузе.*

***Ключевые слова:** отряд, вожатый, детский оздоровительный лагерь, конкурс, школа вожатых.*

Chuikova I.V.

candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

ABOUT THE ACTIVITIES OF THE PROFILE STUDENT GROUP "CRANBERRY" OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Annotation.** The article presents the work experience of the student pedagogical detachment "Cranberry". The practical module of activity in children's health camps of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra is considered. The structure of the work of the student pedagogical team at the university is proposed.*

***Keywords:** squad, counselor, children's health camp, competition, school of counselors.*

Педагогический отряд «Клюква» образован студентами Сургутского государственного педагогического университета в декабре 2017 года.

Девиз педагогического отряда: «В наших руках самое дорогое -ДЕТСТВО!». Наш отряд работает по нескольким направлениям:

- Практический модуль;
- Образовательный модуль;
- Конкурсный модуль.

В рамках практического модуля «Клюква» организует смены. С июня 2018 года педагогический отряд «Клюква» начал активное сотрудничество с АНО ДО «Агентство инновационных решений в сфере социокультурной деятельности «Среда развития», которая является организатором палаточного лагеря «Кар-тохи» и детского образовательного оздоровительного лагеря «Этноград», принимающего детей от 6 до 17 лет в летние и осенние каникулярные периоды.

Детский образовательный оздоровительный лагерь «Этноград» функционирует на период летних и осенних школьных каникул с 2018 года на базе МБОУ «Русскинская СОШ», расположенном в сельском поселении Русскинская Сургутского района. Каждая смена ДООЛ «Этноград» длится 21 день. В палаточном лагере «Картохи», расположенным на туристической базе в 9 км. от с.п. Русскинские, длительность смены составляет 7 дней в летний период. Более 600 детей в год получают услуги отдыха и оздоровления.

Организаторы лагеря поставили перед собой задачу предоставления качественных услуг отдыха, оздоровления и развития детей в каникулярные периоды на территории Ханты-Мансийского автономного округа –Югры

Бойцы СПО «Клюква» открыли для себя новые практические площадки и приняли активное участие в реализации инновационных образовательных проектов.

Нацеленность на получение результата с учетом внедрения в работе лагеря образовательной содержательной компоненты является отличительной особенностью членов педагогического отряда, участвующих в проектной деятельности лагеря. И важнейшей частью успешной реализации этой задачи явилась способность и готовность членов педагогического отряда «Клюква» придумывать и осуществлять интересные идеи вместе с детьми, доводить их до результата.

Подтвердить данный вывод могут факты осуществления интересных проектов при участии членов педагогического отряда. Это создание около этнографического музея в д. Русскинские под открытым небом удивительного арт- парка «Этноград», это примеры творческих и научных проектов, реализованных детьми при участии членов СПО «Клюква» в качестве наставников.

Участники педагогического отряда «Клюква» вдохновляли детей на коллективное творчество, на разработку проектов, на решение поставленной образовательной задачи во время проведения каждой смены, на защиту своих вариантов идей, макетов. В каждой смене рождались интересные идеи, которые побудили организаторов на реализацию проекта летом 2019 года и проектирование и строительство второй очереди парка в 2020 году.

С 2019 года лагерь работает с МДЦ «Артек» по реализации проекта «Губернаторский лагерь».

Для получения практического опыта студенты педагогического отряда «Клюква» были направлены на стажировку в МДЛ «Артек».

Бойцы отряда вернулись с новыми знаниями, технологиями и формами работы, которые внедрили в сезонных детских лагерях загородного и палаточного типа ХМАО-Югры.

Одиннадцать бойцов отряда «Клюква» были распределены в лагеря «Озерный», Полевой, «Лесной», «Речной». В каждом из этих лагерей своя атмосфера и тематика.

Лагерь «Озерный» - формирование высоких нравственных качеств, развитие личности на лучших традициях отечественного флота и интереса к морскому делу, участие в решении экологических проблем, типичных для всех регионов.

Лагерь «Лесной» выбрал гуманизацию воспитания, придание ему отражающего характера, осуществление программы «Я и планета Земля», которая должна способствовать превращению области жизни в царство ума, формированию личности как носителя нравственности, интеллигентности, духовности, мира в себе и со всеми людьми, невзирая на границы и политические системы.

Лагерь «Полевой» в качестве специфики своей деятельности выбрал создание республики творческого сотрудничества взрослых и детей, решая задачи развития самопознания детей, их творческой индивидуальности и самовоспитания, включения детей в освоение будущих отношений в школе, демократическом обществе.

Лагерь «Речной» нацелил свою деятельность на раннюю педагогическую ориентацию детей, формирование у детей лидерских качеств.

Необходимо отметить, что все студенты прошли обучение по программе воспитательной деятельности молодых педагогов «Артек» - в новый век!». Для решения данной цели в 2019 году, для реализации программы и практического обучения бойцов отряда «Клюква», были приглашены на 3 месяца специалисты МДЦ «Артек» в Югру. Профильные смены лагеря демонстрируют активное сотрудничество квалифицированных педагогов, имеющих опыт реализации образовательных технологий и членов педагогического отряда, наполняющих жизнь детей творческой,

спортивной, оздоровительной, познавательной деятельностью. Вожатыми, прошедшими стажировку была разработана программа «Артек в Югре», включающая несколько тематических смен. Методологическим основанием этой программы стали положения гуманистической теории, разработанной мыслителями разных времен и народов, таких как:

- понятие Земли как колыбели человечества;
- Родины – большой и малой;
- Семьи - как основы становления любого человека;
- Времени - как возможности оставить свой след на Земле;
- Природы, без которой немислим человек;
- Добра и Справедливости как основы человеческих отношений.

Программа содержит множество песен, танцев, легенд и притч, помогающих погрузиться в «артековскую» атмосферу.

Бойцами отряда были проведены четыре тематические смены с охватом 400 детей.

1. Экологическая, этнографическая смена. «Большое путешествие по планете Земля»
2. Художественно-эстетическая смена «Театральная история» (Год театра в России)
3. Профильная футбольная смена при участии Школы футбола «Юниор» г. Сургута
4. Профильная лидерская, предпринимательская смена.

В течение всех лагерных смен проводилась диагностика результативности достижения ожидаемых результатов. В данном вопросе бойцы применяли следующий методики диагностики:

- Социометрия;
- Методика «5 пальцев», направленная на анализ события;
- Методика «Черный и белый камень», направленная на анализ прожитого дня;
- Методика «Цветопись», на выявление эмоционального состояния и другие.

Смена	Цели и задачи	Основные виды и формы деятельности	Основные результаты
«Большое путешествие по планете Земля»	Создание условий для формирования ценностного отношения к окружающей среде, через вовлечение детей в природоохранную и туристско-краеведческую деятельность, разработку экологических проектов.	Экологические квесты, игры по станциям; акция «Час Земли»; Театральные постановки «Сбережем нашу планету»; Тематические отрядные вечера; Музыкальный конкурс «На всю планету Земля»; Экскурсии в музей; Краеведческие проекты.	Созданы условия для формирования: <ul style="list-style-type: none"> - представлений об окружающей среде; - представлений о личной ответственности за состояние природных объектов и бережного использования природных ресурсов; - представлений об особенностях заповедных территорий Крыма, ХМАО-Югры и их ролью в сохранении природного и культурного наследия страны.
«Театральная история»	Цель - создание условий для всестороннего развития личности ребенка через привлечение к театральному искусству, для творческого развития детей, удовлетворения их образовательных и интеллектуальных запросов в области искусства.	Театральные постановки; Мастер-класс с участием команды КВН «Борцы»; Тематические отрядные вечера; Интеллектуальные игры, квесты и квизы; Студии детского творчества;	Созданы условия, способствующие раскрытию и развитию творческих возможностей детей, для: <ul style="list-style-type: none"> - развития творческих способностей детей, таких как наблюдательность, фантазия, сценическая речь. - развития коммуникативных компетенций.

		Выставки творческих работ.	
Профильная футбольная смена	Создание условий для формирования здоровой разносторонней развитой личности через спортивно-тренировочную, игровую и познавательную деятельность.	Беседы о «Здоровом образе жизни»; Веселые старты; Соревнования по Артболу; Футбольные матчи; Конкурс видеороликов «Я и здоровый образ жизни».	Созданы условия для формирования: - потребности в здоровом образе жизни; - приобретения новых знаний и умений при игре в футбол; - привития навыков соблюдения спортивной этики, дисциплины; - выявления перспективных детей и подростков для последующего совершенствования их спортивного мастерства в спортивных школах.
Профильная лидерская, предпринимательская смена	Создание условий для развития лидерских и организаторских способностей детей через вовлечение в коллективно-творческие дела смены.	Сюжетно-ролевая экономическая игра; Создание социально-экономических проектов.	Созданы условия для: - формирования у детей социально-значимой позиции «Мне не всё равно» по отношению к окружающему миру и самому себе; - формирования у детей способности к объективной самооценке развития знаний и навыков организаторской работы; - создания у детей эмоционального настроя на работу в детских объединениях.

В рамках реализации программы «Артек в Югре» стало то, что усилия педагогов лагеря были направлены на создание условий для развития, общения, формирования отношений, участия детей в разнообразной деятельности. Положение о том, что личность формируется в деятельности постольку, поскольку проявляет в ней личную инициативу – это главная идея программы.

В период деятельности лагеря «Этноград» бойцами СПО «Клюква» был реализован курс по проектированию с детьми социальных развивающих объектов.

По инициативе и при непосредственном участии детей, участников детского оздоровительного образовательного лагеря «Этноград», в поселении деревня Рускинская Сургутского района создана новая локация Арт-парк «Этноград» (2019 год) и запланировано строительство второй очереди – игрового пространства «Йонтэх» (Детство на хантыйском языке) (2020 год).

Проект уникальный и не имеет аналогов в Ханты-Мансийском автономном округе - Югре, возможно, и в России по реализации содержательной концепции, дизайну, исполнению и консолидации ресурсов из разных источников, а также механизмам взаимодействия органов власти, бизнеса, некоммерческих организаций, общественности с целью реализации детских инициатив и формированию комфортной, безопасной и содержательной городской среды. В рамках реализации первой очереди благоустроена территория и созданы 2-х метровые арт-объекты, изображающие героев хантыйских легенд, коренного народа Севера. Дети, жители и туристы могут в простой форме знакомиться с культурой и историей Югры. Идея второй очереди парка – создание игрового пространства, позволяющего детям на детской площадке безопасно познавать мир, формировать «картину мира», отрабатывать навыки будущего.

Результаты реализации проекта «Арт-парк»:

1. Парк реально построился по эскизам детей;

2. Создана в сельской среде новая этнокультурная локация – арт- парка «Этноград», позволяющая изучать детям, жителям, туристам культуру и традиции коренных народов Севера, развивать навыки будущего, безопасно проводить время;

3. Поддержка детских инициатив по созданию арт - парка и игрового пространства, организация образовательного процесса в условиях детского отдыха в практико-ориентированном формате (формирование у детей навыков будущего, проектного мышления, организация практики проектной и креативной деятельности, субъектное отношение к участникам образовательного процесса, у детей сформировано понимание реальной нужности их деятельности, возможности поддержки инициатив со стороны органов власти, бизнеса, некоммерческих организаций, практика авторского надзора за ходом строительства, возможность реализации гражданской позиции в детском возрасте в реальном времени, не игровой форме).

Также, в период учебного года отряд живет образовательной и творческой жизнью - обучение новых бойцов, самообразования, реализация практических проектов с детьми, разработка программ на следующий год.

Необходимо отметить, что в период пандемии бойцы СПО «Клюква» разработали онлайн смены ДОЛ «Клюквенная вселенная», которую успешно реализовали в 2020 году.

В рамках образовательного модуля – на базе БУ СургПУ с 2017 года реализуется «Школа вожатых», где все желающие педагогических и не педагогических специальностей могут пройти данный курс и в результате обучения, при успешном прохождении итогового экзамена, который состоит из двух частей: подготовки отчетного выступления отрядом и индивидуального экзамена по билетам, слушатели получают удостоверение о повышении квалификации по дополнительной профессиональной программе «Вожатый», который даёт возможность работать в лагерях во всех уголках нашей страны. За годы существования данной школы было вручено более 150 удостоверений. Слушателями данной школы были слушатели из г. Лангепас, студенты Сургу и СургПУ.

Подготовкой по программе занимаются приглашенные практики, опытные вожатые педагогического отряда «Клюква», проработавшие смены в таких лагерях, как МДЦ «Артек», ДОЛ «Этноград», ДСОЛ «Глобус». Курируют программу руководитель СПО «Клюква» к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования Чуйкова Ирина Владимировна.

Слушатели в процессе обучения получают знания в области возрастной и детской психологии, о формах и методах воспитания, методах работы с детьми в педагогических ситуациях и узнают все о детском оздоровительном лагере.

Спецификой программы является разбиение обучения на два взаимосвязанных блока: теории и практики. Теорию преподают командир и комиссар педагогического отряда «Клюква» и руководитель «Школы вожатых». Практику ребята изучают особенным образом: в начале обучения все желающие научиться вожатскому делу распределяются на несколько отрядов, у каждого из которых есть два опытных наставника – бойца СПО «Клюква». На лекциях ребята изучают теоретический материал, а на практиках отрабатывают свои знания. Таким образом, в дружеской, пропитанной детством и лагерем атмосфере, слушатели участвуют в мастер-классах и тренингах, слушают лекции, учатся самостоятельно проводить мастер-классы, игры и отрядные мероприятия, проводят огоньки.

Важным отчетным мероприятием для будущих вожатых является концерт, посвященный знакомству отрядов. Концертное мероприятие является отличной возможностью для слушателей проявить свои творческие способности, побороть страх сцены, научиться готовить творческие выступления, тематические видеоролики, узнать культуру поведения в зале и просто сплотиться со своим отрядом и стать по-настоящему единой командой.

В рамках конкурсного модуля, необходимо отметить, что бойцы СПО «Клюква» участвуют в конференциях, форумах, конкурсах разного уровня (Всероссийского, регионального, локального).

Самыми важными достижениями, по нашему мнению, являются:

1. 2019г. – Лига вожатых (г.Москва) – выход в полуфинал – приз зрительных симпатий – командир отряда Чубатая Алина

2. 2020г. - Лига вожатых (г.Москва) – выход в полуфинал – финалист конкурса – боец Ермолина Ирина.

3. 2019г. – г. Нижневартовкс – 1 место

4. 2020 г. – г. Екатеринбург – проект «Наш дружный дворик» - рекомендация к реализации в ХМАО-Югре

5. 2020 г. – Арт-полар – игра вошла в 100 лучших практик России.

6. 2020 г.- Участие В VII Всероссийском Форуме студенческих педагогических отрядов г. Сочи, Краснодарский край Образовательный центр «Сириус» (конкурс Лучший студенческий педагогический отряд 2020 – 1 место).

7. 2021г.- Всероссийский конкурс студенческих программ, проектов и практик воспитания в общеобразовательных организациях «ВОЖАТЫЕ-ШКОЛЕ» г. Санкт-Петербург – 1 место.

Таким образом, деятельность профильного отряда «Клюква» Сургутского государственного педагогического университета набирает обороты и позиционирует Югру как регион талантливой молодёжи.

Список использованных источников:

1. Дрозд, К. В. Методика работы вожатого в детском оздоровительном лагере : учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 423 с. — ISBN 978-5-534-12479-8. — URL: <https://urait.ru/bcode/476416> (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: по подписке. — Текст: электронный.

2. Исаева, И. Ю. Досуговая педагогика : учебное пособие / И. Ю. Исаева. — 3-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2021. — 196 с. — URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54554> (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: по подписке. — ISBN 978-5-9765-0195-9. — Текст : электронный.

List of sources used:

1. Drozd, K. V. Methods of work of a counselor in a children's health camp: a textbook for universities / K. V. Drozd, I. V. Plaksina. - 2nd ed., ispr. and add. - Moscow : Yurayt Publishing House, 2021— - 423 p— - ISBN 978-5-534-12479-8. - URL: <https://urait.ru/bcode/476416> (accessed: 12/20/2021). - Access mode: by subscription. - Text: electronic.

2. Isaeva, I. Y. Leisure pedagogy : a textbook / I. Y. Isaeva— - 3rd ed., ster. - Moscow : FLINT, 2021— - 196 p. - URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54554> (accessed: 12/20/2021). - Access mode: by subscription. - ISBN 978-5-9765-0195-9. - Text : electronic.

Шишкина В.П.
учитель истории
средняя общеобразовательная школа №3
г. Сургут, Россия
Селиверстова М.В.
канд. пед. наук, доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА И ГОСУДАРСТВЕННЫЕ МЕРЫ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Целью данной статьи является анализ мер социальной поддержки молодых специалистов, поскольку усиливается тенденция ухода молодых специалистов из системы образования в первые годы работы. В работе представлен сравнительный анализ мер социальной поддержки для молодых специалистов системы образования на государственном уровне, по регионам и непосредственно в ХМАО-Югре.*

***Ключевые слова:** социальная поддержка, наставничество в системе образования, система наставничества, молодой специалист, поддержка молодых специалистов в образовании.*

Shishkina V.P.
history teacher
school No. 3,
Seliverstova M.V.
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MENTORING SYSTEM AND STATE MEASURES TO SUPPORT YOUNG PROFESSIONALS IN THE EDUCATION SYSTEM

***Abstract.** The purpose of this article is to analyze the measures of social support for young specialists, as the tendency of young specialists leaving the education system in the first years of work is increasing. The paper presents a comparative analysis of social support measures for young professionals in the education system at the state level, in the regions and in Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra itself.*

***Key words:** social support, mentoring in the education system, mentoring system, young professionals, support for young professionals in education.*

Проблема наставничества, лояльности и адаптации молодых специалистов в эпоху глобализации выходит на новый уровень развития и переосмысления.

Результаты анализа этапов исторического развития системы наставничества, свидетельствуют о том, что первые упоминания о наставничестве связаны с древнегреческим героем Ментором, которому друг Одиссей доверил воспитание своего сына на время путешествия в Троию. На протяжении нескольких столетий система наставничества понималась как система воспитания и поддержки по отношению к подрастающему поколению. С началом эпохи индустриализации в России, система наставничества реализовывалась в отношении рабочих, которые впервые приступали к

выполнению профессиональной деятельности на масштабных производствах. В середине XX века система наставничества получила новый виток развития и активно применялась в рамках подготовки молодых специалистов и рабочих. Поскольку вторая половина XX века связана с освоением новых территорий, масштабными стройками, развитием новых производств, притоком молодых кадров, соответственно система наставничества укреплялась и к ней добавились педагогические и воспитательные функции. При отборе наставников в тот период, основными показателями выступали авторитетность, профессиональные успехи наставника и его награды, и большой профессиональный опыт. Активно система наставничества применялась при прохождении студентами производственной практики. Полный распад системы наставничества произошел в конце XX века и связан со сменой ценностей в обществе и развитием рыночных отношений.

На государственном уровне, актуализация вопроса о развитии системы наставничества была озвучена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 23 декабря 2013 г. [1]. В своем обращении он отметил необходимость возрождения системы наставничества с целью развития преемственности, укрепления базовых ценностей, сохранения традиций, развития конкретных навыков, лояльности и адаптации молодых специалистов. Не менее важным является Постановление Правительства Российской Федерации от 07.10.2019 г. № 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации» [2]. Содержание данного нормативного акта определяет порядок осуществления наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации и условия стимулирования государственных гражданских служащих Российской Федерации, осуществляющих наставничество, с учетом оценки результативности их деятельности. Целесообразно выделить ряд нормативных актов, утвержденных в период с 2018 по 2020 гг., содержание которых касается вопроса учреждения ведомственного Знака отличия «Почетный наставник» [3]. Для каждой отрасли установлен свой рисунок и описание Знака отличия «Почетный наставник». Важно отметить, что существует достаточно много теоретических и прикладных публикаций, характеризующих особенности системы наставничества. Одновременно проведенный анализ существующих научных исследований позволил сделать вывод о том, что в публикациях фактически не освещается вопрос о мерах поддержки молодых специалистов. Обращение к вопросу о мерах поддержки является особенно актуальным для системы образования. Это связано с тем, что в системе образования наблюдается высокий уровень текучести среди молодых специалистов именно в первые два года осуществления профессиональной деятельности.

Ключевую поддержку и вектор развития система наставничества получила в 2018 году при обсуждении проблемных вопросов на Всероссийском форуме «Наставник», по результатам которого был сформирован и утвержден перечень поручений Президента РФ [4]. Важно отметить, что в рамках национального проекта «Образование» установлен целевой показатель «...не менее 70% учителей в возрасте до 35 лет будут вовлечены в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы» [5, с. 45]. Заслуживают внимание следующие статистические данные: несмотря на то, что 80% [6, с. 87] выпускников высших учебных заведений по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» устраиваются на работу в образовательные организации по профессии, доля педагогических работников до 35 лет остается невысокой – 22.8% [6, с. 252]. Соответственно для системы образования актуальной является проблема привлечения и омоложения кадрового состава образовательных организаций. Так же анализ статистических данных свидетельствует о том, что до 50% молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы» [7]. В настоящее время для преодоления этих негативных тенденций в системе образования предпринимаются комплексные меры. В

первую очередь реализуются общественные инициативы «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз наставников России». В регионах применяются разные меры поддержки и стимулирования молодых специалистов и развития системы наставничества.

Рассмотрим особенности социальных мер, применяемых в системе образования для категории «молодой специалист». Для стимулирования и формирования лояльности у молодых специалистов в ХМАО-Югре установлено материальное и нематериальное стимулирование. На основе анализа Положения об установлении систем оплаты труда работников государственных образовательных организаций ХМАО-Югры [8], было установлено, что для молодых специалистов действуют следующие материальные стимулы:

- единовременная выплата в размере двух должностных окладов по основной занимаемой должности с учетом районного коэффициента, процентной надбавки к заработной плате за работу в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях.

- ежемесячная доплата в размере 1500 рублей в течение первых трех лет работы.

Существенная поддержка для молодых специалистов и лиц в возрасте до 56 лет, работающих в системе образования, реализуется посредством проекта «Земский учитель» [9]. В рамках этого проекта размер компенсационной выплаты составляет 1 млн. рублей. В 2021 году восемь муниципальных образований ХМАО-Югры примут участие в реализации мероприятий программы «Земский учитель»: Белоярский район (1 вакансия), Березовский район (1 вакансия), Советский район (1 вакансия), Сургутский район (1 вакансия), Ханты-Мансийский район (1 вакансия), Кондинский район (1 вакансия), Покачи (2 вакансии), Мегион (1 вакансия) [10].

Анализ мер поддержки молодых специалистов системы образования в ХМАО-Югре позволил выделить следующие особенности. Например, для привлечения именно молодых учителей, в соответствии с Постановлением Правительства ХМАО - Югры от 12.09.2014 N 338-п [11] выпускник профессиональной или высшей образовательной организации имеет право на получение гранта в пределах до 200000 рублей. При этом педагогическое образование должно быть получено в образовательных организациях, расположенных на территории Ханты-Мансийского автономного округа - Югры, а заключить трудовой договор необходимо с государственными или муниципальными дошкольными образовательными, общеобразовательными и профессиональными образовательными организациями, расположенными в сельских поселениях автономного, в течение 3 лет после завершения обучения. У сельского учителя есть еще одно преимущество – право на компенсацию расходов коммунальных услуг [12].

В рамках исследования целесообразно было провести сравнительный анализ мер поддержки молодых специалистов в разных регионах. Для анализа были выбраны три региона. Анализ проводился по следующим показателям:

- Средняя заработная плата педагогических работников;
- условия и срок, в течение которого осуществляются доплаты
- размер доплат, которые выплачиваются молодым специалистам;
- размер единовременной выплаты;
- виды помощи в решении жилищного вопроса.

Обобщенные результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Сравнительный анализ мер поддержки молодых специалистов по регионам

Показатели	Москва	Санкт-Петербург	Сургут	Хабаровск
Средняя заработная плата	162 295 руб.	59 306,00 руб.	81 453 руб.	36 000 руб.

Условия и срок, в течение которого осуществляются доплаты	в течение трех лет педагогические работники образовательных организаций в возрасте до 30 лет и имеющие стаж педагогической работы после получения высшего или среднего профессионального образования не более пяти лет.	в течение двух лет со дня приема на работу, для лиц, впервые приступивших к работе по специальности не позднее трех лет после получения документа	в течение трех лет при устройстве на работу в первый год после окончания учебного заведения	в течение трех лет с момента окончания учебного заведения и устройства на работу в первый год после окончания учебного заведения
Размер выплат молодым специалистам	- в первый год работы в размере 40%, во второй год работы - 30 %, в третий год работы - 20% ставки заработной платы, а молодым специалистам, имеющим диплом с отличием - в размере 50% ставки заработной платы.	2000	1500	0,35 ставки заработной платы
Размер единовременной выплаты	не менее 100 000 р.	шесть базовых единиц, диплом с отличием, - восемь базовых единиц	два фонда оплаты труда	в размере восьми должностных окладов (тарифных ставок)
Виды помощи в решении жилищного вопроса	часть ипотеки или займа оплачивается государством.	предоставление субсидий, социальных выплат или беспроцентных займов для оплаты части стоимости жилого помещения	ежемесячное возмещение расходов на оплату стоимости найма жилых помещений по специальностям: учитель начальных классов, учитель физики, учитель математики, учитель информатики, учитель химии, учитель биологии. В размере ежемесячной платы за жилое помещение, но не более 8 500 руб.	нет
Другие социальные меры поддержки	Выплата премий по результатам работы в течение первых трех лет; Льгота в размере 50% на проездные билеты на все виды наземного городского транспорта и метро; Единовременное пособие для организации бытовых	Ежемесячная денежная компенсация затрат на проезд на всех видах пассажирского транспорта общего пользования (кроме такси) в размере 50% от стоимости единого месячного	нет	нет

	условий в размере 20 тысяч руб.	проездного билета молодым специалистам со стажем до 3 лет.		
--	---------------------------------	--	--	--

Источник: составлено автором

На основе данных, представленных в таблице 1, удалось установить, что наиболее привлекательные условия для молодых специалистов созданы в Москве. По уровню заработной платы лидирует Москва, Сургут занимает второе место, но здесь необходимо учитывать, что в статистических данных не указывается количество часов для данной зарплаты, поэтому данные по этому критерию могут быть завышены. Размер ежемесячной выплаты по регионам варьируется от 1500 до 3000 рублей и устанавливается сроком на 3 года, исключением является Санкт-Петербург, где данная выплата действует 24 месяца со дня устройства на работу. В Москве и Санкт-Петербурге выпускники, получившие красный диплом, могут рассчитывать на увеличение размера единовременной выплаты (в Санкт-Петербурге) или ежемесячной (Москва), в Сургуте и Хабаровске цвет диплома не имеет значения. В Москве и Санкт-Петербурге возможно решение жилищной проблемы, в Сургуте для некоторых специальностей предусмотрено возмещение стоимости найма жилого помещения, в Хабаровске льгот, связанных с жильем не выявлено. В Москве и Санкт-Петербурге предусмотрены дополнительные меры поддержки, такие как льготы и компенсации на проезд, в Сургуте и Хабаровске таких льгот не предусмотрено.

Также используются методы нематериального стимулирования, такие как конкурсы профессионального мастерства, например, «Педагог года Югры» [13]. Целью которых является повышение социального престижа профессии педагога.

Молодёжные объединения, клубы способствуют поддержке молодого педагога в период его адаптации, поддерживают в профессиональном развитии. С целью повышения эффективности профессиональной деятельности, развития педагогического потенциала, оказания профессиональной поддержки и решения социальных проблем, а также содействия в должностном и профессиональном росте молодых педагогов в возрасте до 35 лет в 2003 году создано и осуществляет свою деятельность молодежное объединение работников образовательных учреждений города Сургута «МОРОС» [14]. С 2013 года реализуется проект «Школа классного руководителя для молодых специалистов» [15]. На базе МБОУ СОШ № 44 в 2014 г. создано сетевое педагогическое сообщество Web-клуб молодых специалистов и наставников «Интернет-наставник» [16]. Данная площадка предоставляет возможность для взаимодействия молодых специалистов и наставников системы образования. Важно отметить, что применение современных информационно-коммуникационных технологий позволяет безбарьерный способ взаимодействия молодых специалистов и наставников. Расширяет организационные возможности взаимодействия субъектов в части самообразования молодых специалистов и повышения их квалификации, дает возможность сопровождать и реализовывать совместные проектов в сфере образования.

Несмотря на разработанные меры социальной поддержки для молодых специалистов системы образования, образовательные организации ХМАО-Югры испытывают недостаток учителей. Так, в муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях г. Сургута по состоянию на 25.11.2021 количество вакансий составляет более 80 мест, а в школы Сургутского района требуется около 44 педагогических работников. На сайтах общеобразовательных организаций данные о вакансиях не размещены или вакансии отсутствуют.

Таким образом, для привлечения молодых учителей реализуются как федеральные, так и региональные программы. Основные меры поддержки направлены на материальное стимулирование и решение жилищного вопроса. Наиболее

привлекательным регионом является Москва. Важной задачей является привлечение учителей в сельские районы, поэтому устроиться на работу в сельскую местность в материальном и жилищном плане выгоднее, чем в городе. Для решения проблемы в городе средств используют меньше. Но в городе больше развита система нематериального стимулирования и открыто больше возможностей для развития. После трудоустройства молодой специалист вовлекается в различные формы сопровождения и поддержки. Реализуется система наставничества, работают молодежные объединения.

Список используемых источников и литературы

1. Выступление Президента В.В. Путина на совместном заседании Госсовета и Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей развития страны [Электронный ресурс] // Президент России. – М.: Кремль, 23.12.2013. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/19882> (дата обращения: 4.12.2021)
2. Постановление от 7 октября 2019 года N 1296 Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/72833182/> (дата обращения: 4.12.2021)
3. Указ Президента РФ от 2 марта 2018 г. N 94 "Об учреждении знака отличия «За наставничество» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791182/> (дата обращения: 4.12.2021)
4. Перечень поручений по итогам встречи с участниками всероссийского форума "Наставник" (утв. Президентом РФ 23 февраля 2018 г. N Пр-328). [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71786688/> (дата обращения: 11.12.2021)
5. Паспорт национального проекта «Образование». [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 11.12.2021)
6. Индикаторы образования: 2021 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, В. И. Кузнецова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2021. – 508 с. [Электронный ресурс]: Статистические сборники ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2021> (дата обращения: 11.12.2021)
7. Логинова Н. Ф. Профессиональное становление молодых педагогов: ситуация, способы действия и перспективы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-molodyh-pedagogov-situatsiya-sposoby-deystviya-i-perspektivy/viewer>, 2018 г. (дата обращения: 11.12.2021)
8. Об утверждении положений об установлении систем оплаты труда работников государственных образовательных организаций Ханты-мансийского автономного округа - Югры, подведомственных департаменту образования и молодежной политики Ханты-мансийского автономного округа – Югры / Приказ № 3-нп от 02.03.2017 [Электронный ресурс]. // Сайт Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/dokumenty/hmao/4530097/> (дата обращения 3.11.2021)
9. Земский учитель. [Электронный ресурс]. URL: <https://zemteacher.apkpro.ru/conditions> (дата обращения 3.11.2021)
10. Информация по реализации программы «Земский учитель». [Электронный ресурс]: сайт Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/programma-zemskiy-uchitel/3874894/informatsiya-po-realizatsii-programmy-zemskiy-uchitel/> (дата обращения 3.11.2021)

11. Постановление Правительства ХМАО - Югры от 12.09.2014 N 338-п «О предоставлении грантов выпускникам профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, переехавшим для работы в образовательных организациях, расположенных в сельских поселениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры» (вместе с «Порядком предоставления грантов выпускникам профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, переехавшим для работы в образовательных организациях, расположенных в сельских поселениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры»). [Электронный ресурс]. URL: <https://admsr.ru/work/scs/education/activities/2023/> (дата обращения 3.11.2021)
12. О порядке предоставления компенсации расходов на оплату жилого помещения и отдельных видов коммунальных услуг педагогическим работникам образовательных организаций, а также иным категориям граждан, проживающих и работающих в сельских населенных пунктах и поселках городского типа Ханты-мансийского автономного округа – Югры / Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры № 31-п от 03.02.2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://depsr.admhmao.ru/dokumenty/hmao/224904/> (дата обращения 3.11.2021)
13. Конкурсы профессионального мастерства [Электронный ресурс]. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/konkursy-professionalnogo-masterstva/> (дата обращения 3.11.2021)
14. «МОРОС» [Электронный ресурс]: сайт Сургутской городской организации Профсоюза работников народного образования и науки. URL: <http://xn--86-glc2akkbo.xn--p1ai/index.php/2012-03-13-03-53-26.html> (дата обращения 6.11.2021)
15. Школа классного руководителя для молодых специалистов [Электронный ресурс]: СурВики. URL: <https://www.surwiki.admsurgut.ru>
16. Web-клуб молодых специалистов и наставников «Интернет-наставник»: [Электронный ресурс]. URL: <http://xn----8sbailatgswbcd8auiee.xn--p1ai/index.php/21-polozhenie/3-polozhenie> (дата обращения 6.11.2021)

List of sources used:

1. Speech by President Vladimir Putin at a joint meeting of the State Council and the Commission for Monitoring the achievement of the country's development targets [Electronic resource] // President of Russia. - Moscow: Kremlin, 23.12.2013. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/19882> (accessed: 4.12.2021)
2. Resolution No. 1296 of October 7, 2019 On Approval of the Regulations on Mentoring in the State Civil Service of the Russian Federation [Electronic resource] // GARANT. URL: <https://base.garant.ru/72833182/> (accessed: 4.12.2021)
3. Decree of the President of the Russian Federation of March 2, 2018 N 94 "On the establishment of the badge of distinction "For mentoring" [Electronic resource] // GARANT. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791182/> (accessed: 4.12.2021)
4. List of instructions following the meeting with participants of the All-Russian forum "Mentor" (approved by the President of the Russian Federation on February 23, 2018, N Pr-328). [Electronic resource] // GARANT. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/7178>
5. Passport of the national project "Education". [Electronic resource] // The Government of Russia. URL: <http://government.ru/info/35566/> (date of request: 11.12.2021)
6. Indicators of education: 2021 : statistical collection / N.V. Bondarenko, L.M. Gokhberg, V. I. Kuznetsova, etc.; Nats. research. un-t "Higher School of Economics". - M. : HSE, 2021. - 508 p. [Electronic resource]: HSE Statistical Collections. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2021> (date of application: 11.12.2021)

7. Loginova N. F. Professional formation of young teachers: situation, methods of action and prospects // Scientific support of the system of advanced training of personnel. [Electronic resource] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-molodyh-pedagogov-situatsiya-sposoby-deystviya-i-perspektivy/viewer>, 2018 (accessed date: 11.12.2021)
8. On approval of regulations on the establishment of remuneration systems for employees of state educational organizations of Khanty-Mansi Autonomous Okrug
9. Zemsky teacher. [electronic resource]. URL: <https://zemteacher.apkpro.ru/conditions> (accessed 3.11.2021)
10. Information on the implementation of the Zemsky Uchitel program. [Electronic resource]: website of the Department of Education and Youth Policy of the KhMAO-Yugra. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/programma-zemskiy-uchitel/3874894/informatsiya-po-realizatsii-programmy-zemskiy-uchitel/> (accessed 3.11.2021)
11. Decree of the government of Khanty-Mansiysk Autonomous district - Yugra from 12.09.2014 N 338-p "grants to graduates of professional educational organizations and educational organizations of higher education, have moved to work in educational institutions located in rural areas of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra" (along with "the Procedure for the provision of grants to graduates of professional educational organizations and educational organizations of higher education, have moved to work in educational institutions located in rural areas Khanty-Mansi
12. On the Procedure for Providing compensation for expenses for housing and Certain Types of Utilities to teaching staff of educational organizations, as well as other categories of citizens living and working in rural settlements and urban-type settlements of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Ugra / Decree of the Government of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra No. 31-p of 03.02.2012 [Electronic resource]. URL: <https://depsr.admhmao.ru/dokumenty/hmao/224904/> (accessed 3.11.2021)
13. Contests of professional skill [Electronic resource]. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/konkursy-professionalnogo-masterstva/> (accessed 3.11.2021)
14. "MOROS" [Electronic resource]: website of the Surgut city organization of the Trade Union of workers of Public Education and Science. URL: <http://xn--86-glc2akkbo.xn--p1ai/index.php/2012-03-13-03-53-26.html> (accessed 6.11.2021)
15. Homeroom teacher's school for young professionals [Electronic resource]: SurWiki. URL: <https://www.surwiki.admsurgut.ru>
16. Web-club of young specialists and mentors "Internet mentor": [Electronic resource]. URL: <http://xn----8sbailatgswbcd8auiee.xn--p1ai/index.php/21-polozhenie/3-polozhenie> (accessed 6.11.2021)

Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогике: работа с детьми с особыми образовательными потребностями: материалы Международной научно-практической конференции

Сдано в печать 31.01.2022 г. Формат 60x84/8

Гарнитура Times New Roman

Электронное издание. Авт.л. 44,9

Сургутский государственный педагогический университет, 2022