

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Омский государственный педагогический университет

## **ДЕТСТВО, ОТКРЫТОЕ МИРУ**

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

*(Омск, 25 февраля 2020 года)*

Омск  
Издательство ОмГПУ  
2020

УДК 373.2+373.3  
ББК 74.24  
Д38

Печатается по решению редакционно-издательского совета Омского государственного педагогического университета

*Редакционная коллегия:*

В. Л. Малашенкова, М. В. Мякишева, Е. В. Намсинк (отв. за выпуск),  
Е. Г. Ожогова, Ж. Н. Тельнова, Т. Ю. Четверикова,  
Е. С. Березина, Н. Н. Щербакова

Д38      **Детство, открытое миру** : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 25 февраля 2020 года). — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2020. — 320 с.

ISBN 978-5-8268-2247-0

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

Публикуемые материалы могут быть полезны преподавателям вузов, студентам и педагогам образовательных организаций.

УДК 373.2+373.3  
ББК 74.24

ISBN 978-5-8268-2247-0

© Омский государственный  
педагогический университет, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Актуальные проблемы теории и практики дошкольного образования**

<i>Гилева Т. В., Климова О. Н., Васильцова В. А.</i> Использование QR-кодов в образовательном процессе дошкольной организации.....	9
<i>Дорошенко И. В.</i> Групповой сбор как форма организации детей дошкольного возраста .....	11
<i>Крылова Н. М., Тимошенко Л. В.</i> О программе системных знаний о труде как основе профессиональной ориентации старших дошкольников.....	14
<i>Лопатина О. С.</i> Воспитание ответственности за свои поступки у детей дошкольного возраста.....	17
<i>Малашенкова В. Л.</i> Информационно- и предметно-развивающая среда в системе сопровождения и поддержки родителей .....	21
<i>Немчинова Л. С.</i> Методические аспекты организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста .....	25
<i>Промзелева Н. А.</i> Использование технологии «Лесенка успеха» в речевом развитии воспитанников.....	29
<i>Тельнова Ж. Н.</i> Развитие творчества в рисовании у детей среднего дошкольного возраста .....	35
<i>Тельнова Ж. Н., Бажанова А. Е.</i> Педагогические условия экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения .....	39
<i>Чулкова Я. И., Боронилова И. Г.</i> Педагогический опыт взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по формированию здорового образа жизни у детей дошкольного возраста .....	42

### **Проблемы образования и социализации современных детей и подростков**

<i>Алиева О. О., Чердынцева Е. В.</i> Проблемы адаптации младших школьников при переходе из начальной школы в основную.....	46
<i>Антилогова Л. Н.</i> Развитие коммуникативных навыков подростков с нарушением слуха посредством социальных сетей .....	50

<i>Баракина Т. В.</i> Система непрерывного инженерно-политехнического образования .....	55
<i>Воловоденко А. С.</i> Дидактические средства формирования безопасного поведения младших школьников .....	57
<i>Воловоденко А. С.</i> Формирование безопасного поведения младших школьников на основе системы ситуационных заданий .....	61
<i>Голованова А. Л., Намсинк Е. В.</i> О некоторых проблемах трудовой деятельности младших школьников .....	65
<i>Королева Е. Н.</i> Задачи и перспективы детско-юношеских общественных объединений Курской области в контексте реалий современного российского общества.....	69
<i>Лазарева Л. П.</i> Перспективы формирования жизнестойкости личности через развитие волевых действий в поведении дошкольников .....	74
<i>Мурзина Н. П., Пианицына О. А.</i> Развитие основ критического мышления у младших школьников.....	78
<i>Рыбина С. В.</i> К вопросу о воспитании культуры общения у детей младшего школьного возраста.....	82
<i>Тесленко А. Н.</i> Трансформация ценности детства в современном обществе .....	85
<i>Тютюнникова Т. А.</i> Особенности становления и развития дополнительного образования детей в летний период с 1917 по 1990-е годы .....	91
<i>Царегородцева Е. А.</i> Формирование когнитивного опыта как основы функциональной грамотности младших школьников.....	95
<i>Черемисина А. А.</i> Взаимодействие образовательной организации и семьи в процессе социальной адаптации дошкольника.....	98
<i>Щербакова Н. Н.</i> День славянской письменности и культуры в начальной школе .....	102

### **Психологические аспекты развития и воспитания современного ребенка**

<i>Мусатова О. В.</i> К проблеме формирования гендерных представлений у современных младших школьников .....	107
<i>Ожогова Е. Г., Рассказова И. Н.</i> Проблема развития ценностей современных детей .....	110
<i>Савина Н. В., Лопанова Е. В., Кузнецова Е. А.</i> Феномен успешности в детском возрасте .....	114

<i>Скобелева Н. А.</i> Программа формирования позитивного отношения к миру у детей дошкольного возраста .....	118
<i>Шабышева Ю. Е.</i> Плассотерапия в коррекционно-развивающей работе практического психолога с дошкольниками.....	123
<i>Шерешик Н. Н.</i> Организация игры и игровой деятельности в психологическом сопровождении дошкольников .....	126

## **Методики и технологии дошкольного и начального общего образования**

<i>Зотова И. А., Борзенкова О. А.</i> Дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников.....	131
<i>Ижойкина Л. В.</i> Применение технологии обучения в малых группах на уроках окружающего мира .....	134
<i>Калашикова С. Г.</i> Формирование морфологических умений младших школьников (на примере глагола) .....	138
<i>Каменская О. А., Прищепа С. С.</i> Технология сотрудничества субъектов образовательного процесса дошкольной образовательной организации в музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста.....	143
<i>Лев Я. Б., Гололобова Е. Н.</i> Педагогическая музыкотерапия как средство образования и оздоровления детей дошкольного возраста.....	147
<i>Решетникова Е. Н.</i> Формирование выразительности в рисунках детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации программы дополнительного образования .....	151
<i>Сироткина Т. А.</i> Литературное краеведение в начальной школе .....	155
<i>Фэн Юй</i> Межнациональный концепт человек/人 в языковом сознании носителей русского и китайского языков как лингводидактическая проблема .....	158
<i>Чжан Шу</i> Проблемы формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в разных странах.....	162
<i>Чжюань Ху</i> Структурные особенности сказок и стратегии обучения детей китайскому языку .....	166
<i>Шевелева Т. Н.</i> Формирование представлений о морфемной и словообразовательной структуре слов (на материале учебников для 2-го класса учебно-методического комплекта «Перспективная начальная школа») .....	170

## Актуальные вопросы специальной педагогики и психологии

<i>Андиашвили А. С., Ильченко Н. В.</i> Опыт организации начального этапа коррекционной работы с аутичным ребенком дошкольного возраста.....	174
<i>Беспрозванных А. В., Порвина В. Е.</i> Индивидуально-дифференцированный подход к коррекции нарушений в развитии у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и группы риска .....	178
<i>Блатнер Е. В.</i> Развитие социально-коммуникативного опыта младших школьников с умственной отсталостью на материале арифметических текстовых задач .....	182
<i>Васильева В. С., Матвеева Е. А.</i> Особенности представлений о временах года у детей с задержкой психического развития, проживающих на севере.....	186
<i>Волкова Т. Ю., Грюнер А. В., Вольных А. С., Передняя А. А.</i> Диагностика познавательного развития дошкольников с интеллектуальными нарушениями посредством компьютерных тестовых заданий .....	188
<i>Вольфсон О. Н., Ильюшевич О. В.</i> Использование беговела как средства физического, эмоционального и речевого развития дошкольников.....	192
<i>Дымаренок Е. Д.</i> Проектирование содержания и методического подхода к биологическому образованию школьников с патологией слуха.....	196
<i>Забродина М. Н.</i> Социально-педагогические аспекты профессиональной ориентации обучающихся с нарушениями слуха..	201
<i>Зорина Е. М., Проглядова Г. А.</i> Создание педагогических условий для формирования коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью .....	203
<i>Коваль О. Н., Охотникова Н. И.</i> Единая методика социально-психологического тестирования как инструмент работы психолога ...	207
<i>Ковригина Л. В.</i> Особенности нарушения семантической структуры слова у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом и нарушениями речи .....	211
<i>Коймова Т. П.</i> Психологическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в службе ранней помощи ..	215
<i>Котикова И. С., Верхотурова Н. Ю.</i> К проблеме изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся с нарушениями интеллекта в условиях инклюзивного образования .....	219

<i>Кузьмина А. А.</i> Игра как средство развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.....	223
<i>Кумпан Е. Н.</i> Специфика обучения глухих школьников технологии при освоении ими профиля «Деревообработка» .....	226
<i>Рышкова Л. М.</i> Социально-педагогическая реабилитационная работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья .....	230
<i>Стебляк Е. А.</i> Знаковая система педагогического дискурса, направленного на развитие картины мира умственно отсталых подростков .....	234
<i>Четверикова Т. Ю.</i> Содержание и организационно-методические аспекты обучения литературе школьников с нарушением слуха на этапе получения ими основного общего образования .....	238
<i>Чиркова Э. Б., Воробьева А. А.</i> Особенности актуализации слов учащимися с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.....	243
<i>Чиркова Э. Б., Светлакова В. С.</i> Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования на основе антропоцентрического подхода.....	246
<i>Шапошникова О. А.</i> Особенности организации логопедической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра .....	250
<i>Шилова И. М.</i> Снижение уровня страхов у младших школьников с нарушением речи посредством сюжетно-ролевой игры в условиях адаптивной школы .....	253

## Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагогов

<i>Березина Е. С.</i> Естественно-научное образование в школе и вузе .....	258
<i>Боброва А. А.</i> Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего педагога в области специального (дефектологического) образования.....	262
<i>Васильева А. В., Мурзина Н. П.</i> Исследование готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в развитии логических универсальных учебных действий в начальной школе.....	267
<i>Козлова О. В.</i> Готовность педагогов к реализации образовательной области по физическому развитию детей дошкольного возраста .....	270

<i>Королев П. И.</i> Основные тенденции и задачи образования и становления личности современного российского педагога .....	274
<i>Мякишцева М. В.</i> Квазипрофессиональная деятельность как средство формирования у будущих педагогов готовности к организации взаимодействия с родителями .....	278
<i>Мячина Е. К., Толкачева В. Д.</i> Формирование профессиональной компетенции студентов педагогического вуза .....	282
<i>Ниязова А. А., Гибадуллина Ю. М.</i> О готовности будущего педагога к организации социально-экологического образования обучающихся .....	285
<i>Поморцева С. В.</i> Понятие «величина» в математической подготовке будущих учителей начальной школы .....	292
<i>Савина Н. В., Абрамовских Н. В., Гусевская О. В., Демидович Е. А.</i> Мотивы научно-исследовательской работы студентов и преподавателей .....	295
<i>Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А.</i> Индивидуально-личностное развитие будущего педагога в процессе подготовки .....	299
<i>Филатова А. Ф.</i> К вопросу о методах оптимизации психического состояния педагога .....	303
<i>Щербаков С. В.</i> Приобщение студентов к участию в профессионально значимых мероприятиях как условие оптимизации воспитательной работы в вузе .....	308
 Сведения об авторах .....	 313



# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т. В. Гилева, О. Н. Климова, В. А. Васильцова*  
*Центр развития ребенка — детский сад № 96, Омск*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR-КОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается современная информационно-коммуникационная технология «QR-код». Обозначаются основные направления и возможности использования QR-кодов в образовательном процессе, а также в процессе организации различных видов деятельности с детьми дошкольного возраста и их родителями.

*Ключевые слова:* QR-код, кодирование, образовательный процесс.

Одним из требований к развивающей предметно-пространственной среде в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выступает насыщенность, в том числе и техническими средствами обучения [3]. И уже давно в образовательное пространство детского сада вошли ноутбуки, планшеты, смарт-доски и т. д. Формирование у воспитанников познавательного интереса и создание предпосылок для его дальнейшего развития — важнейшие задачи любой ступени общего образования. Стремительное развитие технологий влечет за собой необходимость модернизации методов и средств обучения и воспитания. В связи с происходящими переменами также возникает потребность в поиске новой эффективной мотивации детей к познанию окружающего мира.

Таким нововведением стали QR-коды. QR-код (англ. *quick response* — быстрый отклик) — это матричный код, разработанный японской компанией Denso-Wave в 1994 г. [2]. Предшественниками QR-кода являются популярный ранее линейный одномерный штрих-код, который применялся в основном в торговле и содержал в себе краткую информацию о товаре. Главный недостаток такого кодирования — это малый объем информации, который можно вложить в этот код. В своей работе с дошкольниками я активно внедряю QR-коды. С их помощью мы стали зашифровывать

с детьми сказки. Создавать QR-коды можно как с помощью специальных сайтов в интернете, так и с помощью мобильного устройства (смартфона или планшета). Есть множество программ, с помощью которых можно распознавать QR-коды. Некоторые из этих программ позволяют создавать QR-коды самостоятельно и зашифровывать множество вещей — текст, визитку, адрес сайта.

Наблюдение за воспитанниками показало, что повторное прочтение сказки не всегда внимательно воспринимается детьми. Именно посредством сказки дети знакомятся с окружающим миром, формируются их личностные качества, прививаются жизненные ценности [1]. На первом этапе работы нами создаются иллюстрации к сказке. Дети пытаются угадать, какая именно сказка зашифрована в рисунке. Для подсказки можно использовать цвет, яркие линии. Когда сказка, по мнению дошкольников, разгадана, педагог достает из конверта штрих-коды и с помощью телефона начинает «проявлять» рисунки, наводя на них телефон. На экране появляется зашифрованная иллюстрация к сказке, затем другая и т. д., пока страницы сказки полностью не проявятся. Коды распечатываем на плотном картоне, карточками размером примерно  $7 \times 7$  см. Все коды сохраняются и систематизируются на Google Диске, чтобы их можно было открыть с любого устройства. Квадратики QR-кодов привлекают детей своей загадочностью. Это способствует повышению интереса дошкольников к чтению художественной литературы, в частности для закрепления содержания сказок.

Использование QR-кодов не ограничивается только работой с дошкольниками. У современных родителей нет лишнего времени читать информацию в приемной группы на стендах, да и фотографировать данный объем информации тоже не всегда удобно. Поэтому рядом с материалами консультаций на стенде помещаем QR-код, и родители могут получать информацию, переходя на нужный сайт или страницу интернет-ресурса.

Коды используем в своей повседневной работе. Прикрепляем их на горшки с комнатными растениями, таким образом у педагога всегда под рукой есть ссылка на сайт с информацией о данном растении. В работе с дошкольниками используются звуки природы. Для расслабления и снятия напряжения у детей их тоже можно закодировать и быстро воспроизводить, не тратя время на поиски нужных звуков. Используем коды в разных дидактических играх, например, при необходимости прослушивания голосов животных и птиц. В теплое время года возможно проведение квестов с родителями и детьми на территории дошкольного образовательного учреждения, где подсказки в виде картинок с QR-кодом размещаются на маршрутном листе квеста.

Таким образом, использование QR-кодов в образовательном процессе современной дошкольной образовательной организации позволяет педагогам не только экономить время и другие ресурсы, но и применять данную технологию в качестве инструмента детского развития, средства, обеспечивающего наиболее эффективную воспитательно-образовательную работу с семьями.

---

1. *Вержбицкая М. А.* Воспитательная направленность обучения на уроках чтения // Начальная школа. — 1987. — № 10. — С. 14–20.

2. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддяков [и др.]. — М. : Линка-пресс, 1998. — 328 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/12:0> (дата обращения: 15.11.2019).

*И. В. Дорошенко*

*Центр развития ребенка — детский сад № 311, Омск*

## **ГРУППОВОЙ СБОР КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Автор статьи рассматривает групповой сбор в дошкольном образовательном учреждении, определяя его образовательную ценность, преимущества, принципы и некоторые условия организации. Делается вывод о положительном влиянии на развитие дошкольников и возможности широкого использования практически каждым педагогом данной формы работы.

*Ключевые слова:* групповой сбор, сотрудничество, принципы группового сбора, участники образовательного процесса, ребенок, мотивация, рефлексия.

Современное общество предъявляет высокие требования к работе педагогического коллектива дошкольного учреждения. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в пункте 1.4 перечисляются основные принципы дошкольного образования:

«...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования... содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений...» [2, с. 3].

В настоящее время работа педагогов направлена на реализацию проектов. Одно из условий — совместное планирование деятельности воспитателем и воспитанниками. Групповой сбор помогает педагогическим сотрудникам не только осуществить совместное планирование проектов с дошкольниками, но и реализовать образовательные задачи.

Педагоги прошлого и настоящего времени использовали и используют групповой сбор. Так, Мария Монтессори еще в XIX в. использовала в своей работе утренний и вечерний групповой сбор, называя его «кругом». Педагоги-ученые Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов описывают «утренний кружочек» в своей программе «Золотой ключик». Наше учреждение активно внедряет в свою работу групповой сбор. На данном этапе педагоги изучают теоретическую базу технологии группового сбора. Определено, что достоинствами группового сбора являются: во-первых, простота проведения, т. е. его могут использовать в работе не только опытные педагоги, но и молодые специалисты. Во-вторых, групповой сбор помогает осуществить мотивацию детей на любую совместную деятельность. В-третьих, формирует навыки понимания себя и сверстников, себя и взрослого, обеспечивает «...возможность конструктивного, познавательно-делового развития детей...» [2, с. 5]. В-четвертых, групповой сбор создает каждому ребенку условия для развития самостоятельности, инициативности, ответственности и творческих способностей воспитанников.

Ценность группового сбора состоит также и в том, что его можно использовать ежедневно с детьми разных возрастов.

М. А. Пазюкова [1] описывает важные принципы организации группового сбора: открытость, диалогичность и рефлексивность. Данные принципы помогают не только в проведении группового сбора, но и в решении различных образовательных задач.

Например, принцип открытости учит детей как свободно высказываться самим на заданную тему, так и выслушивать других. Принцип диалогичности очень важен, так как учит детей вести диалог со сверстниками, взрослыми, т. е. ребенок не только высказывает свое мнение, но и сдерживает свои эмоции, реакции, в то же время имеет право на свое высказывание, на свою точку зрения. Принцип рефлексивности помога-

ет дошкольнику осмыслить и проговорить свои идеи, учит планировать и анализировать совместные проекты.

Самое важное, что участие ребенка в групповом сборе не обязательно, воспитанник сам принимает решение вести ли диалог, играть ли с другими детьми или присоединиться к групповому сбору с опозданием. Дошкольник учится не только выбирать свою деятельность, но и управлять своими действиями и поведением.

При обсуждении интересной темы ребенок может поделиться своими знаниями со сверстниками, выслушать мнения товарищей, а значит, и обогатить свои знания об окружающем мире.

У ребенка дошкольного возраста появляется возможность сотрудничать с другими детьми, жить и работать в коллективе. Очень важно научить детей общаться друг с другом, устанавливать контакты с детьми; это позволяет развивать умение работать в команде. Кроме этого, воспитанники учатся выполнять правила группы, согласовывать свои действия с действиями всех участников.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что использование группового сбора в работе дошкольного образовательного учреждения не только интересно, но и полезно для всех участников образовательной деятельности, содействует объединению и сотрудничеству детей и педагогов дошкольной образовательной организации, делает ребенка полноценным участником образовательных отношений за счет открытости, диалогичности и рефлексивности данной формы работы.

---

1. *Пазюкова М. А. Технология группового сбора и возможности ее реализации в условиях дошкольного образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие. — Иркутск : ИРКПО, 2011. — 198 с.*

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 96 с.*

**Н. М. Крылова**

*Государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Пермь*

**Л. В. Тимошенко**

*Омский государственный педагогический университет*

## **О ПРОГРАММЕ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ КАК ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается программа профориентации старших дошкольников, разработанная Н. М. Крыловой в 80-х гг. XX в. и состоящая из трех разделов. В первом разделе содержатся знания о труде как системе, которую дети обозначают графической моделью посредством овладения «эмпирическим обобщением». Во втором — знания о разделении труда на производстве между людьми разных профессий, закономерность которых обозначается детьми графической моделью путем овладения обобщением «анализ через синтез». В третьем — знания о взаимосвязи всех производств в обществе, где старшим дошкольником строится графическая модель через обобщение «восхождение к конкретному, когда частное, единичное рассматривается как проявление всеобщего».

*Ключевые слова:* труд, программа, профориентации старшего дошкольника, графическое моделирование.

Воспитание нравственного отношения к труду у подрастающего поколения, с нашей точки зрения, — важная задача общества (семьи, дошкольного учреждения, школы).

Вопросам профессиональной ориентации подрастающего поколения в науке и практике всегда уделялось внимание. Так, достаточно полно и точно представлен категориальный аппарат данного направления в образовании. Профессиональная ориентация рассматривается как «система мер, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в осознанном выборе предстоящего профессионального пути» [1, с. 39].

В рамках рассматриваемой проблемы представляют интерес структурные компоненты процесса профессиональной ориентации:

– диагностический компонент (выявление и оценка индивидуальных способностей и познавательных интересов ребенка);

- информационный компонент (формирование у детей системы знаний о профессиях, воспитание ценностного отношения к труду);
- консультационный компонент (сопровождение ребенка в процессе освоения мира профессий) [1, с. 39].

Анализ вышеобозначенной структуры процесса профессиональной ориентации позволяет нам утверждать, что профессиональное самоопределение возможно уже в дошкольном детстве.

Существуют разные подходы к определению содержания работы по профессиональной ориентации дошкольников.

Традиционный подход строится на законе систематизации знаний от частного к общему; он ограничен процессом ознакомления детей с миром профессий, что не ориентирует ребенка на будущее. Очевиден тот факт, что мир профессий очень быстро меняется. Прогнозировать появление профессий, на которые необходимо сегодня ориентировать ребенка, невозможно, что создает проблему «стабильного отставания» ребенка от быстро меняющегося мира.

Другой подход, построенный на законе формирования у дошкольников системных, научных знаний о труде взрослых, был разработан в 80-х гг. [4].

В настоящее время возникла задача внедрения методологии системного подхода к содержанию образования для дошкольников, включая и их профориентацию. Этот подход представлен, например, в программе «Детский сад — Дом радости» и к тому же обеспечен адекватной технологией [2].

В основу данной программы профессиональной ориентации старшего дошкольника Н. М. Крыловой положена идея формирования у детей системных знаний о труде (профессии) как деятельности человека. Само знание о труде как деятельности, разработанное К. Марксом, — сложное научное знание. Для дошкольников оно было включено в программу как «системное» знание, т. е. соответствующее науке, но доступное им лишь на уровне обобщенных представлений [3].

Первый раздел программы профориентации включает содержание знаний о труде как деятельности, структура которой представлена пятью взаимосвязанными компонентами [2, с. 21].

Первый компонент деятельности — замысел, обусловленный целью и мотивом деятельности. Ребенок должен осознать, что он хочет сделать, о ком хочет позаботиться.

Второй компонент — предмет преобразования. Ребенок определяет материал преобразования: из чего хочу, могу сделать.

Третий компонент — средства преобразования предмета (орудия и инструменты, с помощью которых ребенок реализует замысел).

Четвертый компонент — система поступков, необходимых для преобразования предмета. Ребенок осваивает систему трудовых действий: буду делать по порядку.

Пятый компонент — результат. Ребенок анализирует продукт собственной деятельности и формулирует самооценку: удовлетворен ли я тем, что сделал; реализовал ли замысел.

Вышепредставленная модель труда как деятельности, приводит дошкольника к пониманию того, что успех человека в профессии обеспечен умением реализовать каждый из пяти компонентов собственной деятельности: от замысла до результата [3, с. 422].

Второй раздел программы профориентации посвящен содержанию знаний о разделении труда между людьми разных профессий, которые работают на одном предприятии (в детском саду, на фабрике, на стройке и т. д.). Ребенку нужно понять, что человек определенной профессии отвечает за замысел продукции, другой — обеспечивает материалами, нужными для изделия, третий — готовит инструменты и т. д.

Содержание данного раздела формируется системой занятий, раскрывающих с помощью графического моделирования связи между людьми на производстве. А также оно может быть успешно реализовано в игровой деятельности, например, в сюжетно-ролевых играх «Детский сад», «Кондитерская фабрика», «Овощеводы» и др.

Дети, выстраивая с воспитателем модель взаимодействия людей разных профессий, работающих, например, в детском саду, открывают закон разделения труда в обществе: заведующая задумывает меню, кладовщик обеспечивает продуктами, помощник повара готовит оборудование, повар готовит еду, а готовый обед — результат труда всех сотрудников, кто трудился над тем, чтобы накормить их, пока родители работают на других производствах. На основе понимания этой закономерности, у детей формируется уважение к труду людей разных профессий, появляется интерес к профессиям родителей.

Содержание третьего раздела программы профориентации направлено на осознание ребенком того, что любой предмет, который нас окружает, представляет собой результат взаимосвязи труда людей всего общества. С помощью графического моделирования старшему дошкольнику открывается, что в любом предмете (стол, чашка, платье) сфокусирован труд людей разных профессий, которые работали и в городе, и в селе: кто-то вырастил дерево и привез его на мебельную фабрику, а фабрику построили строители, а швеи сшили одежду для людей и т. д. Открытие этой закономерности (восхождение к конкретному, когда частное рассматривается как проявление всеобщего) становится, образно говоря, «удочкой» самообразования, саморазвития.



Дети подготовительной группы способны понять назначение профессий людей духовного труда, представителей профессий «задумщиков», имена которых, как правило, сохраняет история (архитекторы, музыканты, писатели, художники, полководцы, руководители производств и др.).

Овладение содержанием программы профориентации (три направления работы) открывает ребенку нравственный смысл труда человека в обществе, уважение к людям и результатам их труда.

---

1. *Иванова Н. В., Виноградова М. А.* Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярослав. пед. вестн. — 2019. — № 3 (108). — С. 38–46.

2. *Крылова Н. М.* Детский сад — Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / науч. ред. Л. В. Тимошенко — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 352 с.

3. *Крылова Н. М.* Детский сад — Дом радости. Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности / Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2005. — 448 с.

4. *Логинова В. И.* Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста : дис. ... д-ра пед. наук. — Л., 1984. — 444 с.

***О. С. Лопатина***

*Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск*

## **ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СВОИ ПОСТУПКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматриваются особенности воспитания ответственности у детей дошкольного возраста. Определяется уровень сформированности ответственности за свои поступки у дошкольников.

*Ключевые слова:* ответственность, дошкольники, представления об ответственности, волевая готовность.

В условиях изменения социально-экономической ситуации особую актуальность приобретает воспитание ответственной личности. В настоящее время воспитание ответственности — приоритетное направление. Но прежде чем говорить о долженствовании возрастания ответственности

в структуре развивающейся личности ребенка, следует разобраться в наполнении этого понятия психолого-педагогическими смыслами, чтобы определить цель воспитательной деятельности, сопутствующей этому.

Следуя популярному определению «ответственность — это та форма контроля над деятельностью человека, которую он осуществляет сам согласно принятым им нормам и правилам поведения», руководствуемся представлением о том, что ответственность определяется зрелостью личности. Мы склонны к точке зрения, которая предполагает наличие своей меры зрелости у каждого возрастного периода жизни человека.

На этапе дошкольного возраста ребенку необходимы первоначальные представления о нормах, предписаниях, которые в дальнейшем станут для него ориентиром при выборе способов поведения. Сформировать у дошкольников представления об ответственности можно, но нельзя передать им опыт проявления переживания и сочувствия, ведь этот опыт по своей природе индивидуален. Ответственность как характерологическое свойство личности не может быть качеством, так как представляет собой результат успешного формирования нравственных качеств личности, в каком бы возрасте человек не находился.

Вся сложность воспитания ответственности у детей дошкольного возраста в том, что к его окончанию у них должна сложиться система ценностей подобно нравственному кристаллу, вбирающему в себя, как в кристаллическую решетку, понимание ответственного отношения к нормам, правилам своей жизни; умение следовать этим правилам; оценивать и корректировать самостоятельно свое поведение согласно узаконенным нормам.

Последовательность развития ответственности у дошкольников; психолого-педагогические методы, приемы морального стимулирования ответственности; научение рефлексирования своего поведения с позиции самостоятельного оценивания ответственности — всё это задачи, которые должны решать наставники — родители, педагоги.

Изучая феномен ответственности, представители различных областей науки (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон и др.) особое внимание уделяют готовности человека отвечать за свои поступки. Швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже рассматривал ответственность в рамках морального формирования детей, когда они получают большинство моральных правил от взрослых и обязаны беспрекословно их выполнять [2].

Представляется актуальным рассмотреть нормативные современные подходы к воспитательной задаче развития ответственности у детей. В процессе изучения документации по дошкольному образованию, психолого-педагогической литературы и анализа Федерального государственного

образовательного стандарта дошкольного образования [3] нам удалось выяснить, что формирование ответственности у дошкольников не обеспечивается педагогом ни в различных видах деятельности, ни в приобщении детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Ребенок должен осознавать важность, необходимость своей деятельности не только для себя, но и для других людей, эмоционально переживать за порученное ему задание и т. д. Содержание работы педагогов по воспитанию ответственности у детей дошкольного возраста не организуется соответствующим образом. Комплекс мер по осуществлению воспитания ответственности у дошкольников не имеет систематической и последовательной работы, в то время как дошкольные организации должны формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности. Это возможно через определенные упражнения, тренировки в проявлении ответственности в игровой деятельности, в процессе которой возникают новообразования — как умение оценивать свои действия и поступки с учетом требований взрослых. От успешности развития навыков ответственного поведения будет зависеть развитие его дальнейшей трудовой и учебной деятельности. И ребенку будет легче ставить перед собой задачи, добиваться их, а также организовывать взаимодействие со сверстниками в процессе решения поставленных задач.

В старшем дошкольном возрасте происходит значительное развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В этот период времени дети развивают способность к внеситуативному общению, способны общаться на уровне взрослых — рассказывают о своих предпочтениях или обсуждают поступки и качества других людей. Общение происходит отдельно от игры. В этом возрасте дети умеют сочувствовать людям; приходит желание помогать друзьям; делятся своими историями; искренне интересуются тем, как у других идут дела.

Первым фактором, предопределяющим развитость ответственности у ребенка, его способности отвечать за планируемые или совершенные поступки являются условия нравственного развития ребенка. Перспективность ответственности в поведении ребенка представляют знания норм [1]. Ребенок не просто растет в соответствии с нормативами взросления, а развивается как социальное существо, в основе жизнедеятельности которого лежит знание нормативов поведения.

Формами обучения нормативам поведения могут быть нормативные проекты на тему «Правила поведения», которыми часто пользуются работники дошкольных образовательных организаций (ДОО). Такие проекты преследуют ряд задач, среди которых главное место занимают образовательные.

Например, развивать у детей устную речь (диалогическую и монологическую), пополнять словарный запас «добрых слов»; расширять представления детей о нормах поведения; побуждать их к положительным поступкам; продолжать развивать культуру общения со сверстниками.

Ведущее место занимают воспитательные задачи, требующие педагогического участия в развитии умений слушать и слышать других, осмысливать свои поступки, умения находить конструктивные решения в конфликтах и строить свое поведение по бесконфликтному сценарию общения.

Педагоги-практики имеют интересный творческий опыт приучения детей к дисциплине. Преследуя цель воспитания общей культуры поведения в ДОО, педагоги обучают детей определенным умениям и навыкам. Формы обучения могут быть разными: установочная беседа о правилах поведения перед занятиями и после занятия, использование положительных примеров, реальных ситуаций, которые могут побуждать детей к хорошим поступкам. Естественно, положительный пример укореняется в сознании ребенка, если он эмоционально обдуман и запечатлен в памяти.

Морально-нравственное воспитание вносит свой вклад в формирование представлений детей о должном, допустимом и недопустимом поведении; незаменимую услугу здесь оказывает игра. Она позволяет обогащать опыт общения ребенка, способствует самооценке поведения, накоплению опыта адекватного эмоционального отношения к поступкам других, оценивания поступков, своих и других, с позиции нравственных норм.

Можно назвать главные критерии волевой готовности, по которым определяются педагогические направления воспитания ответственности у дошкольников. Среди них умения:

- сознательно подчинять свои действия общим правилам, ориентироваться на заданную систему требований;
- принять учебную задачу (внимательно выслушать, вникнуть в содержание того, о чем говорит воспитатель);
- работать в соответствии с предлагаемой инструкцией;
- доводить начатое дело до конца.

Таковы теоретические предписания, но, к сожалению, проведенное нами исследование развитости ответственности у дошкольников ДОО нашего города показало невысокие результаты (67 % опрошенных детей не смогли ответить на вопросы «Что такое ответственность?», «Как ты думаешь, кого можно считать ответственным?» и т. д.). Из 89 сотрудников дошкольных учреждений, опрошенных нами на предмет необходимости создания условий для развития ответственности, меньше половины подтвердило актуальность исследуемой проблемы.

Выявленные результаты говорят о необходимости более глубокого изучения природы педагогических условий воспитания ответственности у дошкольников.

- 
1. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов. — 2-е изд. — М. : Апрель пресс : ЭКСМО-Пресс, 1999. — 352 с.
  2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
  3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/12:0> (дата обращения: 15.11.2019).

***В. Л. Малашенкова***

*Омский государственный педагогический университет*

## **ИНФОРМАЦИОННО- И ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ**

В статье рассматривается значение информационно- и предметно-развивающей среды в реализации системы сопровождения и поддержки родителей, воспитывающих ребенка-дошкольника. Раскрываются возможности среды в повышении аутопсихологической и психолого-педагогической компетентности родителя.

*Ключевые слова:* информационно- и предметно-развивающая среда, сопровождение и поддержка родителей, аутопсихологическая и психолого-педагогическая компетентность родителя.

В настоящий момент существует ряд серьезных проблем, с которыми сталкивается семья на разных этапах воспитания ребенка и в разрешении которых требуется компетентная психолого-педагогическая помощь.

В России специальная служба помощи родителям в воспитании детей еще только складывается. Традиционно психологическая помощь семье оказывается в рамках индивидуального консультирования в дошкольных образовательных учреждениях и школах, преимущественно по поводу проблем взаимодействия с детьми старше трех лет. Однако, как

показывают современные исследования (Г. Г. Филиппова, В. В. Столин, С. Ю. Мещерякова и др.), будущие проблемы детско-родительских отношений коренятся в опыте взаимодействия матери и ребенка, полученном еще до рождения и в первые годы его жизни.

Ибука Масару, японский исследователь, указывает на значимость этого периода, утверждая: «После трех — уже поздно». Поэтому возраст до трех лет должен быть признан обществом как важнейший этап в онтогенетическом развитии, и именно здесь необходимо максимальное приложение сил государства, его общественного и семейного институтов. В связи с этим большое значение приобретает реализация федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» (2018–2024), предполагающая «развертывание сети центров (служб) оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста» [1, с. 2].

Сегодня взаимодействие с семьей различных социальных институтов строится на методологии сопровождения и поддержки. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения (Е. И. Казакова) является системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных возможностей ориентационного поля развития. Принимая во внимание этот аспект, сопровождение родителей может трактоваться как помощь в формировании ориентационного поля (т. е. информационно- и предметно-развивающей среды), расширяющего возможность выбора, ответственность за действия в котором несет субъект развития. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, в нашем случае — на потенциал личности родителя или семьи в целом.

Согласно концепции феноменологии бытия и развития личности В. С. Мухиной последнее может быть объективно раскрыто через выявление взаимосвязи культурных условий (т. е. реальностей предметного, социального и других миров) и индивидуальных достижений в развитии. Культурные условия в нашем понимании тождественны понятию «среда». Применительно к формированию компетентного родителя особое место занимает информационно- и предметно-развивающая среда. Ее ядром выступает информация как источник сведений об изменениях, совершающихся в системе (семья, ее отдельные члены) и окружающей ее среде (социум), которая обогащает знания о конкретном объекте и ведет к развитию субъекта. Субъективная потребность в информации обуславливается личностными ресурсами родителей и зависит от уровня образования, семейного стажа и опыта воспитания.

Опираясь на понимание предметно-развивающей среды С. Л. Новоселовой, определим ее как систему материальных объектов деятельности родителя и ребенка, функционально моделирующую содержание развития аутопсихологической и психолого-педагогической компетентностей родителя и целостного развития ребенка.

В содержательном аспекте психолого-педагогическое сопровождение родителей заключается в обогащении их воспитательного потенциала и возможностей в амплификации детского развития. Теория амплификации разработана А. В. Запорожцем и предполагает расширение возможностей ребенка через его участие в разных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, содержанием психолого-педагогического сопровождения и поддержки родителей, воспитывающих дошкольников является:

- ориентирование молодых родителей на выполнение воспитательных функций;
- развитие аутопсихологической и психолого-педагогической компетентностей, позволяющих родителям эффективно действовать в трудных, кризисных ситуациях, связанных с воспитанием ребенка;
- информационное, материально-предметное обеспечение процесса воспитания и развития ребенка в семье.

Аутопсихологическая компетентность подразумевает готовность и способность родителя к самопознанию и саморазвитию. Самопознание предполагает выяснение собственной шкалы ценностей, осознание проблем своего развития, личностных ресурсов и ресурсов семьи и формирование на этой основе готовности к позитивным изменениям. Психолого-педагогическая компетентность включает знания и умения конструктивно, в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями и возможностями ребенка, выстраивать взаимоотношения и взаимодействие с ним и создавать благоприятный психологический климат в семье [2].

Данные виды компетентностей не могут быть получены в ходе нескольких консультаций или занятий со специалистами, даже проводимых в течение ряда месяцев. Это длительный процесс, результативность которого обеспечивается в системе сопровождения в соответствии с этапами жизненного цикла семьи и возрастом ребенка.

Сопровождение и поддержка родителей предусматривает деятельность социальных институтов по решению следующих задач:

- 1) формирование эффективного родительства на разных этапах его развития (особенно на этапе становления);
- 2) развитие семейных отношений и традиций;
- 3) амплификация детского развития (особенно важна помощь семье в обеспечении раннего развития ребенка).

Решение данных задач предполагает создание на базе центров помощи родителям, воспитывающим детей, организованных в дошкольных образовательных учреждениях информационно- и предметно-развивающей среды и погружение в нее родителей и детей как взаимодействующих субъектов.

Представляется важным обеспечение сопровождения и поддержки родителей, включающее разные аспекты — от информационного, материально-предметного до личностного.

Информационное обеспечение осуществляется через специально созданную информационно-развивающую среду, в которой родитель получает информацию по интересующим его проблемам развития и воспитания ребенка, саморазвития.

Материально-предметное обеспечение реализуется через специально созданную предметно-развивающую среду, соответствующую возрасту ребенка и направленную на решение конкретных проблем развития и воспитания.

Аспект личностного сопровождения тесно сопряжен с информационным, поскольку новая информация порождает изменения в сознании родителей, что в свою очередь ведет к изменению их личности, поведения, образа жизни всей семьи и, таким образом, позитивно влияет на развитие детей (Т. А. Куликова, Ю. Б. Гиппенрейтер).

Информационно- и предметно-развивающая среда включает специально созданные аудио-, видео-, фотобиблиотеки для повышения воспитательного потенциала семьи — и игро(леко)теки для развития ребенка. Здесь мы опираемся на опыт Швеции, где наборы развивающего игрового материала называют лекотеками и используют для коррекции отклонений в развитии детей в условиях семьи. Создание и предоставление семье во временное пользование передвижных игротек представляется крайне важным, так как родители не в состоянии самостоятельно создать такую предметную среду, которая будет развивающей для ребенка на каждый конкретный момент его жизни. Особенно это актуально для молодой семьи, учитывая стремительный темп развития ребенка в первые годы жизни и, как правило, не высокий уровень материального обеспечения.

Итак, сопровождение и поддержка родителей обеспечивает обогащение их личностного и воспитательного потенциала и амплификацию детского развития. Важнейшим условием при этом становится доступность информационно- и предметно-развивающей среды, позволяющая родителям видеть многообразие вариантов развития себя и ребенка и делать адекватные выборы. Погружение родителей в информационно- и предметно-развивающую среду порождает изменения в сознании и поведении родителей, что, в свою очередь, позитивно влияет на развитие детей.



---

1. Лучшие практики субъектов Российской Федерации по развертыванию сети центров (служб) оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет, и детьми с особыми образовательными потребностями : сб. материалов / сост. Э. Ф. Алиева, Т. В. Гаврикова, О. Р. Радионова. — М. : Федеральный институт развития образования, 2017. — 414 с.

2. Шиманская Т. Л. Аутопсихологическая компетентность беременных женщин как фактор эффективных отношений «мать — дитя» в младенческом возрасте : автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 2007. — 22 с.

**Л. С. Немчинова**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье представлен теоретико-аналитический обзор материала для организации познавательно-исследовательской деятельности педагогами дошкольных образовательных организаций. Приводятся методические аспекты организации познавательно-исследовательской деятельности детей: организация форм и видов деятельности детей и их последовательность, организация предметно-пространственной среды.

*Ключевые слова:* познавательно-исследовательская деятельность, приемы и методы организации познавательно-исследовательской деятельности, этапы познавательно-исследовательской деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [3] указано, что деятельность педагогического коллектива, направленная на формирование у детей познавательной активности и исследовательских умений, обязательно должна быть включена в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Педагоги дошкольной образовательной организации (ДОО) играют важную роль при зарождении у детей мотивации к нахождению ответов

на возникающие, интересующие их вопросы, поощряют любознательность. Одной из основных целей организации познавательно-исследовательской деятельности в детском саду является развитие у воспитанников исследовательского типа мышления и поведения. Это не значит, что воспитатель видит в детях будущих профессиональных исследователей. Педагог создает условия для поисковой деятельности, для мини-исследований, доступных ребенку дошкольного возраста и соответствующих его личным интересам. И он дает дошкольникам возможность ощутить восторг открытия.

В соответствии с особенностями развития детей дошкольного возраста, которым свойственны любознательность, жажда новых впечатлений, желание самостоятельно действовать и находить что-то интересное и неожиданное, в «организацию педагогического процесса педагоги ДОО вносят существенные изменения, которые направлены на стимулирование познавательной активности ребенка» [2, с. 54]. В связи с этим для эффективной организации познавательно-исследовательской деятельности педагогами дошкольных учреждений определяются следующие задачи: во-первых, развитие интереса детей к предметам и явлениям окружающего мира; во-вторых, формирование у них первичных представлений о свойствах предметов (форма, цвет, размер, структура и др.); в-третьих, развитие мыслительных способностей: анализ, сравнение, установление взаимосвязей; в-четвертых, создание у воспитанников положительной мотивации к самостоятельному поиску интересующей их информации, стимулирование и поощрение любознательности.

Среди приемов и методов организации познавательно-исследовательской деятельности педагоги выделяют актуальные для использования в ДОО: эвристический метод, наблюдение, проектная деятельность.

*Эвристический метод* основан на том, что педагогами создаются проблемные ситуации для мотивирующего начала занятия. Тем самым возникает ощущение сплоченности группы для поиска решения. Развитию любознательности и речевых умений детей способствуют эвристические беседы, в основе которых лежат вопросы-проблемы. Для подготовки таких бесед воспитатель определяет основной проблемный вопрос в соответствии с возрастом и уровнем знаний детей, готовит уточняющие вопросы. В младших группах беседы продолжаются в течение 10–15 мин., с детьми старшего дошкольного возраста — 20–25 мин.

*Наблюдение* является одной из активных практик познавательно-исследовательской деятельности. Исследования, проводимые во время прогулок, знакомят ребят с миром природы со всем его разнообразием образов, красок, звуков, запахов и т. д.

*Проектная деятельность* основывается на совместной исследовательской активности детей, педагога и, желательно, родителей. В создании проекта задействованы не только мыслительные, но и творческие способности ребенка [1].

При организации познавательно-исследовательской деятельности педагогам нужно учитывать, что она делится на несколько последовательных этапов: *первый этап* — постановка проблемы (выяснить, каким образом, отчего и почему); *второй этап* — целеполагание (воспитанники высказывают свои варианты решения проблемы; приходят к мнению, что нужно сделать, какое провести наблюдение); *третий этап* — выдвижение гипотез (ребята раздумывают о том, как можно сделать то или иное); *четвертый этап* — проверка гипотезы (ребята проводят эксперимент, доказывающий их предполагаемую гипотезу); *пятый этап* — анализ полученного результата (дети анализируют вместе с воспитателем проведенный эксперимент); *шестой этап* — формулирование выводов (дети формулируют свои выводы).

Выделяются следующие виды познавательно-исследовательской деятельности в детском саду: поисково-исследовательская, учебно-познавательная, познавательно-практическая, предметно-исследовательская.

*Поисково-исследовательская деятельность* — совместная работа педагога и детей по решению проблемных вопросов. Реализуется в эвристических беседах, наблюдениях.

*Учебно-познавательная деятельность* — самостоятельная деятельность воспитанников по усвоению и применению приобретенных в ходе образовательного процесса знаний, умений, навыков.

*Познавательно-практическая деятельность* — организованная педагогом деятельность воспитанников по получению информации практическим путем в виде опытов и экспериментов.

*Предметно-исследовательская деятельность* — совместная или самостоятельная деятельность воспитанников по установлению причинно-следственных связей и расширению знаний о свойствах объектов.

Содержательный аспект познавательно-исследовательской деятельности является стимулом для развития и проявления любопытства, любознательности ребенка. Следовательно, нужно активно включать элементы познавательно-исследовательской деятельности в разнообразные занятия по изучению окружающего мира, рисованию, лепке, конструированию, обучению грамоте и др. Занятия исключительно познавательно-исследовательской деятельностью занимают небольшую часть в образовательном процессе. Зачастую ее выделяют в кружковую работу (мини-лаборатории, мастерские опытов и др.). Педагог должен практиковаться в проведении

интегрированных занятий, в которых работа ведется по разным направлениям («художественно-эстетическое», «трудовая деятельность» и др.), отводя большое внимание формированию и совершенствованию исследовательских навыков при изучении детьми предметов и явлений окружающего мира.

Акцентируем внимание на некоторых обязательных требованиях для педагогов ДОО при организации познавательно-исследовательской деятельности: во-первых, в середине занятия проводится физкультминутка или подвижные игры для профилактики переутомления детей; во-вторых, познавательно-исследовательская деятельность требует умственного напряжения, проводить ее рекомендуется в первой половине дня, примерно во вторник или среду, потому что это дни высокой работоспособности; в-третьих, в группах оборудуются уголки экспериментирования с наполнением материалами в соответствии с возрастными возможностями детей, материалы для проведения опытов в уголках экспериментирования меняются в соответствии с планом работы и с учетом интересов детей.

При организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста предлагаем несколько примеров тем. *В младшей группе:* «Вода и ее свойства», «Лимон», «Волшебные губки», «Я — исследователь. Камень». *В средней группе:* «Веселый огород», «Бюро находок», «Молоко», «Удивительный шарик», «Почему растаял снеговик». *В старшей группе:* «Удивительный магнит», «Энергия. Ток бежит по проводам», «Подушка», «Вулкан», «Червячки». *В подготовительной группе:* «Водолаз из Комарово», «Человеческий Зрачок», «Соль», «Термометр».

В заключение отметим, что грамотная организация познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста позволяет создавать качественные условия для формирования исследовательских действий детей, расширять их опыт познания; ребенок получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, упорядочить свои представления об окружающем мире и самом себе.

---

1. Бочарова Е. Н. Проектная деятельность в ДОО: первый шаг в большой мир // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 15. — С. 1486–1490. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/96216.htm> (дата обращения: 15.01.2020).

2. Немчинова Л. С. Познавательно-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста как фактор их интеллектуального развития // Интеллект. Культура. Образование : материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения акад. РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи (Новосибирск, 16–18 сентября

2018 г.) / М-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т, Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, Сиб. ин-т упр. — филиал РАНХ и ГС, Обр. комплекс школа-сад «Наша Школа». — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2018. — 156 с.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.11.2019).

*Н. А. Промзелева*

*Детский сад № 394, Нижний Новгород*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЕСЕНКА УСПЕХА» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ВОСПИТАННИКОВ**

В статье раскрываются особенности реализации технологии «Лесенка успеха» в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации (ДОО), рассматриваются проблемы и условия эффективного речевого развития воспитанников в технологично организованном взаимодействии педагога с детьми.

*Ключевые слова:* речевое развитие, технология, программа, «Детский сад — Дом радости», «Лесенка успеха», индивидуальность.

Полноценное развитие речи детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач современного дошкольного образования и рассматривается как доминанта становления коммуникативной культуры на ступени дошкольного образования. Психолог Д. Б. Эльконин считал, что речь необходимо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как и другими орудиями [6, с. 93].

В настоящее время речевому развитию дошкольников уделяется серьезное внимание, что обусловлено рядом причин.

Во-первых, необходимо помнить, что этап дошкольного детства — благоприятный, сензитивный для развития речевых функций и связанных с ними видов мышления. О значимости их своевременного развития точно писал А. В. Запорожец: «...восполнить возникший недостаток на более

поздних возрастных этапах будет трудно, подчас невозможно» [1, с. 23]. Однако следует отметить, что психологи и учителя начальных классов констатируют неудовлетворительный уровень развития речи современных детей. Причины этого заключаются не только в состоянии их здоровья, но и в неграмотности взрослых, организующих речевую среду и занятия с детьми, как в ДОО, так и в семьях: родители подменяют живое речевое общение или чтение ребенку книг компьютерными играми или телепередачами не всегда подходящего для дошкольников содержания.

Что касается дошкольных учреждений, нормативно-правовые документы в сфере дошкольного образования обязывают организовать полноценное развитие детей, включая речевое. В частности, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) рассматривает речь как средство общения и освоения культуры, направляет внимание педагогов развитию всех видов речевой деятельности, а также детского речевого творчества [4; 6]. В унисон звучат фразы из Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. о приобщении детей к культурному наследию через повышение уровня владения русским языком, знакомство с лучшими образцами детской литературы [5].

Реализация ФГОС ДО также предполагает полноценное овладение детьми различными видами деятельности, в том числе речевой, по четырем уровням: 1-й — узнавание; 2-й — воспроизведение под руководством; 3-й — самостоятельность; 4-й — творчество при поддержке детской индивидуальности и обеспечении успешности ребенка в деятельности. На практике получается так, что уровней самостоятельности и творчества, как правило, достигает не более 20 % детей. При организации фронтальных и подгрупповых занятий сложно обеспечивать индивидуализацию образования и добиваться достижения уровня речевого творчества от каждого ребенка.

Следуя рекомендациям отечественных ученых по решению данной проблемы, авторы ФГОС ДО включили решение задач речевого развития воспитанников: становление всех видов связной речи как формы выражения индивидуальности; совершенствование звуковой культуры речи (чистоты звукопроизношения и богатой палитры интонационной выразительности); расширение активного словаря, умения строить грамматически правильные высказывания, краткие и развернутые предложения, вступать в диалог (Е. И. Тихеева, А. М. Леушина, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, В. И. Ядешко, А. Г. Арушанова и др.). При этом в процессе общения взрослого с ребенком, в любых коммуникативных ситуациях, при ознакомлении с художественными произведениями во главу угла ставится развитие нравственно-эстетических чувств воспитанников.

В научных трудах Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой, М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной и др. отмечается тот факт, что старшие дошкольники на основе системной работы с ними над разными сторонами речевого развития осваивают все виды и формы связной речи, что свидетельствует о грамотности педагогической деятельности в дошкольном учреждении. Дети овладевают четырьмя типами монологических высказываний: описание, повествование, рассуждение, объяснение, кроме того, строят смешанные тексты.

Однако в имеющихся методических пособиях нет четкого разграничения видов, типов речи; отсутствуют конкретные рекомендации, каким образом диагностировать речь детей и проектировать речевое развитие каждого ребенка, решая все стоящие перед педагогами задачи. В результате системная организация работы по коммуникативно-речевому развитию воспитанников представляется для них чрезвычайно сложной.

Кроме того, педагоги на рабочих местах часто не владеют технологиями речевого развития, которые могли бы обеспечить достижение более быстрого качественного результата в речевом развитии воспитанников и тем самым выполнять требования ФГОС ДО и образовательной программы дошкольного образования.

Многолетняя практика работы с детьми показала, что поставленные перед педагогами цель и задачи эффективно решаются в процессе реализации научно-методической системы «Детский сад — Дом радости» (автор — Н. М. Крылова), в состав которой входят комплексная программа развития ребенка и технология «Лесенка успеха», описаны условия ее реализации [2; 6]. «Лесенка успеха» — великолепное многократно апробированное научно-методическое средство, включающее четко описанный алгоритм деятельности педагога, методы, формы, условия и результаты ребенка и состоящее из четырех «ступенек».

На первой ступеньке «лесенки» происходит знакомство с новой деятельностью, где воспитатель выступает как «артист», а ребенок — «очаровательный зритель», цель такого контакта — разбудить у ребенка любопытство к демонстрируемой деятельности, вызвать желание научиться ее выполнению.

На второй ступеньке осуществляется содействие воспитателя в освоении деятельности каждым воспитанником в форме диалога «вкусных собеседников». Поведение воспитателя на данном этапе отличается и зависит от степени самостоятельности ребенка в освоении программного материала, от повторения образца взрослого (уровень А). Следующий шаг — к совместному выполнению деятельности под руководством педагога (уровень Б), затем — к самостоятельному выполнению действий (уровень В), и переход к овладению содержанием деятельности с элементами творчества (уровень Г).

На третьей ступени, в ходе коллективных форм работы, взаимодействия с другими, ребенок самоутверждается в своих возможностях, в переносе освоенных умений в коллективную, публичную форму выражения. Для педагога это — ступень диагностики достижения каждым ребенком уровня самостоятельности.

И, наконец, на четвертой ступени воспитатель выступает в роли «очарованного зрителя», содействует тому, чтобы ребенок-«артист» выполнял программную деятельность творчески, обретал собственный неповторимый стиль ее выполнения, проявлял свои особые таланты [3].

Таким образом, каждый этап «восхождения» педагога с ребенком по ступенькам «Лесенки успеха» (особенно ее четвертый уровень) является для воспитанника моментом переживания радости достижения успешного результата, а для педагога — показателем эффективности профессиональной деятельности, эффективности сотворчества с ребенком и с его семьей.

Содержание образовательного процесса включает в себя непрерывное расширение и систематизацию представлений ребенка о предметах и явлениях окружающей жизни и природы; параллельно с информационной составляющей воспитывается интерес к родному краю (к улице, на которой живет; к реке, главной площади, проспекту и т. п.), чувство любви к матери, членам семьи, сверстникам группы, а также развивается бережное отношение к вещам и книгам как предметам, которые служат человеку, созданы трудом людей разных профессий (С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, В. Г. Нечаева и др.).

В программе и технологии предусмотрены условия, необходимые для эффективного речевого общения с ребенком, которые требуют грамотного, научного подхода педагога к собственному саморазвитию и содействию развития ребенка, раскрытию его природного потенциала как неповторимой индивидуальности:

- через непрерывное профессиональное саморазвитие педагога (от уровня эклектики к уровню репродуктивной деятельности, затем к работе по аналогии и, наконец, к творческому, неповторимому стилю);
- через понимание ребенком деятельности как единого целого, состоящего из пяти компонентов: от задумки к материалу, затем к инструментам, к порядку действий и к полученному результату;
- через организацию процесса формирования системных знаний путем интеграции, взаимопроникновения, взаимообогащения игры, труда, познавательно-исследовательской, продуктивной деятельности, общения друг с другом, не ограниченных рамками занятий. Занятия как фронтальная форма обучения представляют собой итог всей многоплановой,



многосторонней, индивидуальной или подгрупповой речевой деятельности ребенка;

- через общие правила организации пространства, обеспечивающего ребенку «возможность развиваться в деятельности» (А. В. Запорожец), несущего предметную предназначенность (Л. С. Выготский), легко трансформирующегося и изменяющегося. Подбор предметов — носителей культурно-исторического опыта создает красоту и уют в группе и позволяет детям получать различную информацию, включаться в разнообразную деятельность. Игровой персонаж, меняющий позицию воспитанника из ученика в учителя, ставящий ребенка в проблемную ситуацию, побуждает ребенка к контекстному речевому высказыванию всё большей и большей степени сложности.

По каждой возрастной группе сформированы маршрутные листы, предполагающие освоение ребенком конкретного образовательного содержания:

- сначала в индивидуальной (как ведущей форме обучения), затем в подгрупповой, потом в коллективной деятельности (при овладении образовательным содержанием большинством детей и его прогнозируемой успешностью);

- построенной по определенной модели (от замысла к выбору материалов, инструментов, к определению последовательности действий, получению результата и его самооценки);

- четкого соблюдения трехчастной структуры занятия (1 — мотивация; 2 — выполнение компонентов деятельности; 3 — самооценка ребенком полученного продукта);

- от уровня узнавания образовательного материала к его творческому исполнению;

- постоянного наличия «неясных знаний», создающих поле для высокой умственной активности и творчества воспитанников, чтобы их преодолеть;

- содействия постоянного проявления эмоций и чувств по ходу деятельности с помощью мимики, жестов, интонации, системы поступков (радость, веселье, грусть, нежность, заботливость, благодарность и др.).

Среди форм сотрудничества с семьей по рассматриваемой проблеме наиболее эффективными, на наш взгляд, являются создание проекта «Интересные субботы», проведение родительского клуба по проблемам воспитания, участие родителей в различных мероприятиях детского сада: курсах, создании газеты «Мир детства», трансляции семейного опыта.

Они позволяют охватить широкий круг вопросов образования, способствовать формированию субъектной позиции родителей в вопросах развития и воспитания ребенка и, наконец, служат эмоциональному единению семьи.

Наблюдения за поведением, деятельностью воспитанников свидетельствуют о высоких результатах в овладении ими структурой составления рассказов разных типов, об умении сочинять речевые тексты-монологи, о появлении «языкового чутья» и стремлении отражать характерные особенности разных жанров с присущим для каждого из них единством формы и содержания. Дети используют вербальные и невербальные средства речевой выразительности, активно участвуют в беседах. Такой высокий уровень владения речью обеспечивается богатым словарным запасом, появлением интереса к смысловой стороне слова, пониманием значимости правильного звучания слов и построения фраз для того, чтобы быть понятным для окружающих.

Необходимо отметить возрастание авторитета ДОО в глазах родителей, повышение заинтересованности в совместной реализации программы, в более частых контактах с ребенком, благодаря чему речь детей качественно отличается от их сверстников, занимающихся по другим программам.

- 
1. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — 320 с.
  2. *Крылова Н. М.* Детский сад — Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 332 с.
  3. *Крылова Н. М.* Лесенка успеха с двусторонним движением, или О радостной жизни детей и взрослых в детском саду. — СПб. : Образовательные проекты, 2017. — 208 с.
  4. **Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования** (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/12:0> (дата обращения: 15.11.2019).
  5. **Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года** (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р). — URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).
  6. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте (краткий очерк). — М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. — 116 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В РИСОВАНИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Статья посвящена проблеме развития творчества в разных видах деятельности. Раскрыты педагогические условия развития творчества детей среднего дошкольного возраста в рисовании.

*Ключевые слова:* творчество, детское творчество, средний дошкольный возраст, педагогические условия, рисование.

Проблема творчества многоплановая, она рассматривалась в связи с деятельностью человека, позже — ребенка. Взгляды на проблему детского творчества менялись, что связано с появлением различных концепций и теорий (биогенетической, социогенетической, бихевиоризма, необихевиоризма, теорией «свободного творчества» и др.).

Взгляды на проблему детского творчества в отечественной науке претерпевали постоянные изменения. Творчество рассматривалось как осознанный процесс создания ребенком нового и значимого конечного продукта (прежде всего для себя), требующий создания специальных условий для овладения детьми знаниями, умениями, навыками; творческим процессом ребенка необходимо руководить, а также стимулировать (Н. А. Ветлугина, Р. Мюллер, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Ф. Флёрина и др.).

Продуктивная деятельность является практико-ориентированной и доступной ребенку с раннего возраста, поэтому данному направлению в науке уделено существенное внимание. Развитие творчества детей дошкольного возраста в отечественной науке рассматривалось: в рисовании (А. И. Васильев, 1993; Ж. В. Мацкевич, 2009); в процессе ручного труда (Н. С. Пышьева, 2009); в изобразительной деятельности (Е. А. Флёрина, 1947; Б. К. Кравчунас, 1995; Д. В. Гриник, 2010; В. И. Салютова, 2012); в конструировании (А. Н. Давидчук, 1970; Г. В. Урадовских, 1989; Е. К. Брыкина, 2004); в рамках декоративно-прикладного искусства (Р. Н. Смирнова, 1978; Е. Б. Горунович, 1986; А. А. Грибовская, 1988; А. В. Молчева, 1995); включая интеграцию разных видов искусств (С. П. Козырева, 1985; Л. А. Пшеничных, 2005); в условиях преемственности в обучении рисованию дошкольников и первоклассников (О. Р. Лагутина, 1993) и др.

Е. А. Флёрина посвятила ряд работ рассмотрению детского изобразительного творчества, под которым автор понимала «сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отождествлении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства; процесс овладения ребенком под влиянием воспитания и обучения всё более высокими изобразительными умениями» [4, с. 78].

Идеи Е. А. Флёриной явились основой для появления новых подходов становления и развития детского изобразительного творчества в работах Н. П. Сакулиной, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Л. Б. Ермолаевой-Томиной и др. Детское творчество ученые связывали с развитием творческих способностей, художественного восприятия, воображения.

Т. С. Комарова подчеркивает роль графических навыков и умений в развитии детского изобразительного творчества. Эту же точку зрения высказывает Г. С. Костюк. Ученый писал, что определяющую роль в увлечении изобразительной деятельностью в дошкольном возрасте играют успехи детей в «...овладении способами графического изображения объектов, передаче на бумаге формы, положения в пространстве, цвета и других свойств предметов, в выработке необходимых для этого умений и навыков» [1, с. 35; 2].

С. В. Погодина, опираясь на работы зарубежных и отечественных ученых, под детским изобразительным творчеством понимает «процесс сознательного создания ребенком нового, субъективного и объективного значимого духовно-материального продукта деятельности, в ходе которой ребенком реализуется художественный потенциал и ранее усвоенный изобразительный, личностный (познавательный, эмоциональный) опыт» [3, с. 37].

Дети среднего дошкольного возраста уже имеют личный опыт в изобразительной деятельности, умело оперируют классическими техниками рисования в свободной деятельности, изображают предметы окружающего мира. В среднем дошкольном возрасте, как и в младшем, рисование еще воспринимается детьми как игра, наблюдается неустойчивый интерес к процессу деятельности; продолжается работа по ознакомлению детей с новыми способами изображения предметов и явлений на разном материале. В среднем дошкольном возрасте дети способны различать признаки предметов: цвет и его оттенки, общую форму, части и детали объекта, который собираются изобразить; формируется оценочное отношение к результатам рисования.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволил определить педагогические условия, создание которых будет

способствовать развитию творчества у детей среднего дошкольного возраста в процессе рисования:

- построение изобразительной деятельности на основе эстетического восприятия окружающего мира и формирования образных представлений, воображения, развития специальных движений руки, усвоения графических навыков и умений, субъективного опыта детей, позволяющих воплотить в рисунке образы представлений и воображения;
- создание эмоционально благоприятной интегрированной развивающей художественно-эстетической среды;
- использования традиционной (классической) и нетрадиционной техник рисования.

С целью выявить уровень развития творчества детей среднего дошкольного возраста было организовано исследование в дошкольных учреждениях Омска. Для реализации поставленной цели использовался диагностический комплекс, разработанный Т. С. Комаровой, О. М. Дьяченко, за основу взяты нижеприведенные критерии развития творчества детей среднего дошкольного возраста: композиционное и цветовое решение, передача настроения, эмоциональность, оригинальность.

В ходе исследования было проанализировано более 40 работ детей среднего дошкольного возраста и получены следующие результаты: 25 % детей показали низкий уровень развития творчества, средний уровень проявили 52 % детей, а 23 % детей показали высокий уровень развития творчества.

Рисунки детей анализировались по критериям, предложенным Т. С. Комаровой. Проведенный анализ детских работ показал, что нетрадиционные художественные техники применяют в своих работах 48 % детей, а соединение элементов знакомых техник в рисовании вызывает затруднение у 52 % дошкольников. Дети часто испытывают затруднения в самостоятельном составлении композиции на творческих занятиях и занятиях по развитию замысла, легче справляются с заданием по предложенному образцу воспитателем либо подсматривают идею у сверстников. Композиции детских работ не отличаются оригинальностью; дети вносят новые элементы в свои работы, опираясь на помощь взрослого или сверстников. Работы детей характеризуются примитивностью с преобладанием стереотипов изображения.

Очень низким оказался уровень самостоятельности детей, который составил 51 % (27 % детей принимают учебную задачу взрослого, понимают ее и без затруднений приступают к выполнению задания; 38 % — принимают задачу при повторном объяснении взрослого и 35 % — не справляются с заданием); средний уровень проявления самостоятельности детей

при выполнении предложенного задания составил 37 % (дети частично испытывали затруднения на разных этапах выполнения рисунка); 12 % детей были отнесены к высокому уровню (дошкольники практически без помощи взрослого и сверстников правильно выполнили задание).

Диагностическая методика О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» позволила выявить уровень развития творческих способностей дошкольников в рисовании. Были получены следующие результаты: показали средний уровень сформированности творческих способностей — 63 %, высокий уровень — 24 %, низкий уровень — 13 %.

Беседа с воспитателями группы позволила выявить следующее: все дети среднего дошкольного возраста в исследуемой группе проявляют интерес к рисованию; детям нравится рисовать самостоятельно на свободные темы, при этом в детских рисунках можно увидеть использование элементов техник рисования, которые они узнали на специально организованных занятиях (67 %). Рисунки детей показывают, как глубоко дети усваивают программный материал, технические навыки и умения.

Таким образом, результаты исследования показали, что взрослые при проведении занятий рисованием испытывают затруднения, связанные с выбором способов показа, методов и приемов обучения, не планируют целевые ориентиры (отсутствуют приемы проблемного обучения; воспитатели не используют опытно-экспериментальную исследовательскую деятельность обыгрывания для закрепления навыков и умений детей, стимулирования творчества и создания интереса к рисованию). Воспитателям группы следует обратить внимание на создание определенных педагогических условий для развития творчества дошкольников, использования интересных методических приемов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их возможностей и потребностей.

---

1. *Комарова Т. С.* Детское художественное творчество: для работы с детьми 2–7 лет. — М. : Мозаика-Синтез, 2016. — 174 с.

2. *Костюк Г. С.* Способности и их развитие у детей. — Киев : Знание, 1963. — 64 с.

3. *Погодина С. В.* Детское изобразительное творчество через призму художественных эталонов и концепций трансформируемых эстетических архетипов. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. — 160 с.

4. *Флёрина Е. А.* Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства // История становления теории художественного развития детей дошкольного возраста в России : хрестоматия / авт.-сост. Ж. Н. Тельнова. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. — 356 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье раскрываются вопросы экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Сделан теоретический обзор научной литературы, позволивший выделить педагогические условия экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* экономическое образование, экономическое воспитание, экономическая воспитанность, педагогические условия формирования экономической культуры, старший дошкольный возраст.

Экономическое образование — важное направление общего образования, основной целью которого является формирование личности, способной ориентироваться в рыночной среде и умеющей осуществлять свою деятельность экономически целесообразно.

Экономическое воспитание в его традиционном понимании рассматривается как процесс формирования экономического мышления, развития деловых качеств, общественной активности и предприимчивости, что лишь отчасти применимо к дошкольникам в силу возрастных особенностей их психического развития. А. Д. Шатова полагает, что «смысл работы по экономическому воспитанию состоит в том, чтобы привить детям правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создан “предметный мир”» [4].

В работах ученых (Л. Н. Галкина, Л. С. Гумерова, О. В. Дыбина, Е. А. Курак, А. А. Смоленцева, Е. А. Сидякина, А. Д. Шатова и др.) экономическое воспитание дошкольников выделяется как одно из приоритетных направлений дошкольного образования. В связи с рассмотрением данной тенденции на современном этапе в науке и практике появились новые понятия: экономическая (финансовая) грамотность (И. Б. Бичева, В. Н. Гнездилова, Н. А. Крючкова, А. Д. Шатова), экономическая культура (Л. С. Гумерова), экономическая воспитанность, экономические представления (И. Б. Бичева, Е. В. Голубева, Е. А. Сидякина, А. В. Степаненкова, А. Д. Шатова), экономическая среда (Л. С. Гумерова, Е. А. Курак). Экономическое воспитание предлагается осуществлять не только в условиях

дошкольного учреждения, но и в семье (Т. И. Горная, В. Н. Гнездилова, С. И. Карпова и др.).

Обзор научной литературы позволил сделать следующие выводы:

- экономическое воспитание дошкольников занимает значимое место в общем образовании; детям доступны знания об окружающем предметном мире, основные экономические понятия (деньги, бюджет, доход, зарплата, товар, стоимость, рынок и др.); формируется взаимосвязь понятий (труд — продукт — деньги), представления о человеке-труженике; формируется определенный уровень социально-нравственных качеств (бережливость, экономность, рациональность, деловитость, трудолюбие и др.);

- разработаны технологии экономического воспитания дошкольников (при этом, в основном, затрагивается старший дошкольный возраст, реже средний и младший); цель, задачи, содержание работы с детьми отражены в примерных вариативных образовательных программах «Детство», «Успех», «От рождения до школы», «Истоки» и др. Также разработаны парциальные программы «Тропинка в экономику», «Дошкольник и... экономика» (автор А. Д. Шатова), «Дошкольник в мире экономики» (автор Т. П. Епанешникова), «Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику» (автор А. А. Смоленцева), «Экономика для малышей» (автор А. Ю. Селезнева), «Экономическое воспитание детей в семье» (автор И. А. Сасова) и др.;

- совокупность обязательных требований к дошкольному образованию изложена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). В документе в содержании образовательных областей сформулированы стратегические задачи, в процессе реализации которых имеется возможность осуществлять экономическое воспитание детей;

- определены основные средства, формы, методы и приемы экономического воспитания дошкольников (игровая, продуктивная, познавательная, культурно-досуговая деятельности и др.);

- сформулированы основные условия экономического воспитания дошкольников: организация среды (развивающей, воспитывающей, событийной, информационной); взаимосвязь дошкольного учреждения с родителями; формирование экономической компетентности у дошкольников (мотивации, представлений, умений, ценностных ориентаций) и др. [1; 2; 3].

Таким образом, исследования последних лет заложили основу для осуществления экономического воспитания дошкольников на современном этапе. Теоретические подходы, нормативная и правовая база позволили в практике работы дошкольных учреждений реализовывать данное направление.

После теоретического анализа научной литературы нами была поставлена цель: показать особенности организации работы по экономичес-



кому воспитанию дошкольников в практике работы Детского сада № 336 г. Омска, выявить готовность взрослых (воспитателей и родителей) к осуществлению этой деятельности. С помощью анкетирования было установлено отношение взрослых к необходимости экономического образования старших дошкольников. Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство взрослых признают важность экономического воспитания детей (воспитатели — 100 %, родители — 87 %). Содержательный анализ вопросов анкеты показал, что не все взрослые понимают, как и каким образом необходимо осуществлять экономическое воспитание детей; у взрослых очень разрозненные представления о данном процессе. Взрослые сами не оперируют базовыми экономическими терминами (деньги, товар, стоимость, доход, бюджет, рынок), не имеют точного представления о них, не могут их научно объяснить (воспитатели — 46 %, родители — 51 %). Затем родителей и воспитателей познакомили с содержанием парциальной программы А. Д. Шатовой «Тропинка в экономику», которую планируется внедрить с нового учебного года в практику работы дошкольного учреждения. В целом взрослые согласились с реализацией данной программы в педагогическом процессе старшей группы. Дискуссию среди родителей вызвал блок программы «Деньги, цена (стоимость)». Часть родителей (69 %) высказала негатив к присутствию карманных денег у детей, возможности их иметь и ими пользоваться на свое усмотрение (объясняя свой отказ возрастом детей, неумением ими распорядиться, безопасностью, несамостоятельностью и неорганизованностью детей).

Исследование показало, что не только родители, но и воспитатели не готовы к осуществлению экономического воспитания детей. Исходя из теоретического анализа научной литературы и проведенного исследования, были сформулированы педагогические условия экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста:

- 1) формирование профессиональной компетентности взрослых (воспитателей, родителей, педагогического коллектива), включая знания, умения, навыки организации экономического воспитания детей через самообразование или профессиональную подготовку; сформированность общей позиции взрослых (реализация целей, задач, содержания, средств, методов, приемов);

- 2) организация интегративной пространственной предметно-развивающей среды в группе и в целом в дошкольном учреждении;

- 3) совместная разработка и реализация программы экономического воспитания старших дошкольников, включающая ознакомление с опытом работы других образовательных учреждений по данному направлению;

- 4) мониторинг достигнутых результатов.

Таким образом, педагогические условия экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста можно сформулировать как комплекс мер, направляемых на успех в достижении поставленных целей. Создание представленных педагогических условий позволит добиться поставленных задач и достигнуть тех результатов, которые запланированы.

---

1. *Беляева Н. Л.* Организация методической работы по экономическому воспитанию детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов и педагогов дошкольных образовательных учреждений. — Набережные Челны : Набережночелн. гос. пед. ун-т, 2007. — 137 с.

2. *Болдырева Е. В., Тельнова Ж. Н.* Педагогические основы экономического воспитания детей дошкольного возраста // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. — С. 58–61.

3. **Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования** : приказы и письма Минобрнауки РФ / под ред. Т. В. Цветковой. — М. : ТЦ Сфера, 2014. — 96 с.

4. *Шатова А. Д.* Экономическое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособие. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — С. 39–45.

***Я. И. Чулкова, И. Г. Боронилова***

*Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы, Уфа*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматривается проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи по формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) у детей дошкольного возраста. Перечислены современные технологии по формированию ЗОЖ у детей дошкольного возраста. Раскрывается педагогический опыт взаимодействия ДОО и семьи по формированию ЗОЖ у детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, дошкольная образовательная организация, семья, взаимодействие, дети дошкольного возраста.

---

© Чулкова Я. И., Боронилова И. Г., 2020

Одной из важных задач, рассматриваемых в ФГОС ДО, является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия. Для успешного решения этой задачи педагогам дошкольного образования важно с раннего детства приучать детей заботиться о своем здоровье, прививать им культуру здорового образа жизни, показывать способы улучшения психоэмоционального состояния. Особое значение при этом имеют установки, которые демонстрируют родители детей в их постоянном ежедневном общении. Поскольку родители не являются профессиональными воспитателями, одной из важнейших задач работы педагога является просвещение родителей, в том числе по вопросу формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

Анализ литературы показывает, что в настоящее время над проблемой формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи работают ученые из различных областей: теория и методика физического воспитания и развития ребенка (А. В. Кенеман, Э. Я. Степаненкова, Д. В. Хухлаева и др.); теория и методика физического воспитания и спорта (В. С. Кузнецов, Ж. К. Холодов и др.); адаптивная физическая культура (С. А. Кастюнин, Э. Н. Вайнер); физкультурно-оздоровительная работа детского сада (Н. В. Микляева); технологии физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста (В. Г. Алямовская); методы сотрудничества ДОО и семьи (Т. Н. Доронова, Т. А. Маркова и др.); интерактивные формы работы ДОО и семьи (Е. П. Арнаутова, О. В. Солодянкина и др.).

Сознательное отношение к здоровому образу жизни — это первостепенная и очень важная задача, объединяющая в себе результат применения средств здоровьесберегающего воспитания детей дошкольного возраста с целью оздоровления, образования и воспитания подрастающего поколения. Вследствие этого на ДОО и семью возлагается большая ответственность.

Анализ периодической литературы по дошкольному воспитанию последних лет позволил отметить, что в образовательном процессе ДОО уделяют особое внимание формированию здорового образа жизни дошкольников. При этом можно выделить некоторые значимые направления деятельности педагогов в аспекте формирования ЗОЖ у детей дошкольного возраста: установление сотрудничества с семьями воспитанников; разработка и апробация проектов здоровьесберегающей направленности; проведение дополнительных занятий по физической культуре с использованием современных методов и средств.

Представим результаты анализа работы некоторых детских садов Российской Федерации по формированию ЗОЖ у детей дошкольного возраста.

Так, заведующий Муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением (МАДОУ) «Детский сад № 101» г. Тюмени, представляя опыт работы детского сада по реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, отмечает, что в ДОО систематически проводится специальная работа с родителями по вопросу осознания ими понятия «здоровье». С той целью педагогами используются различные технологии, средства и формы: технология наглядного получения информации «Нетрадиционные интегрированные родительские собрания» в форме викторин, семинаров-практикумов, педагогической игры с просмотром видеороликов на актуальные темы («Здоровье детей — забота взрослого»); акция «Родитель — родителю» (мамы и папы обобщают семейный опыт и делятся друг с другом); технология совместной деятельности (родитель вместе с ребенком выполняют определенные задания: рисуют и т. д.); технология живого общения (семьи принимают участие в разработке, подготовке, проведении тематических недель, в процессе проведения которых родители вместе с детьми рассказывают о семейных спортивных традициях, об интересно организованном досуге, играют в придуманные ими игры).

При этом в учреждении большое внимание уделяется организации рационального здорового питания. Медслужбой разрабатывается перечень закаляющих мероприятий, медсестра детского сада проводит просветительскую работу в ДОО с детьми, персоналом и родителями воспитанников. Воспитанникам предоставляются дополнительные платные услуги, имеющие физкультурно-оздоровительную направленность: хореография, каблучок, степ-аэробика, здоровячок, мини-футбол, тхэквандо, кислородные коктейли, медицинский массаж. На протяжении двух лет в ДОО активно используется технология лечебно-профилактического танца «фитнес-данс», которая включает в себя систему комплексных занятий на основе методик детского фитнеса с использованием степ-аэробики, черлидинга, танцевально-игровой гимнастики.

В МАДОУ «Детский сад № 87» г. Стерлитамака педагоги ведут системную и взаимосвязанную работу по воспитанию ЗОЖ у детей дошкольного возраста. В рамках Всероссийской акции «Мы готовы к ГТО» на базе учреждения провели спортивный праздник «Друзья спорта» среди педагогов детского сада. Сотрудники организации ежегодно принимают участие в физкультурно-оздоровительной спартакиаде «Здоровье» среди работников образовательных учреждений Стерлитамака. Педагоги совместно с воспитанниками ежегодно принимают участие в городском физкультурно-спортивном празднике «Веселые старты».

В МАДОУ «Детский сад № 29» г. Стерлитамака, реализуется проект «К здоровой семье через детский сад». Организатором проекта является руко-

водитель учреждения Л. Патрасенко. Годовой план мероприятий разработан старшим воспитателем. Ежегодно одно родительское собрание посвящается обсуждению семейного опыта воспитания здорового поколения, а именно вопросов осознанного отношения к спорту, формирования правильной осанки, правильного питания, осуществления контроля за состоянием здоровья.

В целях просвещения родителей инструктор по физической культуре и педагог-психолог проводят практические занятия с родителями, показывают упражнения для снятия стресса, комплексы утренней гимнастики, упражнения для сохранения правильной осанки. Старшая медсестра проводит беседы с родителями на темы «Режим дня и питания», «Закаливание» и др. Совместно с родителями в рамках Дня здоровья проходят физкультурные досуги: «Семейная спортивная эстафета», «Папа, мама и я — спортивная семья», «Путешествие в страну здоровья». Результатом работы стала победа в городском конкурсе «К здоровой семье через детский сад» в номинации «Лучшее мероприятие ДОО».

Анализ литературы показал, что формирование здорового поколения — одна из главных задач дошкольного образования, а участие семьи в этом процессе играет очень важную роль. Именно поэтому возникла идея создания проекта взаимодействия ДОО и семьи по формированию здорового образа жизни у старшего дошкольного возраста. Работа осуществлялась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5» г. Уфы.

Представим краткую характеристику используемых форм работы. В ходе работы с родителями были проведены родительские собрания и консультации на тему здорового образа жизни; оформлена выставка фото-работ на тему «Здоровая семья — счастливая семья»; изготовлены памятки и буклеты. Работа с детьми включила в себя: познавательные занятия; беседы; дидактические игры; интерактивные игры по ЗОЖ; экскурсии. Для педагогов детского сада организованы тренинги с применением здоровьесберегающих технологий, консультации, семинар-практикум и игра-КВН.

Проанализировав вышеописанный педагогический опыт по формированию основ здорового образа жизни в дошкольном возрасте, можно прийти к выводу, что большое значение в работе по формированию здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста имеют различные факторы, а именно: правильно организованная развивающая среда; учет возрастных особенностей детей; привлечение родителей к работе по формированию ЗОЖ у дошкольников. Систематическая работа способствует укреплению здоровья детей, формирует у них представление о здоровье как о ценности, воспитывает полезные привычки и навыки здорового образа жизни.

# **ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

***О. О. Алиева, Е. В. Чердынцева***

*Омский государственный педагогический университет*

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ**

В статье рассматривается и раскрывается понятие адаптации, а также описываются основные проблемы адаптации младших школьников при переходе из начальной школы в основную.

*Ключевые слова:* адаптация, процесс адаптации, взаимодействие, условия, кризис адаптации, дезадаптация.

Ребенок, который давно приспособился к школьному обучению, переходя в основную школу, снова оказывается в новой, непривычной для него ситуации и среде. В 5-м классе преподавателей становится больше, школьнику предстоит с каждым найти общий язык, свыкнуться с другими и, соответственно, новыми требованиями и условиями. Ребенку нужно будет запомнить, где расположены учебные аудитории по различным предметам. Так как школьных предметов становится больше, возрастает и интеллектуальная нагрузка. Исследование новой обстановки также требует значительных умственных и эмоциональных затрат.

При переходе в среднее звено у ребенка должны быть сформированы главные составляющие учебной деятельности; на данном этапе отношения с одноклассниками и учителями выходят на первый план; к этому времени у ребенка должны быть сформированы личностная, умственная и эмоциональная готовность к предстоящему обучению. Именно поэтому данная проблема актуальна и состоит в том, чтобы помочь ученику быстрее адаптироваться, повысить его школьную мотивацию и снизить сложность освоения учебной программы.

По мнению Е. В. Шарапановской, адаптация является процессом нормализации взаимоотношений внутренних и внешних потребностей окружающего мира [7]. Так, согласно Ф. З. Меерсону, адаптация — это механизм,

посредством которого организм приспосабливается к окружающему миру или к изменениям, происходящим в организме [1].

Такие авторы, как А. А. Реан, А. Р. Кудашев, В. В. Богословский адаптацию относят к процессу и результату внутренних изменений и изменений с помощью самоизменения к новому состоянию личности [3].

По А. Д. Слониму, адаптация понимается как определенный набор, т. е. совокупность физиологических особенностей, определяющих баланс организма с постоянными или изменяющимися условиями в окружающем мире [4, с. 89].

По словам Н. Н. Мельниковой, несмотря на очень большое количество определений адаптации, или приспособления, среди них можно выделить следующие общие элементы:

- под процессом адаптации понимается взаимодействие двух объектов;
- взаимодействие развивается в определенных, особых условиях, т. е. условиях дисбаланса, несоответствия между системами;
- основная цель этого взаимодействия — координация между системами;
- для достижения цели такого взаимодействия в систему взаимодействия вносятся определенные изменения [3].

Е. Б. Беззубова считает, что школьную дезадаптацию возможно определить как главный этап социальной дезадаптации. Причины трудностей в учебной деятельности обучающихся в общеобразовательных учреждениях рассматривали такие ученые, как Л. М. Костина, Н. А. Менчинская, Т. Л. Ульянова, П. Н. Галкина. Данные авторы считали, что возникающие из-за недостаточной готовности к школьному обучению проблемы могут привести к последующей дезадаптации учеников. Неудачи, трудности в школе, сложность контактов с классом, неспособность к верному поведению приводят к дальнейшему появлению школьных неврозов.

Д. Б. Эльконин, К. Н. Поливанова в своих работах делают акцент на появлении предпубертатного кризиса, который, по их мнению, является предпосылкой дезадаптации в средней школе, что приводит к появлению негативных результатов для последующего развития учащихся и отрицательно отражается на учебной деятельности [2].

Г. А. Цукерман для решения проблемы кризиса адаптации в данном периоде считает важным создание новой ступени образования, которая стала бы связующим звеном между начальной и средней школой [6]. Появление кризиса адаптации находится в прямой зависимости от внутрисемейных отношений и манеры родительского воспитания, конструктивный выбор которых является предпосылкой формирования высокого уровня адаптации у школьника при его переходе в среднее звено обучения, а напротив, деструктивное поведение родителей является причиной формирования

отрицательных личностных компонентов ребенка, что в дальнейшем ведет к его дезадаптации в таком важном жизненном этапе.

Если рассматривать комплексный подход к формированию условий для более успешной адаптации школьников при их поступлении в основную школу, то необходимо целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, чтобы ребенку было легче преодолевать трудности кризиса [5].

Существуют определенные явления и факторы, которые влияют на повышение или снижение уровня поисковой активности ребенка при переводе в среднюю школу:

- 1) учитель начальной и учитель основной школы по-разному воспринимают детей 5-х классов;
- 2) появляются новые типы работ, чаще всего самостоятельных, а также других требований к оформлению [6].

Некоторые дети в основной школе привыкают сложнее к новым, изменившимся условиям. Причиной этому может быть недостаточно внимательное отношение родителей к данной проблеме. Зачастую родители, наоборот, ослабляют контроль и меньше помогают детям, потому что считают, что те уже взрослые и должны стать более самостоятельными. В 11 лет ребенок еще не может правильно распределить свое время, у него недостаточно развита воля, поэтому ему всё еще требуется помощь в приготовлении домашнего задания.

С переходом в 5-й класс ребенка ждут не только изменения окружающей среды, но и его внутренние, психические и физические изменения. На данном этапе у детей начинается переходный возраст. Теперь ребенка всё больше интересует мнение сверстников, чем взрослых. Общение выходит на первый план интересов, и статус в детском коллективе определяется тем, насколько ребенок становится успешным в общении. Подросток начинает глубже анализировать свое поведение и свое эмоциональное состояние. Если в данный период возникают проблемы во взаимодействии со сверстниками, то в дальнейшем это особенно отрицательно влияет на его общее благополучие (и на успеваемость в частности).

Критерии, беря во внимание которые можно помочь ребенку в абсолютной мере адаптироваться в среднем звене: уровень беспокойности или неусидчивости ребенка; стремительность нарастания утомления в связи с новыми требованиями и условиями; негативная реакция на оценки, не соответствующие желанию ребенка; в стрессовых ситуациях, например при написании контрольных работ, ребенок проявляет тревожные состояния; определенный уровень подготовки ребенка к занятиям.



На первом месте показатель быстроты нарастания утомления. В 5-м классе повышается темп деятельности, за которым ребенок не всегда может успеть. Тревожность, возникающая в стрессовых обстановках, — очень распространенное явление. В том случае, если не найти методы борьбы с тревогой, могут возникнуть негативные последствия, например нежелание усваивать новую информацию и материал. Чаще всего проявляется качество беспокойности, т. е. неусидчивости, ребенка, неравномерное распределение внимания.

Таким образом, трудности, которые возникают у младших школьников с переводом в среднюю школу, — это эмоциональная неготовность к новым учителям и предметам, а также проблемы у ребенка, связанные с распределением своего времени и составлением режима дня. При этом происходящие еще и физические изменения создают некоторые препятствия быстрой адаптации ребенка.

---

1. *Меерсон Ф. З.* Адаптация, стресс и профилактика. — М. : Наука, 2009. — 278 с.

2. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М. : Академия, 2012. — 184 с.

3. *Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. — 479 с.

4. *Слоним А. Д.* Среда и поведение: формирование адаптивного поведения. — Л. : Наука, 1976. — 212 с.

5. *Ульянова Т. Л.* Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении // Начальная школа. — 2006. — № 7. — С. 14–16.

6. *Цукерман Г. А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. — 2001. — № 5. — С. 19–34.

7. *Шарапановская Е. В.* Социально-психологическая дезадаптация у детей и подростков. Диагностика и коррекция : метод. пособие. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 160 с.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ**

В статье раскрывается психологическая сущность коммуникации как процесса обмена информацией, мыслями, чувствами, а также коммуникативных навыков как специфической человеческой способности взаимодействовать с людьми, правильно передавать и интерпретировать получаемую информацию. Выделяются психологические особенности детей с нарушением слуха при восприятии ими окружающего мира. Акцентируется внимание на роли социальных сетей в развитии коммуникативных навыков подростков с нарушением слуха. Приводятся эмпирические данные, свидетельствующие о том, что социальные сети являются эффективным средством развития коммуникации подростков.

*Ключевые слова:* коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, общение, подростки с нарушением слуха, социальные сети.

Коммуникация является особым видом деятельности, цель которой — обмен информацией, мыслями, чувствами, установление взаимопонимания. Понятия «коммуникация» и «общение» часто используются как синонимичные, оба предполагают передачу, обмен информацией и связь с языком. Однако они содержат и отличия. Если общение представляет собой всегда межсубъектное взаимодействие, то коммуникация может рассматриваться как передача сообщения объекту, когда не предполагается конкретное лицо, а передача сообщения осуществляется с помощью разных информационных носителей. Общение, как правило, всегда диалогично, коммуникация же может и не предполагать диалог. В общении главное — установление общности, контакта, а в процессе коммуникации — точное донесение информации. Общение предполагает приобщение к духовным ценностям, переживаемым совместно с собеседником, коммуникация же не всегда имеет такую связь, т. е. эти понятия содержат как общее, так и отличительное. Однако чаще они используются как тождественные, что согласуется с нашей точкой зрения.

Способность общаться — одно из главных приобретений человека в ходе эволюции. По мнению А. А. Бодалева, общение — это вид

взаимодействия, где партнеры всем своим видом и поведением оказывают влияние друг на друга [3]. Для того чтобы с кем-то обмениваться информацией, необходимо прежде вступить в контакт, в общение, а затем попытаться достичь понимания. Здесь важен и взаимный обмен эмоциями, что позволяет рассматривать общение как психический контакт, позволяющий уловить настроение другого человека, разделить с ним радость или горе. Психологическая окраска отношений является важнейшей характеристикой межличностного общения. Другой ее характеристикой является коммуникативная компетентность как совокупность знаний, умений и навыков. Овладение последними может осуществляться в процессе учебных и внеучебных занятий. По мнению Р. Е. Барабанова, «коммуникативный навык — это специфическая человеческая способность взаимодействовать с людьми, правильно передавать информацию и адекватно ее интерпретировать при приеме извне» [2, с. 141].

В процессе обучения учащиеся осваивают различные компетенции, ведущей среди которых является коммуникативная компетентность, позволяющая пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, письмом, говорением. Однако, если у здорового ребенка это не вызывает затруднений, то у детей с нарушением слуха возникают проблемы, связанные с трудностью восприятия длинных монологов, речи партнера при отсутствии возможности видеть его лицо; неумением точно донести свою мысль до собеседника; нарушением познавательных функций; снижением инициативы общения с окружающими. Коммуникативные затруднения у детей с нарушением слуха часто обусловлены их замкнутостью, стеснительностью, тревожностью, являющимися коммуникативными барьерами, которые можно преодолеть при соблюдении единых требований к организации коммуникативной деятельности обучающихся со стороны педагогов. Важно при общении располагаться перед ребенком, чтобы тот мог видеть артикуляцию учителя: четко формулировать вопросы; следить за мимикой лица (при негативном выражении лица дети «закрываются»); использовать наглядные средства, облегчающие осмысление информации; создавать слухоречевую среду, побуждающую к общению.

Развитию коммуникативных навыков детей с нарушением слуха на уроках могут способствовать такие формы работы, как анализ реальных ситуаций, выполнение речевых упражнений, проигрывание сюжетно-ролевых игр и т. п. Всё это дает положительные результаты, если дети в процессе занятий не переходят на невербальное общение, затрудняющее развитие речи, поэтому педагогу надо стимулировать детей к выражению своих мыслей в устной речи.

Среди внеурочных средств развития коммуникативных навыков подростков с нарушением слуха особое место занимают социальные сети, поскольку они дают им возможность выйти за пределы своего круга общения, избежать осуждения или неадекватной реакции со стороны здорового собеседника. Число подростков в целом и детей с различными нарушениями развития, использующих социальные сети, постоянно растет. По результатам исследований Г. У. Солдатовой, четверть подростков являются «сетевыми коммуникаторами», которые используют социальные сети, чтобы общаться и связываться с кем-либо [4]. Эти данные можно отнести и к подросткам с нарушением слуха, так как общение в этот период является ведущим видом деятельности. В чем же преимущества социальных сетей в развитии коммуникативных навыков? По мнению Ю. Д. Бабаевой, А. Е. Войсунского, О. В. Смысловой, социальные сети способствуют накоплению психологического опыта, позволяющего в дальнейшем анализировать ситуацию, поведение собеседника; развитию социальной компетентности; приобретению навыков общения с людьми; реализации потребности оказаться замеченным и быть включенным в референтную группу; реализации возможностей самопрезентации; преодолению коммуникационного дефицита [1].

Учитывая вышеназванные положительные стороны социальных сетей, мы предположили, что их можно рассматривать в качестве средства развития коммуникативных навыков подростков с нарушением слуха во внеурочной деятельности. Установлено, что неполнота восприятия устной речи подростками с нарушением слуха, отставание в речевом развитии затрудняют контакт при прямом коммуникативном взаимодействии, что заставляет их прибегать к интенсивному использованию невербальных средств. Можно отметить, что сложности коммуникативного взаимодействия не только не отталкивают таких детей от стремления общаться, но и становятся мотивацией для поиска других путей реализации желания коммуникативного взаимодействия, в качестве одного из них и выступают социальные сети.

Под руководством автора дипломницей С. А. Крыловой был проведен опрос 15 подростков с нарушением слуха, обучающихся в адаптивной школе № 15, с целью выявления их активности в социальных сетях, а также была проведена диагностика их коммуникативных навыков. При первичной диагностике у 9 подростков (60 %) был выявлен средний и у 6 подростков (40 %) низкий уровни развития коммуникативных навыков. В соответствии с уровнем развития коммуникативных навыков подростки составили две группы. Согласно многим исследованиям именно те учащиеся, которые обладают более развитыми коммуникативными навыками, актив-

нее проявляют себя в коммуникативной деятельности. Мы предположили, что подростки, условно отнесенные нами к первой группе, будут активно проявлять себя в социальных сетях. Действительно, было установлено, что подростки данной группы ежедневно использовали две и более социальные сети — «ВКонтакте», «Инстаграм», «Фейсбук», «Твиттер», «Одноклассники» — в основном для общения. Кроме того, им нравилось обмениваться фотографиями, оставлять друг другу комментарии и записывать короткие видео. Большинство подростков этой группы имели опыт знакомства с новыми людьми в социальных сетях. У большинства из них эти знакомства продолжались в реальной жизни, и в дальнейшем они стремились познакомиться с кем-либо в социальной сети. Почти все заявили, что смогли бы сами написать сообщение понравившемуся им человеку. При этом доминирующими эмоциями у них при получении сообщения были интерес, радость и удовольствие.

Что касается подростков второй группы (с низким уровнем развития коммуникативных навыков), то они предпочитали использовать одну социальную сеть — ВКонтакте, при этом социальная сеть использовалась ими не столько как средство общения, сколько как средство развлечения и отдыха. Все подростки из этой группы имели опыт знакомства в социальной сети, но встреча с собеседником в реальной жизни состоялась только у двух из них; у остальных потребность продолжения дальнейшего общения длилась непродолжительное время. Трое подростков из этой группы ответили, что смогли бы сами написать незнакомому человеку, если бы он их заинтересовал. Дети отмечали, что когда они видели сообщение от незнакомого человека в социальной сети, то испытывали стеснение, неуверенность и волнение.

По результатам опроса выяснилось, что количество проведенных часов в социальных сетях не коррелирует со степенью нарушения слуха и уровнем развития речи испытуемых. Главный критерий — это цель нахождения в социальной сети. Подростки, которые слушают музыку, смотрят фильмы, тратят времени больше тех, кто использует социальные сети как средство общения.

Результаты диагностики показали, что потребность в общении опрошенных обеих групп находится на среднем уровне, но при этом подростки первой группы больше ценят близкое общение и близких друзей, а подростки второй группы предпочитают более поверхностное общение.

Одним из критериев коммуникабельности является стиль коммуникативного поведения, определяющий возможность подростка адекватно реагировать и проявлять свои коммуникативные навыки в коммуникативной ситуации. У всех исследуемых был выявлен компетентный стиль

поведения (адекватное реагирование на поведение окружающих в зависимости от ситуации, умение вступить в контакт с собеседником, оказать при необходимости ему помощь и сочувствие) как ведущий стиль в сочетании с другими стилями. Было выявлено, что у подростков первой группы доминирует зависимый стиль коммуникативного поведения, а у подростков второй группы — агрессивный стиль поведения.

В ходе исследования подростки получали информацию о возможностях социальных сетей для общения, им оказывалась помощь в написании сообщений собеседнику, в результате чего у них возрастала коммуникативная потребность, развивались коммуникативные навыки.

Проведенное исследование показало, что подростки обеих групп, использующие социальные сети в качестве средства общения, стали и в реальных ситуациях общения проявлять большую речевую активность, меньше стесняться вступать в диалог, выражать собственное мнение, строить достаточно сложные речевые конструкции. По результатам итоговой диагностики число испытуемых с низким уровнем развития коммуникативных навыков сократилось в два раза, что может свидетельствовать о том, что социальные сети способствуют развитию как коммуникативных навыков, так и коммуникации в целом.

---

1. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В.* Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. — Можайск : Можайск-Терра, 2000. — С. 11–40.

2. *Барabanов Р. Е.* Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. — Челябинск : Два комсомольца, 2013. — С. 140–143.

3. *Бодаев А. А.* Психология общения. — М. : Институт практической психологии, 2002. — 320 с.

4. *Солдатова Г. У.* Цифровое детство: новые риски и безопасность. — URL: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).

## **СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ИНЖЕНЕРНО-ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается понятие инженерно-политехнического образования, раскрывается содержание непрерывной подготовки обучающихся по основным уровням образования от детского сада до высшей школы.

*Ключевые слова:* инженерно-политехническое образование детей, уровни образования, содержание образования.

Следует отметить, что идеи политехнического образования не являются новыми. Впервые принцип политехнического образования был научно обоснован еще К. Марксом, который указывал, что при обучении учащихся естественным и прикладным наукам необходимо соединять это обучение с производительным трудом. Именно такое образование он называл политехническим, или технологическим [2].

В. И. Ленин также считал принцип политехнизма одним из ведущих всего школьного образования, но при этом предупреждал, что политехническое обучение нельзя сводить к сумме ремесел, что политехнизм ни в коем случае не означает многоремесленность, а школа должна знакомить молодежь «в теории и на практике со всеми главными отраслями производства» [1, с. 479].

В современной жизни идеи политехнизма образования видоизменились. Теперь мы должны уже говорить не просто о политехническом, а об инженерно-политехническом образовании и готовить детей, подростков к работе не с простейшими орудиями производства, а с высокотехнологичными системами. Но любые умения должны формироваться на прочной системе знаний.

Таким образом, в современном понимании инженерно-политехническое образование предполагает:

- формирование системы знаний о современном производстве и лежащих в его основе взаимосвязанных понятиях естественных, технических, общественных наук и математики, законов природы, общества, деятельности человека;
- развитие умений и навыков применения современных материалов, технологий, орудий труда, средств механизации и автоматизации, методов

управления технологическими процессами в быту, образовании, профессиональной деятельности.

Всё вышеуказанное не формируется за один день. Необходима целенаправленная и непрерывная системная работа с дошкольной ступени образования и до высшей школы.

Рассмотрим возможное содержание инженерно-политехнического образования на различных уровнях.

*Дошкольное образование.* Знакомство детей с различными материалами (бумага, пластилин, глина, природный и бросовый материалы) и технологиями их обработки (оригами, аппликация, бумагопластика, папье-маше, лепка и т. п.). Формирование умения конструировать по образцу, по замыслу, в том числе с применением простейших конструкторов. Формирование общей культуры, предпосылок учебной деятельности.

*Начальное образование.* Развитие полученных в дошкольном возрасте знаний и умений. Ознакомление детей с профессиями, в том числе и инженерными, высокотехнологичными. Формирование первоначальных чертежных умений, умений конструировать по образцу и замыслу, в том числе с применением механических, электрических, программируемых конструкторов. Выявление и развитие у обучающихся индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений учебной деятельности.

*Основное общее и среднее общее образование.* Формирование системы знаний о современном производстве и лежащих в его основе взаимосвязанных понятиях естественных, технических, общественных наук и математики, законов природы, общества, деятельности человека. Развитие чертежных умений. Формирование умений применять информационно-коммуникационные технологии в жизни и учебном процессе, программирования, моделирования, конструирования. Развитие склонностей, интересов, способностей, в том числе в области инженерно-политехнического образования. Подготовка обучающегося к жизни в новом технологическом мире, самообразованию и выбору будущей профессиональной деятельности.

*Среднее профессиональное образование.* Все знания и умения, характерные для среднего общего образования, свойственны и для данного уровня образования, но реализуются в процессе решения конкретных прикладных задач. Основная задача — подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям инженерно-политехнического образования.

*Высшее образование.* Получение фундаментальной подготовки в области инженерно-политехнического образования по соответствующим направлениям подготовки. Развитие умений и навыков применения современных материалов, технологий, орудий труда, средств механизации и автоматизации,



методов управления технологическими процессами в профессиональной деятельности, выполнения научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, содержание политехнического образования составляют системы знаний (совокупность взаимосвязанных понятий естественных, технических, общественных наук и математики) о современном производстве и лежащих в его основе законов природы, общества, деятельности самого человека. При этом следует отметить, что эти знания становятся собственно политехническими только тогда, когда включаются в реальную трудовую деятельность обучающихся.

Значит, система политехнической подготовки в средней общеобразовательной школе должна включать в себя усвоение политехнических знаний и умений не только в процессе изучения основ наук, выполнения лабораторных и практических работ в рамках освоения основных учебных предметов, предусмотренных учебным планом, но и в процессе осуществления трудовой деятельности, на внеклассных, факультативных, кружковых занятиях. Именно эта база станет в дальнейшем фундаментальной для подготовки обучающихся в области профессионального инженерно-политехнического образования по соответствующим направлениям подготовки.

Ведь только в результате организации целостного процесса можно достичь высоких результатов и повышения интереса детей к высокотехнологичным, инженерным профессиям.

---

1. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. — М. : Изд-во политической литературы, 1970. — Т. 42. — 606 с.

2. Политехническое образование // Энциклопедический словарь юного техника. — URL: <http://bibliotekar.ru/enc-Tehnika-2/82.htm> (дата обращения: 15.01.2020).

*А. С. Воловоденко*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье обобщены теоретические позиции формирования безопасного поведения в младшем школьном возрасте. Обоснован авторский

подход к реализации в образовательном процессе начальной школы дидактических средств (ситуационные задания, разноуровневые контрольно-оценочные задания), ориентированных на освоение школьниками правил безопасного поведения.

*Ключевые слова:* безопасное поведение, дидактические средства, младший школьный возраст.

В современном мире человек неизбежно сталкивается с опасностями природного, техногенного и антропогенного происхождения. Негативные факторы среды (физические, химические, биологические, психофизиологические, социальные) оказывают свое прямое или косвенное воздействие на продуктивность деятельности, а также на состояние здоровья человека. Очевидно, что вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности актуализируются в системе образования детей и подростков.

Младший школьный возраст заслуживает внимания в силу особенностей продолжающегося анатомо-морфологического развития и психофизиологического становления личности (потребность в двигательной активности, совершенствование сложных произвольных движений, качественные изменения мозговой организации процессов восприятия, внимания и др.). Данный период детства обладает, безусловно, сенситивностью, так как анатомо-функциональные перестройки организма совпадают с периодом начала интенсивного обучения.

Одной из задач образовательной программы начального общего образования является «формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни, в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, формирование навыков здорового и безопасного образа жизни» [5, с. 12]. Данные установки реализуются через содержание таких предметных областей, как «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Физическая культура».

В психолого-педагогической литературе ряд публикаций последнего десятилетия обращен к теоретико-прикладным аспектам формирования безопасного поведения личности: А. Н. Муравьева, З. К. Бакшеева (Красноярск, 2011); Г. В. Коган (Мурманск, 2014); Н. И. Поляков (Москва, 2015); С. В. Терницкая (Красноярск, 2016); И. А. Пономарева (Ростов-на-Дону, 2016); С. Н. Соколова (Минск, 2017) и др.

Применительно к начальной школе авторы подчеркивают необходимость использования *практико-ориентированных средств*, методов обучения, которые в увлекательной форме оказывают существенное влияние на формирование навыков и опыта безопасного поведения детей дома,

в транспорте, на улице, в природе. Так, например, ученые отмечают, что ситуационная игра позволяет «смоделировать практические ситуации, отработать полученные навыки и заинтересовать младшего школьника в процессе обучения безопасному поведению» [4, с. 38–39]. Существует подобная точка зрения, подтверждающая положительный эффект практического закрепления правил безопасного поведения. По мнению И. Н. Козырской, «дети часто испытывают затруднения в ходе практического применения правил в чрезвычайных ситуациях, характеризующихся нестандартностью» [1, с. 128]. Обращаясь к младшему школьному возрасту, исследователи указывают на эффективность ознакомления с правилами безопасного поведения в ходе имитирования опасных ситуаций, предупреждая, что дети «могут проявлять реакцию в виде резкого торможения деятельности, неадекватности и неэффективности действий или активизации действий в опасной ситуации» [2, с. 15–16].

Соглашаясь с вышесказанным, предложим структуру *ситуационных заданий* как одного из возможных дидактических средств формирования безопасного поведения младших школьников. Ситуационные задания разработаны с опорой на теоретические позиции, предложенные Л. А. Михайловым и др. Суть безопасного поведения раскрывается через такие составляющие, как «предвидение опасности, уклонение от опасности, избегание опасности» [3, с. 104]. Следовательно, эти сущностные характеристики будут отражены в ситуационных заданиях, имитирующих опасные ситуации, но с некоторыми дополнениями.

В структуре заданий выделено несколько блоков. Первый блок ориентирован на оценку ситуации. Обучающиеся анализируют информацию для выявления оптимальных (допустимых) или опасных (экстремальных) факторов. Здесь рационально предложить задания по трем направлениям: выявление очевидных признаков опасности (гроза с молнией, тонкий лед, землетрясение и др.), прогнозирование возможной опасности (переход улицы на нерегулируемом перекрестке, разговор с незнакомцем и др.), прогнозирование последствий опасности для себя, окружающих, среды обитания (перелом руки, пожар в квартире, сбор лекарственных растений и др.). Второй блок ориентирован на применение действий, позволяющих избежать явную опасность, минимизировать риски собственные и по отношению к другим людям (гигиена питания, профилактика гриппа и др.). Третий блок ориентирован на составление плана действий в условиях столкновения с опасностью. В этом случае задания требуют действий, обеспечивающих выход из опасной ситуации и минимизацию последствий, оказание само- и взаимопомощи (остановка носового кровотечения, эвакуация людей из задымленного помещения и др.).

На наш взгляд, такой подход к структурированию, во-первых, позволяет формировать правила поведения на разных этапах развития опасной ситуации; во-вторых, отвечает требованию формирования личностно-социальной безопасности. Последнее имеет принципиально важное значение для младшего школьного возраста, с которым сопряжено начало обучения, а значит, усиление социализации личности (новый статус, многообразие контактов и проч.).

Для обучающихся начальной школы содержание данных заданий распределяется тематически: опасные предметы дома, общение с детьми и взрослыми, принципы здорового образа жизни, основы первой помощи, поведение на улице и на дороге, бережное отношение к живой природе. Таким образом, устанавливается преемственность для освоения ключевых вопросов курса «Основы безопасности жизнедеятельности» на следующей ступени обучения.

Наряду с ситуационными заданиями, являющимися функционально обучающими и тренировочными, предлагаем применять *разноуровневые контрольно-оценочные задания*. Для начального уровня — оценка базовых знаний и умений, основанных на личном опыте (обнаружение опасных предметов в домашней обстановке или на детской площадке и др.). Для продвинутого уровня — оценка комплекса умений, применяемых в типовых условиях (действия в случае ожога руки кипящей водой из чайника, в случае ушиба ноги при падении на лестнице и др.). Для высокого уровня — оценка умений, применяемых в новых или нетипичных обстоятельствах (помощь при ожоге, полученном в результате возгорания телевизора; помощь при обморожении в результате падения в воду на замерзшей реке и проч.).

Подобное конструирование контрольных заданий позволяет корректировать способы действий в вариативных обстоятельствах (по степени опасности, масштабу последствий, сложности алгоритмов действий и проч.). Вместе с тем появляется возможность определять уровень индивидуальных достижений школьника в приобретении навыков безопасного поведения на этапе начального школьного образования.

Комплексное применение рассматриваемых дидактических средств можно рекомендовать при организации учебных занятий по окружающему миру и при реализации программы внеурочной деятельности. В процессе обучения безопасному поведению достижение личностных результатов будет проявляться в устойчивой позиции младшего школьника в отношении действий, безопасных для себя, других людей, окружающей среды.

---

1. *Козырская И. Н.* Особенности представлений младших школьников о безопасном поведении и пути его формирования в образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. — Симферополь : КФУ им. В. И. Вернадского, 2019. — № 64 (3). — С. 125–128.

2. *Марчук Н. Ю., Пестова И. В., Дильмиева Т. Р.* Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. — Екатеринбург : Ладо, 2014. — 52 с.

3. *Михайлов Л. А., Ахмадуллин У. З., Васильев Е. С.* Психолого-педагогические подходы к формированию качеств личности безопасного типа // Вестн. Восточ. эконом.-юр. гуманитар. акад.: Педагогика. Психология. — Уфа : ВЭГУ, 2008. — № 1 (33). — С. 103–107.

4. *Селиванова О. А., Захарова Е. А.* Развитие навыков социально-безопасного поведения у младших школьников // Мир педагогики и психологии. — Нижний Новгород : Открытое знание, 2017. — № 6 (11). — С. 31–43.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/9:0> (дата обращения: 10.07.2019).

*А. С. Воловоденко*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ**

В статье представлены структура и содержание ситуационных заданий, направленных на формирование у младших школьников правил безопасного поведения. Приведены фрагменты разработанной системы ситуационных заданий для применения на уроках окружающего мира.

*Ключевые слова:* безопасное поведение, система ситуационных заданий, младшие школьники.

В теории и практике педагогики активно обсуждается вопрос применения ситуационных заданий в свете обновления школьного образования.

*Ситуационные задания* рассматривают как средство обучения, которое в своем содержании имеет «практически значимый материал для обучающегося» и позволяет «осваивать интеллектуальные операции как составляющие метапредметного содержания обучения» [4, с. 35]. По мнению В. А. Суровцевой, данный методический ресурс помогает школьникам «мобилизовать знания и опыт для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах», что в целом необходимо для обучения различным способам деятельности [2, с. 48]. Ученые подчеркивают, что при работе с ситуационными заданиями школьникам нужно проявить «знания, практические умения и действия, то есть свою компетентность в решении той или иной проблемы» [1, с. 26]. Таким образом, ситуационные задания отличаются практико-ориентированным характером, требуя в процессе решения опоры на предметное содержание.

На наш взгляд, огромный потенциал ситуационных заданий особенно важно использовать в условиях формирования готовности школьников к безопасному поведению. Это объясняется возможностью, во-первых, конструировать ситуации разной степени опасности, разного происхождения и т. д.; во-вторых, вовлекать обучающихся в активную деятельность, связанную с самостоятельным поиском решений в опасных обстоятельствах; в-третьих, создавать различные модели безопасного поведения, отражающие алгоритмы собственных действий, в том числе, при необходимости, во взаимодействии с другими людьми.

Уже на ступени начального общего образования федеральными стандартами подчеркнуто достижение личностных результатов, связанных с «установкой на безопасный, здоровый образ жизни» [3, с. 5]. Предметные результаты подобной направленности преобладают в школьном курсе окружающего мира, что предусматривает освоение правил «поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» [3, с. 7].

Как известно, младший школьный возраст характеризуется возрастающей ролью социального аспекта. Это обусловлено тем, что безопасное поведение младших школьников формируется в условиях «расширения круга общения, освоения системы моральных правил и норм социального взаимодействия, интенсивным развитием эмпатии» [5]. Поэтому в научных работах всё чаще говорят именно о безопасном социальном поведении детей, обеспечивающем собственную безопасность и безопасность окружающих.

Рассмотрим фрагмент разработанной системы ситуационных заданий (школьный курс «Окружающий мир 1–4», тема «Опасный лед. Поведение на льду»). Данные задания позволяют последовательно формировать

навыки безопасного поведения школьников, включают личностный и социальный аспекты поведения.

Часть 1. Оценка ситуации (1 — выявление признаков опасной ситуации, 2 — прогнозирование возможной опасности, 3 — прогнозирование возможных последствий опасности).

(1) Прочитай внимательно описание природы: «...Как только наступили первые морозы, река покрылась льдом. Лед на всей реке был ровный, молочно-белого цвета, местами запорошенный снегом...»

??? О каком опасном природном явлении идет речь? По каким подсказкам в тексте ты определил опасность?

(2) Прочитай отрывок текста: «...С наступлением зимних каникул друзья, надев коньки, вышли на гладкий лед реки. Матвей сильным ударом ноги начал проверять лед на прочность, ...после чего мальчики стали весело кататься, перегоняя друг друга...»

??? Какую ошибку ты обнаружил в действиях ребят? О какой возможной опасности расскажешь друзьям?

(3) Прочитай фрагмент стихотворения: «...Глядят ребята там и тут, // Как льдины по реке плывут. // Ну чем тебе не корабли! // Но нет! — не уходи с земли!...»

??? О какой опасности предупреждает ребят автор стихотворения? Почему нельзя плавать на таких «кораблях»?

Часть 2. Избегание очевидной опасности («уход» при столкновении с опасностью).

Рассмотри иллюстрацию опасной ситуации на льду: мальчик, отойдя от берега, передвигаясь по замерзшему водоему, обнаружил потрескивание льда под ногами.

??? Как бы ты поступил, увидев возникшую угрозу, если бы находился на берегу этого водоема? Как бы посоветовал действовать мальчику, чтобы предотвратить беду?

Часть 3. Преодоление опасности («выход» при столкновении с опасностью).

Рассмотри сюжетный видеоряд: мальчик, оказавшись на замерзшей реке, провалился под лед. Ребята, оставшиеся на берегу реки, начинают действовать, чтобы помочь пострадавшему.

??? Составь правильную последовательность действий по спасению пострадавшего мальчика.

Обобщая, выделим ключевые моменты в конструировании подобных ситуационных заданий:

1. Формирование безопасного поведения школьников — поэтапный процесс, поэтому предполагается «проживание» всех элементов опасной

ситуации (по Л. А. Михайлову, в модификации). В нашем случае — это этапы от распознавания опасности до ее преодоления включительно, что позволяет говорить об опыте обучающегося не только предвидения, избегания опасности, но и действий в опасных обстоятельствах.

2. Действия обучающегося в ситуациях имеют выраженную личностно-социальную направленность: «Как помочь себе?», «Как я помогу другим людям?», «Какие последствия возникнут для окружающих?» и проч.

3. Формирование навыков поведения — планомерно организованная деятельность в серии уроков, поэтому уместно говорить о системе ситуационных заданий как в отношении структурных элементов заданий (часть 1, часть 2, часть 3), так и в отношении тематически объединенных заданий.

4. Использование в ситуациях текстового описания проблемы, «немых» рисунков, схем, диаграмм, «незаконченных предложений», видеофрагментов и др. осуществляется с опорой на качественные изменения психологических процессов младших школьников, в частности процессов восприятия и внимания.

5. Содержание заданий отличается выраженным проблемным характером с учетом предметных знаний, личного опыта, познавательного интереса младшего школьника.

В целостном процессе обучения правилам безопасного поведения систему ситуационных заданий рационально применять при закреплении базовых вопросов формирования безопасного и здорового образа жизни, предусмотренных программой начальной школы.

---

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся : учеб.-метод. пособие для педагогов школ. — СПб. : КАРО, 2008. — 96 с.

2. Суровцева В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования // Школьная педагогика. — Казань : Молодой ученый, 2016. — № 4 (07). — С. 48–57.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/9:0> (дата обращения: 10.07.2019).

4. Шеромова Т. С. Методологическая функция ситуационных задач с историческим содержанием // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 29. — С. 35–39. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/770808.htm> (дата обращения: 27.12.2019).



5. Яковлева Е. В. Особенности организации внеурочной деятельности по формированию культуры безопасного поведения младших школьников // Современные проблемы науки и образования. — М. : Академия Естествознания, 2017. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26229> (дата обращения: 27.12.2019).

*А. Л. Голованова, Е. В. Намсинк*

*Омский государственный педагогический университет*

## **О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье обозначается проблема трудового воспитания и начальной профессиональной ориентации младших школьников. Подчеркивается роль семьи и педагогов в воспитании положительного отношения младших школьников к трудовой деятельности. Приводятся данные эмпирического исследования, которые дают возможность понять основные особенности отношения младших школьников к труду и определяют уровень овладения ими трудовыми умениями.

*Ключевые слова:* труд, трудовое воспитание, младшие школьники, трудовая деятельность, трудовые умения.

Трудовая деятельность, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, является одним из важных факторов воспитания личности младшего школьника. Именно она способствует становлению таких нравственно-волевых качеств, как самостоятельность, ответственность, уважение к результатам труда (как собственного, так и чужого); умение доводить начатое дело до конца; усидчивость; умение планировать свои действия для достижения цели. Все эти качества способствуют саморазвитию личности и более успешному овладению младшими школьниками учебно-познавательной деятельностью.

Научные знания о роли и сущности трудового воспитания и обучения в развитии детей представлены в отечественной педагогике работами А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и их многочисленных последователей.

Ведущими задачами трудового воспитания в начальной школе выступают развитие у обучающихся мотивации и позитивного отношения к труду, обогащение представлений младших школьников о труде и профессиях, формирование опыта общественно полезной трудовой деятельности.

И. Ф. Харламов выделяет основные виды трудовой деятельности, доступные младшим школьникам: ручной труд (изготовление поделок из бумаги, картона, ткани, природных материалов и т. д.); самообслуживание (прием пищи, гигиенические процедуры и т. д.); хозяйственно-бытовой труд (уход за вещами, уборка помещения, стирка); труд в природе (уход за деревьями, растениями, животными, озеленение участка и т. д.) [2].

Кроме названных видов деятельности, а также учебного труда, направленного на овладение знаниями, младшие школьники могут активно включаться в общественно полезный труд (ремонт книг, сбор макулатуры, помощь престарелым, ветеранам войны и труда) и технический труд, конструирование (работа с наборами металлических и пластмассовых конструкторов) [1].

В младшем школьном возрасте ребенку необходимо не только продолжать овладение знаниями о труде как деятельности, но и развивать ценностное осмысление получаемой информации, что проявляется не только в осведомленности детей, но и в осознании важности и значимости собственной трудовой деятельности в процессе ее выполнения. Важно открывать детям нравственные понятия, моральные нормы, связанные с трудом; способствовать развитию отношения к труду человека как к ценности, развитию эмоционально положительного отношения к труду как деятельности; обогащать трудовой опыт младших школьников посредством включения их в посильные трудовые процессы.

Для выявления особенностей трудового воспитания младших школьников было проведено исследование обучающихся 2-го класса средней школы № 132 (Омск). В исследовании принимал участие 21 школьник. Оценивались знания младших школьников о труде и профессиях, а также их трудовые умения. Кроме того, диагностические процедуры были направлены на изучение мотивации младших школьников к занятиям трудовой деятельностью, уровня развития таких воспитываемых трудом качеств, как ответственность, самостоятельность и бережливость.

Для выявления знаний о труде использовалась анкета «Что ты знаешь о труде?» (на основе методики Е. А. Доренбуш).

Анализ диагностических данных позволил констатировать низкий уровень знаний о труде у 62 % испытуемых, средний уровень показали 38 %, высокий уровень знаний не показал ни один опрошенный. Так, у большинства младших школьников возникли затруднения в ответах на

вопросы следующего содержания: «Ты трудишься? Какой труд ты выполняешь в школе и дома?»; «Зачем нужно, чтобы люди работали?»; «Что нужно, чтобы стать профессионалом, хорошим специалистом?». Подобные затруднения могут говорить о фактическом отсутствии в дошкольных учреждениях и начальной школе основ профориентационной работы, недостаточном использовании в целях трудового воспитания воспитательного-образовательного потенциала учебных предметов.

Показательно, что второклассники недостаточно глубоко понимали значение понятий «труд» и «профессия». Например, 33 % опрошенных нами младших школьников не знали, кем и где работают их родители. На наш взгляд, такие результаты могут быть обусловлены тем, что родители недостаточно рассказывают детям о своей профессии, профессиональных обязанностях и характере выполняемой ими трудовой деятельности. Кроме того, со стороны учителя не проводится целенаправленная работа по развитию представлений младших школьников о профессиях и трудовой деятельности человека.

По методике «Изучение трудовой воспитанности младших школьников» (на основе диагностических программ, разработанных Н. П. Капустиним и М. И. Шиловой) выявлялся уровень мотивации младших школьников к труду, а также проявления ответственности, самостоятельности, бережливости к своему и чужому труду.

Диагностика показала, что низкий уровень трудовой мотивации имеют 14 % опрошенных, средний уровень — 52 %, а высокий уровень характерен для 33 % испытуемых. В ответах детей прослеживалось, что они помогают родителям и готовы помочь одноклассникам в выполнении тех или иных трудовых поручений (76 % опрошенных); нравится помогать людям и выполнять любой труд 71 % опрошенных. Несмотря на это, не проявляют инициативы в помощи педагогу 47 % школьников. Отметим, что низкий и средний уровень трудовой мотивации могут быть обусловлены тем, что родители и педагог недостаточно объясняют детям важность взаимной помощи, не культивируют такие отношения в семье и классном коллективе.

Положительным результатом воспитания исследуемой нами группы школьников можно считать достаточно высокий уровень сформированности самостоятельности и ответственности в труде. Так, более половины опрошенных (62 %) серьезно относятся к труду и готовы ответить за результаты своей работы. Достаточно высокий уровень ответственности у большинства обучающихся может быть обусловлен тем, что педагог систематически использует индивидуальные и групповые трудовые поручения; в классе приняты правила работы; для каждого обучающегося

определяется та сфера деятельности или трудовая функция, за которую он сможет нести ответственность перед классом.

Оценка трудовых умений младших школьников предполагала изучение умения ставить перед собой цель трудовой деятельности, выбирать материалы и инструменты, планировать трудовую деятельность, определять последовательность действий и достигать задуманного результата.

Диагностика показала низкий уровень сформированности трудовых умений у 14 % обучающихся, средний уровень — у 67 % и только 19 % школьников продемонстрировали высокий уровень исследуемых умений. Отдельные младшие школьники оказались не способными достичь результата труда без помощи взрослого и не стремились применять творчество при реализации замысла. Но, несмотря на это, большинство обучающихся способны самостоятельно выбрать материал для трудовой деятельности, умеют правильно организовывать свое рабочее место.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей недостаточно расширяются представления о труде, именно поэтому не всегда возникает желание самостоятельно овладеть трудовыми знаниями и навыками, заниматься общественно полезным трудом, достаточно слабо выражен интерес к новым для них профессиям.

Наиболее ярко выраженной проблемой выступает проявляющееся у второклассников отношение к своему и чужому труду. Большинство исследуемых нами обучающихся не берегут свой и чужой труд. Результат труда для детей оказывается не настолько значим, как собственно трудовой процесс.

В семье и школе следует проводить целенаправленную работу по развитию трудолюбия. Трудовое воспитание ребенка должно начинаться с выполнения в семье и школе элементарных трудовых обязанностей, организации посильной бытовой и общественно полезной деятельности, работы по начальной профессиональной ориентации.

Необходимо учитывать сензитивность данного возрастного периода к труду и начальному профессиональному самоопределению. Важно шире использовать в этих целях игру и проектную деятельность, включать детей в различные виды труда и применять вариативные формы его организации, а также технологии, позволяющие овладеть школьникам различными видами трудовой деятельности и развивать трудовые умения.

---

1. Макарова Ю. В. Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы I Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь, 2016). — СПб. : Свое издательство, 2016. — С. 128–130.

2. Харламов И. Ф. Педагогика. — М. : Гардарики, 1999. — 520 с.

## **ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КУРСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

В данной статье анализируется деятельность детско-юношеских общественных объединений и организаций в свете формирования личности школьников, в контексте реалий современности. Автор дает развернутую характеристику детско-юношеских общественных объединений в Курской области, освещает их задачи и перспективы.

*Ключевые слова:* детско-юношеские общественные объединения, дополнительное образование, социальная педагогика, реалии современного российского общества.

В преддверии 2020-х гг. во всех регионах Отечества, в том числе и в нашей Курской губернии, наблюдается подъем гражданско-правового самосознания и социальной активности молодого поколения, поэтому наибольшую симпатию у родителей и их детей вызывают разнообразные детско-юношеские общественные объединения. Энергия и инициатива таких объединений имеет немаловажное значение для предоставления деятельной федеральной поддержки детско-юношеским организациям на всём территориальном пространстве Курской губернии.

Не будет лишним отметить, что со своей главной задачей — предоставлением шанса (исполнения мечты) для юных поколений граждан Российской Федерации в виде создания и введения в действие тех творческих и социальных экспериментов, креативных инициатив, которые выдвигают детско-юношеские организации, — общественные объединения Курской области блестяще справляются.

Закономерно, что помощь федерального центра, внимание и забота властей нашего региона — всё это делает возможным для детей и юношей испытать на себе бесценный опыт социального участия, который оказывается необходимым условием для их счастливого, светлого будущего.

О колоссальной важности и значимости для Соловьиного края сохранения и приумножения числа детско-юношеских общественных объединений, где подростки, помимо социализации и воспитания, находят

единомышленников и нравственные ориентиры для дальнейшего жизненного развития — не единожды говорил глава нашего региона. Вклад этих общественных организаций в систему образования Курской области не раз подчеркивали первые лица, например губернатор Р. В. Старовойт и мэр города В. Н. Карамышев.

Говорил на эту тему и бывший глава областного комитета образования Курской области, а ныне ректор Курского государственного университета, доктор педагогических наук, А. Н. Худин: «Образование и воспитание сегодня меняют свои привычные формы, используя достижения “цифровой эпохи”, но не меняет при этом своей сути: они сопровождают ребенка на пути в самостоятельную жизнь... Образование осуществляет свое великое служение — служение Культуре... Наша позиция такова: если образование сможет сберечь великую русскую культуру, значит, мы сможем сберечь Россию» [6, с. 4–5].

Таким образом, можем зафиксировать тот факт, что перспективы развития детско-юношеских общественных объединений в Курской области в наши дни в целом довольно положительные.

С момента назначения на пост федерального руководителя российского образования О. Ю. Васильевой наметилась смена стратегического направления в этой фундаментальной и жизненно образующей системе нашего государства.

Из всего сказанного выше актуальность нашей темы представляется бесспорной. О задачах и перспективах детско-юношеских общественных объединений в современной России говорят и дискутируют в высших эшелонах власти. Проблемы и перспективы развития детско-юношеских общественных объединений представляют неподдельный исследовательский интерес. Иными словами, в контексте реалий современного российского общества развитие детско-юношеских общественных объединений в современной России играет важную роль.

Одна из главных задач детско-юношеских общественных объединений в настоящее время — воспитание подрастающего поколения [2]. Подобно школе и семье, детско-юношеские общественные объединения составляют единую классическую триаду современного российского воспитания.

Стоит обратить внимание на то, что в Курской области к вопросу воспитания юного поколения всегда был устойчивый и повышенный интерес. Вот как сформулировала задачи и перспективы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения кандидат педагогических наук, председатель комитета науки и образования Курской области Н. А. Пархоменко: «Сегодня система образования и воспитания Курской области находится на подъеме: строятся новые

современные школы и детские сады, внедряются современные образовательные технологии, обеспечиваются все необходимые условия для личностного и творческого саморазвития каждого воспитанника... Понятно, что достижение ответственных задач, поставленных Президентом России В. В. Путиным, — выход России к 2024 году в число ведущих экономик мира — во многом обеспечивается в школе учителем и педагогом дополнительного образования» [3, с. 6–7].

Бесспорно, детско-юношеские общественные объединения были и будут предметом детального рассмотрения отечественных и зарубежных ученых. Сегодня от пристального анализа российских исследователей не укрылись особенности развития школьников, входящих в орбиту детско-юношеских общественных объединений. И в наше время в Курской области есть педагоги, которые интересуются данной проблематикой, — прежде всего, это Е. В. Деева, М. Н. Коротких, А. Г. Пашков, А. П. Трубников.

К 1 сентября 2019 г. в Соловьином крае прошло лицензирование чуть менее 70 молодежных и детско-юношеских общественных организаций. Конечно, у каждого из этих общественных объединений свои задачи и цели, свои проблемы и перспективы развития. Но есть и одна закономерность — полное ясности и взаимопонимания сотрудничество с государственным аппаратом на всех уровнях власти: от министерского до сельсовета. Кроме этого, наблюдается неподдельное внимание к проблемам общественных объединений.

Многогранность данных общественных объединений предоставляет возможность подрастающему поколению раскрыть свой потенциал во всех сферах жизни. Необходимо подчеркнуть, что продолжателем самых светлых, лучших традиций прежней пионерии в Соловьином крае является созданный в 1992 г. в нашем регионе областной союз детских и пионерских организаций.

На лето 2019 г. он объединял 45 765 детей из патриотических, пионерских, спортивных, миротворческих, экологических, творческих и других детских объединений Курской области [1]. Работа с детскими общественными организациями ведется в соответствии с областной комплексной программой «Детство без границ», разработанной в 2001 г. Комитетом по делам молодежи и туризму Курской области, Курским государственным педагогическим университетом, Курским союзом детских и пионерских организаций. Программа имеет 8 направлений: «Тайны родного края», «Я — Курянин», «СМИ и дети», «Я — ребенок, я — человек», «Непоседы», «Замечательный вожатый», «Содружество», «Гайдаровец» [1].

Главной задачей детско-юношеских объединений в нашем регионе, можно смело назвать подготовку творческих, духовно и культурно

развитых, креативных кадров для будущей России. Причем мероприятия охватывают не только областной центр, но и все малые города. Так, 8 мая 2018 г. в г. Фатеж, в районном Доме народного творчества состоялся муниципальный форум «Мы — юная смена страны!», посвященный Дню детских организаций России, в котором приняли участие члены детских объединений района, старшие вожатые, ребята, желающие вступить в детские объединения, почетные гости. В программе форума были представлены выступления различных ансамблей, танцевальных коллективов, хоров; выступали воспитанники спортивных секций [1].

Реалии современного российского общества таковы, что, пока в стране нет объединяющей всех четкой и единообразной идеологии, пробиться в пятерку самых развитых экономически стран (о чем говорил президент) будет очень непросто. В контексте этих реалий будут постепенно меняться задачи и перспективы детско-юношеских общественных объединений. Развитие детско-юношеских и молодежных общественных объединений — это развитие культуры, а значит, и сохранение целостности и независимости страны [4].

Курский педагог-исследователь А. П. Трубников отмечает: «Важное место в системе факторов развития социальной активности молодежи занимают профильные молодежные клубы по интересам. Возрастающее значение общественных объединений молодежи, в том числе и подростков, старшеклассников, студентов; растущая степень их влияния на социально-нравственное развитие юношества, формирование основных социальных, психологических и личностных свойств будущих граждан страны придают осуществлению социально-педагогической поддержки таких молодежных объединений, координации их деятельности, актуализации личностного и группового потенциала клуба и их членов характер насущной государственной задачи, вписываются в логику стратегической молодежной политики государства» [5, с. 202]. Таким образом, детско-юношеским общественным объединениям Курской области есть с кого брать позитивный пример.

В заключение отметим, что современные детские общественные объединения востребованы. В целом, несмотря на определенные проблемы и трудности, перспективы детских общественных объединений в Соловьином крае в самом ближайшем будущем видятся в розовом свете. И причиной тому служит не только неподдельный энтузиазм, с каким работают педагоги школьного и внешкольного дополнительного образования со своими воспитанниками, но и всесторонняя поддержка государства и общественности.



---

1. Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций». — URL: <http://www.upo-fco.ru/what/itemlist/user/543-kurskiysoyuzdetskihipionerskiorganizatsiy> (дата обращения: 15.12.2019).

2. Мудрик А. В. Детские и юношеские организации как социокультурный феномен. Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Челябинск, 2003. — С. 78–85.

3. Пархоменко Н. А. Достижения педагогики и психологии как основа модернизации современной образовательной практики // Этническая социализация детей и молодежи в поликультурном мире: миссия институтов образования : материалы Междунар. науч. конф. / ред. проф. А. В. Репринцева, доц. М. А. Лукина, проф. Л. А. Духова. — Курск : Мечта, 2019. — С. 6–7.

4. Репринцев А. В. Патриотизм и гражданственность в системе традиционных ценностей Русского мира: диалектика вечного и временного // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Репринцева : в 2 т. — Курск : Мечта, 2016. — Т. 1. — С. 381–388.

5. Трубников А. П. Клубные объединения молодежи в системе факторов возрождения традиций и ценностей Русского мира // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Репринцева : в 2 т. — Курск : Мечта, 2016. — Т. 1. — С. 201–209.

6. Худин А. Н. Образование в условиях поликультурного мира: диалектика традиций и инноваций // Этническая социализация детей и молодежи в поликультурном мире: миссия институтов образования : материалы Междунар. науч. конф. / ред. проф. А. В. Репринцева, доц. М. А. Лукина, проф. Л. А. Духова. — Курск : Мечта, 2019. — С. 3–5.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается роль волевых действий в поведении дошкольников как перспектива жизнестойкости их личности в будущем.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, волевые действия, поведение внешнее и внутреннее, научение управлением своим восприятием, памятью, мышлением.

Жизнестойкость личности — понятие, занявшее свое законное место в психологии последние 20 лет. К нему обращаются и педагоги, но, к сожалению, не в той мере, какой этого требует современная социально-общественная ситуация. Обычно понятие «жизнестойкость» рассматривается как плод личностного развития человека, рассматриваемый в определенных возрастных масштабах, и забывается тот аспект, что устои жизнестойкости закладываются еще в раннем возрасте.

Если объединить все определения жизнестойкости, которые дают современные российские исследователи, в одно понятие, можно прийти к интегративной характеристике, суть которой в умении человека осуществить себя в высокой степени своих личностных возможностей, несмотря на трудность социально-общественной ситуации, в которой он находится.

Вариативные подходы к пониманию жизнестойкости:

– жизнестойкость — это система убеждений о себе, мире, отношений с ним, которые позволяют человеку эффективно преодолевать стрессовые ситуации;

– жизнестойкость — это оптимистичный способ взаимодействия с миром и окружающими людьми;

– жизнестойкость — способность «гнуться», но не «ломаться», и успешно преодолевать жизненные трудности.

Формируя навыки целеполагания, целедостижения, развивая волевые качества ребенка, можно способствовать формированию у него жизнестойкости.

В педагогическом аспекте «формирование навыков жизнестойкости» — это развитие волевых качеств; функциональная грамотность,

социальная компетентность; постоянное стремление к саморазвитию; развитие навыков целеполагания и целедостижения; адекватный уровень самооценки, личностной тревожности; высокий уровень самоконтроля; способность к саморефлексии; развитие коммуникативных способностей, отсутствие барьеров в общении.

Согласно определению В. С. Мухиной, «дошкольный возраст является возрастом возникновения воли как способности управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения, под влиянием требований взрослых и сверстников формируется возможность подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности» [2, с. 263].

Непростая педагогическая задача дошкольных педагогов в том, чтобы использовать все возможности образовательного процесса — организационные, психологические, дидактические, интеллектуальные — для создания условий выработки навыков волевых действий, которые в дальнейшем могут стать «каркасом» жизнестойкого характера выросшего человека. Тренировка волевых действий, вернее, их последовательное внутреннее оформление начинается, казалось бы, с простых вещей. Это овладение ребенком умением контролировать свою позу, сидеть спокойно на занятии, не вертеться, не разговаривать. Взрослому может показаться, что эти умения зависят от условий воспитания детей, уровня их ответственности и дисциплинированности. На самом деле все гораздо сложнее, потому что управление своим телом дается ребенку нелегко. Педагогу важно знать это и понимать, что правильная осанка ребенка на занятии, его способность выдерживать время занятия — не внешний результат его воспитанности, а выражение внутреннего умения ребенка внешне контролировать себя. Задача воспитания трудолюбивого терпеливого человека усложняется тем, что требует от педагога не только смотреть вглубь проблемы приучения к волевым действиям, но и представлять сложный механизм накопления способов выполнения волевых действий.

Воля ребенка — это, как уже было замечено выше, способность управлять своим поведением. Так как поведение есть сложившийся образ взаимодействия с окружающей средой, то в задачу воспитателей входит выработка навыков правильного социального поведения — именно контактного поведения. Не нужно представлять контактное поведение только как быстрый выход на диалог, удачное налаживание речевого взаимодействия и т. д. Контактное поведение — это и умение человека управлять своим восприятием, памятью, мышлением.

Валерия Сергеевна Мухина утверждает, что у дошкольника происходит развитие способности управлять своим восприятием, памятью, мышлением. Уже к 4 годам ребенок может поставить перед собой определенную цель, например запомнить короткую инструкцию взрослого.

Процесс тренировки волевых действий тем успешнее, чем более содержательным в творческом плане будет процесс обучения детей навыкам мыслительно-аналитической, конструктивной, изобретательской деятельности. Если ребенок учится использованию разных вариантов при выполнении каких-то трудных заданий, привыкает к сознательному управлению поведением, он уже обретает первые навыки успешной жизнедеятельности.

По мере взросления ребенка на протяжении дошкольного детства меняются и сами волевые действия, и их «удельный вес в общей картине поведения». Грамотное педагогическое стимулирование мотивации детей к волевым действиям должно дать ожидаемые результаты — способность личности самостоятельно проявлять волевые действия как способ реализации своих социальных потребностей, достигая тем самым успеха в жизнедеятельности.

Важно в педагогической поддержке развития волевых способностей детей ориентироваться на развитие мотивации в достижении цели, имеющей значение для формирования навыков жизнестойкости развивающейся личности. Отличительной чертой характера жизнестойкой личности является потребность в постановке индивидуально и социально значимой цели, стремлении к ней и способности в выборе достойных способов ее достижения. То, что ребенок способен выполнять целенаправленные действия уже в младенческом возрасте, для детской психологии является аксиомным фактом (Л. И. Божович, В. С. Мухина). Подползти к привлекательной игрушке, потрогать какой-то предмет — целенаправленное действие, но волевым его пока назвать трудно, поскольку волевое действие характеризуется самостоятельно поставленной целью или принятием цели, поставленной перед ребенком взрослым. В среднем, а затем и старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает способностью ставить цель, идущую не извне, а изнутри, от его собственного желания. Наставникам важно помочь ребенку развивать потребности в постановке целей, их овладении и открытии перспектив новых достижений. Исполнять эту педагогическую миссию возможно лишь при любви воспитателей к своей профессии, творческом подходе к своей профессиональной деятельности и осознании важности своих действий для воспитания жизнестойкой личности.

Целеустремленность — качественная сторона волевой деятельности человека, которая не образуется сама собой, имманентно. В воспитательной

среде нужно создать такие условия, чтобы мотивы успешного достижения цели были привычны для детей, а необходимая трудная деятельность желательна и интересна. Похвала и поощрение — те педагогические инструменты, которые помогут ребенку достичь уверенности в себе, своих возможностях, не бояться неизвестного, а браться за его освоение. Поддерживая уверенность ребенка в своих возможностях, смелость инициативы, воспитатель содействует целенаправленности его волевой деятельности, дает ему шанс на опережающее развитие силы характера. Разумеется, похвала, как и любое лекарство или витамины, должна быть в меру, но не редкой или недостаточной.

Поощрению со стороны взрослого должно подвергаться любое стремление или попытка ребенка достичь поставленной цели. При этом взрослым должно отмечаться не только достижение определенного результата, но и старание, с которым ребенок выполнял дело, и усилия, которые ребенку потребовалось приложить, поскольку всё это позволяет почувствовать радость от того, что сумел преодолеть все трудности; удовлетворение от проделанной работы; испытать ощущение успеха. Данные чувства позволяют ребенку стать уверенным в собственных силах, вызовут желание поставить новую задачу и достичь новых определенных результатов.

Однако выполненная трудная работа не должна стать поводом для освобождения ребенка от других видов деятельности, поскольку в его сознании произойдет закрепление ассоциации, что труд — это всегда нечто сложное, непреодолимое; лишит ребенка радости от самого процесса труда и эстетического и эмоционального наслаждения от полученного результата.

Сказанное выше касалось развития целенаправленности деятельности детей, но есть вторая, не менее важная сторона волевого воспитания как залога жизнестойкости личности — установление отношений между целью действий и их мотивом. Л. И. Божович отмечала, что «в основе направления личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе всё остальное, характеризуют строение мотивационной сферы человека; возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую систему устойчивости личности» [1, с. 173].

Дошкольникам еще трудно соотносить цель действия и его мотивы; могут возникать внутренние конфликты из-за столкновения внутренних побуждений. Детей нужно научить деловому подходу к выбору цели действия (игры, игрушки, книги и т. п.), обоснования именно этого выбора, его полезности. Тем самым они будут учиться взвешивать свои побуждения,

логически исследовать их, делать аналитические предпочтения, избегая импульсивности, которая влечет за собой ошибки и разочарования.

Как указывает В. С. Мухина, «выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции». Уже в детском саду дети должны научиться формулировать для себя, что они собираются делать и почему. Требуются такие педагогические условия, чтобы ребенок овладевал «умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые раньше к нему применяли взрослые» [2, с. 270]. Получая четкую словесную инструкцию от взрослого к выполнению действия, ребенок впоследствии учится составлять план и руководить своими действиями внутренне, самостоятельно.

Уверенность, самостоятельность, логическое обоснование своих действий — базовые основания волевой сферы личности, надежное обоснование жизнестойкости.

---

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 352 с.

2. Мухина В. С. Детская психология. — М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО Пресс, 1999. — 352 с.

***Н. П. Мурзина, О. А. Пианицына***

*Омский государственный педагогический университет*

## **РАЗВИТИЕ ОСНОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматриваются возможности интеграции технологий организации игровой, коллективной творческой, проектной и исследовательской деятельности во внеурочной деятельности младших школьников. Раскрываются возможности сочетания перечисленных педагогических технологий в развитии основ критического мышления у обучающихся в начальной школе.

*Ключевые слова:* критическое мышление, теория развития критического мышления, развитие основ критического мышления у младших школьников.

---

© Мурзина Н. П., Пианицына О. А., 2020

Главной задачей современной начальной школы является способность научить детей учиться в высокотехнологичном, постоянно изменяющемся мире. Поскольку роль информации возросла в современном мире, в познавательной сфере деятельности человека стало важным уметь не столько добывать информацию, сколько работать с ней в ходе решения жизненных проблем: анализировать ее, критично относиться к ней, находить альтернативные пути решения проблем.

Перед педагогами школы стоит задача понять, что необходимо развивать для того, чтобы заложить основы критического мышления у младших школьников.

Критическое мышление — это высший вид мышления, связанный не только с умением критиковать, как считают некоторые педагоги, но и с умением находить и критически анализировать варианты решения проблем, учебных задач.

Анализ концепции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2009), программ по учебным предметам начальной школы показывает, что в них представлены образовательные результаты, которые выполняют универсальные учебные действия (УУД). Среди них необходимы для развития критического мышления обучающихся в начальной школе следующие: искать, получать и использовать информацию; осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию; соотносить информацию с имеющимися знаниями, опытом; фиксировать информацию разными способами; понимать информацию, представленную в разных формах (изобразительной, схематичной, модельной); пользоваться различными словарями, справочниками, имеющимися в учебнике и находить в них нужные сведения; выполнять логические действия с учебным материалом (проводить анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение); подводить под понятие, доказывать, делать выводы и т. д. [5].

Формирование критического мышления у обучающихся начальной школы позволит им успешно учиться в средней школе. В связи с этим возникает необходимость разобраться с основными положениями данной теории и ее продуктивностью в современной образовательной системе России.

Вопросы о развитии критического мышления впервые стали активно обсуждать за рубежом в начале XX в. **Зарубежные психологи, философы и педагоги**, такие как Р. Эннис, Д. Мэкпэк, Р. Пол, Б. Файер-Бэкон, Д. Хэтчер и др., под влиянием социальной и экономической ситуации в своей стране раскрыли важность развития у поколения «ясности ума». Именно с этого момента они стали разрабатывать основные положения

будущей теории развития критического мышления. Наибольшую ценность представляют научные изыскания американского философа и педагога Дж. Дьюи. Именно Дьюи представил теорию развития критического мышления как составляющую образования, основанную на идее о развитии рефлексивного мышления. Под «рефлексивным мышлением» Дж. Дьюи понимал «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [1, с. 10]. Именно с этого момента, когда теория критического мышления была научно обоснована, стало возможным говорить о серьезной реформе в сфере образования. Вместе с тем можно отметить, что, несмотря на развитие теории критического мышления на западе, отечественные педагоги и психологи до конца XX в. практически не обращались к ее положениям. Исключение составила небольшая группа ученых, таких как И. И. Кожуховская, А. В. Коржуев и др., которые постарались переложить западный опыт на почву отечественной образовательной системы.

В современном мире теория развития критического мышления чаще всего трактуется как успешная технология обучения, способ защиты общества от негативных влияний средств массовой информации (СМИ), привычный процесс образованного, свободного гражданина [2].

Группа исследователей выделяет необходимые для качественного развития критического мышления показатели, а именно:

- 1) умение работать с информацией;
- 2) постановка вопроса;
- 3) развитие логического мышления;
- 4) обобщение;
- 5) анализ;
- 6) установление причинно-следственных связей;
- 7) применение навыков критического мышления в различных жизненных ситуациях [3].

Нами было проведено исследование с целью диагностики уровня развития критического мышления у учеников начальной школы. Оно проводилось в форме тестирования. Для младших школьников мы выбрали наиболее важные для этого возраста показатели развития, умения:

- 1) находить в тексте информацию, данную в явном виде;
- 2) находить в тексте информацию, данную в неявном виде;
- 3) выделять существенную информацию в тексте.

Для выявления уровня сформированности критического мышления учащихся начальной школы использовалось пособие О. Б. Калинина



с комплексными заданиями по формированию УУД на основе текста. В исследовании приняли участие ученики 2-го класса в количестве 24 человек. Результаты диагностики показали, что умение находить в тексте информацию, данную в явном виде, сформировано у 62,5 % (15 человек). Распространенными ошибками, которые допускали ученики, были неправильно выбранное предложение или формирование собственного ответа на вопрос. Умение находить в тексте информацию, данную в неявном виде, показали 70,8 % детей (17 человек). Эти ученики, отвечая на вопрос по тексту, выбирали неправильный ответ или сомневались в выборе, поэтому отмечали несколько ответов. Намного успешнее учащиеся справились с заданием, требующим выделить существенную информацию в тексте: 83,3 % учеников (20 человек) продемонстрировали это умение.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что у учеников начальной школы, 2-го класса, преобладает средний уровень развития критического мышления. Это соответствует возрастной норме. Но есть ученики, которым требуется индивидуальная помощь в развитии этих умений (16 % учеников), — ученики с низкими показателями учебных возможностей. В связи с этим можно предложить следующие рекомендации:

- использовать при общении с ребенком форму диалога, т. е. интересоваться его мнением по каждому вопросу;
- применять при общении с учеником задания-«ловушки», т. е. давать заведомо ложную информацию, чтобы ребенок аргументировал свой ответ и отстаивал его [4];
- при чтении любого текста необходимо обсудить его содержание вместе с ребенком, задавать вопросы по прочитанному.

В методической литературе предлагается достаточно приемов, способствующих развитию следующих умений у учеников начальной школы: находить в тексте информацию, данную в явном и неявном виде; умение выделять существенную информацию в тексте. Перед учителем стоит задача систематизировать, продумать и индивидуализировать задания для детей, у которых есть затруднения при работе с текстовой информацией. Таким образом, мы можем утверждать, что лишь грамотно спланированная учебная деятельность позволит учителю не только развивать критическое мышление, но и формировать у школьников познавательный интерес, будет развивать способность аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

---

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.

2. Ивунин Е. Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление». — М. : Молодой ученый. — 2009. — № 11. — С. 170–174.

3. Мониторинг использования приемов ТРКМ // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/monitoring-kachestva-ispolzovaniya-priemov-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-1111152.html> (дата обращения: 01.01.2020).

4. Развитие критического мышления младших школьников // Oyster. — URL: <https://oysterkit.ru/razvitie-kriticheskogo-myshleniya> (дата обращения: 16.12.2019).

5. Формирование познавательных УУД средствами технологии развития критического мышления // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/formirovanie-poznavatelnih-uud-sredstvami-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-1696667.html> (дата обращения: 01.01.2020).

**С. В. Рыбина**

*Средняя общеобразовательная школа № 41, Омск*

## **К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Автор статьи рассматривает проблему воспитания культуры общения детей младшего школьного возраста, основываясь на результатах проведенного исследования. Представляет опыт разработки и реализации программы внеурочной деятельности, направленной на воспитание у младших школьников основ культуры общения.

*Ключевые слова:* культура общения, воспитание, младшие школьники, проблемы культуры общения, программа внеурочной деятельности.

Младший школьник — это человек, который активно овладевает навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов, приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и развитие умения заводить друзей. Благоприятные межличностные отношения школьников положительно влияют не только на их психическое состояние, успеваемость, познавательную деятельность, физическую активность, но и на сплоченность класса в целом [1].

Проблемы общения учащихся интенсивно разрабатывались в педагогике (О. С. Газман, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков и др.). В настоящее время проводятся многочисленные исследования межличностных

отношений и общения в группах учащихся (Н. Л. Коломинский, И. Н. Чернышева и др.) [2].

С целью выявления уровня развития коммуникативных умений, лежащих в основе культуры общения у школьников, нами было проведено диагностическое исследование, направленное на выявление уровня развития культуры общения у обучающихся 1-го класса. Использованы следующие диагностические методики: «Беседа о школе» (Т. А. Нежнова, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер) (модифицированный вариант), Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейна (адаптированный вариант для младших школьников), методика Г. А. Цукерман «Рукавички», направленная на исследование сформированности действий по согласованию усилий в процессе кооперации.

На основании диагностирования были выявлены основные проблемы культуры общения у группы испытуемых младших школьников: низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника; недостаточный уровень ориентации на моральные нормы и их выполнение; наличие затруднений и фактов нарушения правил общения у первоклассников (неумение вести диалог, слышать и слушать собеседника, работать сообща для достижения общей цели).

В рамках исследования по данной теме для экспериментальной проверки внеурочной деятельности в формировании культуры общения была разработана и апробирована программа духовно-нравственного развития «Этикет поведения и общения», направленная на воспитание у младших школьников основ культуры общения.

Задачами программы определены: развитие и совершенствование у детей навыков общения со сверстниками, педагогами, родителями, окружающим миром в различных жизненных ситуациях; развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей; установление доверительных отношений с педагогами, сверстниками и родителями; развитие ориентации на моральные нормы и их выполнение.

Исходя из этого, нами были разработаны и реализованы на практике 3 тематических блока занятий. Периодичность занятий — 2 раза в неделю. Занятия проводились во внеурочное время в групповой форме.

Комплекс занятий был реализован через разнообразные формы и методы: игры-драматизации, тренинги, беседы, конкурсы, соревнования, моделирование и анализ заданной ситуации, свободное и тематическое рисование [3].

Так, в рамках реализации программы при изучении темы «Школьный этикет» происходило знакомство обучающихся с правилами поведения

в школе, велась работа по разъяснению и освоению детьми круга обязанностей и правил поведения во время уроков и перемен, в столовой и во время приема пищи.

В рамках следующего блока дети знакомились с правилами общения, усваивали понятия «общение», «уважение», «взаимопомощь», «дружба» и определяли их роль в жизни человека.

Третий блок затрагивал различные аспекты внешкольного этикета. Здесь младшие школьники знакомились с правилами поведения в гостях, способами приглашения гостей; развивали собственные представления о культуре поведения во время приема гостей. Другими важными темами стали правила поведения в общественном транспорте и местах социального назначения.

На специально организованных внеурочных занятиях школьники знакомились с ролью мимики, жестов и позы в общении; учились посредством обыгрывания ситуаций из школьной жизни правильно использовать в своей речи мимику и жесты.

Результаты контрольной диагностики по методикам, использованным на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, показали наличие положительной динамики по большинству выделенных нами показателей.

Разработанная программа внеурочной деятельности и методические рекомендации к ней могут быть использованы специалистами сферы начального образования, а также педагогами дополнительного образования детей в целях воспитания и совершенствования культуры общения у младших школьников.

---

1. *Ладыженская Н. В.* Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе // Начальная школа. — 2007. — № 5. — С. 43–45.

2. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.

3. *Хухлаева О. В.* Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. — М. : Генезис, 2005. — 176 с.

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТИ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Статья посвящена анализу феномена детства в условиях глобальных изменений современного общества. Ценность детства и самих детей в современном обществе испытывает на себе бинарные тенденции и противоречивое содержание. Конструкт «детство» зиждется на противопоставлении детей и взрослых. Автор статьи отмечает, что эпоха модерна описывала детство в терминологии возраста, постмодерн конструирует его исходя из индивидуальных различий и особенностей личности. Информационная открытость, права ребенка, либеральное воспитание и другие культурные практики трансформируют все сферы жизни ребенка постмодерна.

*Ключевые слова:* ценность детства, кризис детства, «кидалты», социальные трансформации, модерн/постмодерн.

Философский характер проблемы ценностей время от времени актуализирует научную дискуссию на том основании, что «человеческие и этические ценности не могут основываться на научном мышлении» [1, с. 128]. Абсолютные ценности типа веры, любви, свободы, смысла жизни на разных этапах развития человеческой цивилизации воспринимались весьма неоднозначно. Вспомним, что ценностью жизни еще совсем недавно варварски пренебрегали, а получив свободу, человек часто не знает, что с ней делать. В суете повседневности современный человек вряд ли задумывается о смысле жизни или истинной вере.

Подобная метаморфоза происходит с феноменом детства. В массовом общественном сознании место и роль детства в личностном развитии весьма упрощены: «Детство — это время подготовки к взрослой жизни» либо «Детство и молодость — недостаток, который с годами проходит». Погоня многих родителей с ранних лет за будущим ребенка на практике укорачивает его актуальное детство. Феноменальные успехи ребенка в спорте, интеллектуальном или творческом развитии — это не достижение, а беда. Преждевременное взросление, искусственное форсирование детского развития зачастую коверкает его настоящее и будущее.

Об этом предупреждал замечательный детский психолог А. Запорожец: «Детство — ценность, а не объект проектирования и воспитания».

Детство — время познания светлых и темных сторон жизни, первых уроков самостоятельности и зависимости, свободы и рабства. Детские обиды и страдания мотивируют ребенка к поискам смысла жизни и навыков преодоления жизненных трудностей, формируют его характер и силу воли. А проявляемая взрослыми, прежде всего его родителями, любовь и забота вызывают чувство базового доверия к миру (Э. Эрик-сон), открывают ему бескрайний мир человеческих чувств и отношений, интегрируют его в социум. Поэтому детство — это не подготовка к жизни, а самая настоящая жизнь, с ее горестями и радостями, белыми и черными сторонами. Более того, именно детство, отношения к детям являются истинным индикатором степени цивилизованности общества: каково детство, таково и общество, и наоборот — каково общество, таково и детство [2].

Современное общество переживает сложную трансформацию, казалось бы, незабываемых пару десятилетий назад социальных и культурных пространств, главными маркерами которой являются тотальная информатизация и доступность интернета. Информационное общество формирует *новое* поколение «центениалов» (Поколения Z), а с ним *новые* гендерные роли, *новые* идентичности, *новые* культурные практики и т. д.

Данная трансформация прежде всего вызвана глобализацией и ее многообразными направлениями:

- экономическая глобализация — транснациональность капитала, иностранные инвестиции, дерегулированность рынков труда и управления, либерализация торговли, электронные деньги;

- политическая глобализация — демократизация, открытие и закрытие границ, миграция, нелегальная трудовая миграция, рост разного рода политических движений, в том числе неолиберализм, правые движения, фундаментализм;

- культурная глобализация — вестернизация, английский как универсальный язык (лингва-франка), распространение популярной культуры;

- экологическая глобализация — исчезновение видов, глобальное потепление, загрязнение окружающей среды;

- коммуникационная глобализация — масс-медиа, телевидение, интернет, прямые включения, скорость передвижения по миру.

Прямо или косвенно эти изменения всех сторон нашей жизни отражаются на сфере детства, включая в понятие «детство» весь цикл взросления вплоть до достижения совершеннолетия. Трансформационные процессы объективны и неизбежны, а потому следует признать, что стереотипы

общества модерна о детстве требуют не просто рамочных усовершенствований, а коренной модернизации.

Современному детству свойственно противоречивое содержание и бинарные тенденции:

1. Под влиянием международных документов по защите прав детей и развитию системы социальной защиты детства широко декларируется ценность детства как главного приоритета демократического государства, но при этом — дети по-прежнему являются не равноправными субъектами, а «потенциальными» объектами общественных отношений.

2. При наблюдаемом расширении прав и свобод ребенка в современном обществе ограничивается жизненное пространство детей, происходит деформация и реорганизация инфраструктуры детства.

3. Рост уровня жизни в развитых странах и качества детства происходит вместе с коммерциализацией индустрии детства по правилам рыночных отношений взрослых, а ее элементы пронизывают почти все стороны жизни современного ребенка, вовлекая его в проблемы «большого мира».

Категория «детство» конструируется не просто на различиях юных и более зрелых членов общества, а на их противопоставлении. Если содержание их образа жизни, ценности и формы деятельности различается, то существует сам конструкт «детство»; если же различия не наблюдаются, то этот конструкт исчезает. Различия больших и маленьких членов социума воспроизводятся и удерживаются средствами культурной символизации (например, ребенок одевается иначе, чем взрослый).

Современный конструкт «детство» возник в эпоху буржуазных революций под воздействием массового промышленного производства и необходимости поставки ему более грамотного рабочего ресурса [5]. В традиционном обществе ребенок активно включался в посильный для него производственный труд. Неслучайно восточная мудрость гласит: «До пяти лет разрешай ребенку всё, после пяти — эксплуатируй как раба, а после пятнадцати — будь с ним на равных». Однако, с развитием индустриального общества (модерна) появляется специфический вид деятельности — обучение, которое стало первой восточкой противопоставления детей и взрослых. Обучение как ведущая деятельность ребенка стала рассматриваться в качестве идеальной формы, смысла, мотивирующего то, что он делает «здесь и сейчас». Обучение становится первым и основным психологическим новообразованием в истории детства, нацеленным на будущее ребенка. Допуск к знаниям рассматривается как элемент взросления, подобно обрядам инициации в примитивном обществе.

В условиях информационного общества мы наблюдаем обратную тенденцию — «средства массовой информации приучают нас непосредственно реагировать на картинку, т. е. способность к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией» [3]. Электронные средства массовой информации (СМИ) и интернет начинают стирать традиционную концепцию детства, погружая ребенка в мир взрослых. Казалось бы, безусловное достижение либеральной идеологии постмодерна — принцип информационной открытости — сегодня оборачивается серьезной проблемой. Доступность информации неизбежно ведет к эрозии барьеров.

Раннее погружение в детском возрасте во взрослый мир приводит к проектированию совершенно нового типа личности — «взрослого ребенка», или «нового взрослого» (в западной терминологии «кидалты», произведенное от англ. *kid* — «ребенок» и *adult* — «взрослый»). СМИ поощряют социальные установки, ассоциируемые в массовом сознании с детством, например одержимое желание немедленного удовлетворения, недостаточный учет последствий, почти безразборная одержимость потреблением и беспредельный инфантилизм. Нарушая все нормы и правила жизни социума, они вольно или невольно размывают базовые различия между детством и зрелостью [2, с. 59].

Некоторые исследователи «кидалтов» снисходительно замечают, что сами «кидалты» «не обязательно инфантильны» [6]; другие, напротив, ужасаются инфантилизму этих взрослых людей, ведущих себя по-детски [7]. Но все они ответственно заявляют если не об «исчезновении детства», то о существенном разрыве между жизнью детей и взрослых и замещением прямого взаимного присутствия новыми более сложными формами представления жизни взрослых детям — то, что Д. Б. Эльконин назвал «кризисом детства» [5].

Согласно Д. Б. Эльконину, кризис детства — это противопоставление образа жизни детей и взрослых, на основе которого выявляются новые формы связи между ними, возникают посредники их взаимодействия. Традиционно ведущее место в системе этих связей занимает образование как инвестиция в будущее детей: «вкладываем не в ребенка, а в его будущее». Однако упускается тот факт, что в современных условиях основные каналы социализации в лице семьи и школы теряют свое влияние на умы подрастающего поколения, а на ведущие позиции выходят группы сверстников (*peer-group*), **молодежные культуры (youth culture)**, **досуговое время (leisure time)** и **интернет** [4].

Если темп социальных трансформаций ниже темпа смены поколений (иначе говоря, на протяжении жизни одного поколения социальные изменения незначительны), то преемственность ценностей от поколения



к поколению передается безболезненно. Другое дело, когда изменения социального мира происходят с такой скоростью, что явно ощущаются на отрезке жизненного пути одного поколения; сама метафора будущего как идеализированного настоящего теряет свою актуальность. Поэтому в современном мире доминирует новый вид «моральных паник» — *ностальгия*. На фоне эрозии социальных институтов, прежде всего семьи, детство рассматривается с позиции ушедших форм сохранения традиционных ценностей.

Педагоги, психологи ностальгируют по детской игровой субкультуре. Дворовые разновозрастные компании сегодня большая редкость. Современные дети либо совсем не играют вместе, либо играют очень мало; подвижные игры заменяются настольными, компьютерными. Отсюда гиподинамия и неумение строить отношения со сверстниками, чувство одиночества и тревожность. Фактически погиб такой феномен «пацанской» субкультуры, как ролевые игры с их тайными сообществами, ритуалами, шифрами-кодами вербального и невербального общения.

Типичная картина современности, когда дети, собравшись вместе, не могут придумать себе занятия и просто сидят в одиночестве, уткнувшись в свои гаджеты. Современные родители требуют от детей успехов, достижений и забывают, что без «игрового» периода не бывает успешного обучения и самореализации личности ребенка.

Феномен детства, долгие годы конструируемый на образах возрастных различий: воспитанника детского сада, школьника, учащегося, в эпоху постмодерна всё чаще концентрирует внимание на внутриспоколенческих различиях. Известный исследователь детства Нейл Постман справедливо констатирует, что современный ребенок объективно утрачивает такую ясную еще недавно характеристику, как возраст [8].

Таким образом, современное общество демонстрирует противоречивое отношение к детству: стремясь улучшить качество жизни и соблюдение прав детей, ставя ребенка в центр общественных приоритетов, оно нивелирует статус детского возраста, его ценность. Во-первых, всеобщее возвращение взрослых к ценностям и образу жизни детей приводит к инфантильности старших возрастных групп, «растягиванию» молодости и «оттягиванию» процесса взросления. Как следствие, инфраструктура детства как традиционная система социальной защиты трансформируется в элемент рыночной экономики — индустрию детства.

Во-вторых, девальвируется сама ценность детей в социуме. Повышение расходов на содержание детей с позиции рыночной рациональности приводит либо к сокращению количества детей в семье вплоть до одного, либо к отказу от рождения детей (*child-free*). **Противоречивые тенденции**

либерализации семейного воспитания и индивидуализации детства, т. е. раннее стремление к независимости практически во всех сферах жизни (В. Фухс), на практике приводят к отчуждению и минимизации социальных контактов детей и взрослых.

В-третьих, современное детство становится всё более социально ангажированным объектом манипулирования мира взрослых. Поколение «центениалов» формируется по заранее заданным взрослыми контекстам, по их сценариям. Социальная жизнь современных детей строится не на морально-нравственных ценностях, а всё чаще на принципах «купли-продажи». В этих условиях требуется социокультурная реставрация детства, изменение отношения всех социальных институтов к ценности детства. Необходим взвешенный анализ происходящих в социуме и детской субкультуре изменений, поскольку от них зависят не только качественные характеристики жизнедеятельности и социализации молодых поколений, но и позитивные преобразования духовных основ общества.

---

1. *Борн М.* Моя жизнь и взгляды. — М. : Наука, 1973. — 176 с.

2. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. — М. : Прогресс, 1976. — 168 с.

3. *Краснослободская А. Б.* Социокультурные основы детства: традиции и инновации : дис. ... канд. социол. наук. — Тамбов, 2010. — 215 с.

4. *Тесленко А. Н.* Феноменология детства. — Астана ; Кокшетау : КУАМ ; Мир печати, 2015. — 220 с.

5. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

6. *Leake J.* Now adulthood starts at 30 // The Sunday Times. — 2004. — August 1.

7. *Long F.* Educating the Postmodern Child. — L. : Bloomsbury, 2012. — 286 p.

8. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. — N. Y. : Harvard University Press, 1982. — 320 p.

## **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД С 1917 ПО 1990-е ГОДЫ**

В статье выделены три этапа развития детского дополнительного образования в летний период с 1917 по 1990-е годы: становление (1917–1930), зрелость (начало 30-х — середина 80-х гг. XX в.), трансформация (с середины 80-х гг. XX в.). Выявлены ключевые характеристики развития детского дополнительного образования в летний период: комплексность, гуманистичность, субъектность, самоуправляемость, структурированность, инновационность и ключевая доминанта развития.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, советский период, внешкольное образование, летний период, ключевые характеристики.

В основе выделения сущностных характеристик дополнительного образования детей в летний период лежат исторический и хронологический принципы и следующие критерии: социально-экономические факторы, значимые политические события, эволюция взаимоотношений общества и государства в процессе формирования образовательной политики.

Переходя к вопросу непосредственного выявления сущностных характеристик дополнительного образования детей в летний период с 1917 по 1990-е годы, необходимо отметить, что ряд ученых объединяют его в некий единый неделимый период, большинство же сходится во мнении, что это время стоит разделить на несколько этапов. Наиболее интересной из существующих классификаций является предложенная М. О. Чековым: ученый рассматривает каждый период многогранно, определяя цели и задачи дополнительного образования. Данная классификация включает в себя следующие этапы: становление (1917–1930); зрелость (начало 30-х — середина 80-х гг. XX в.); **трансформация (с середины 80-х гг. XX в.).**

В период становления советского государства основной задачей дополнительного внешкольного образования было освоение образовательного минимума большинством населения. В это время происходит формирование государственной системы внешкольных учреждений, создаются и развиваются различные формы дополнительного внешкольного

образования, в том числе летние площадки, станции юных натуралистов, опытников сельского хозяйства, станции юных техников, детские спортивные школы и др. Причем дополнительное образование в период своего становления призвано было решить не только и не столько проблему занятости детей, сколько снижение общей неграмотности населения. Именно такой историко-педагогический контекст во многом определил формирование организационно-государственной структуры управления внешкольными учреждениями. Так, если в начале данного периода внешкольные летние образовательные учреждения могли быть охарактеризованы как самоуправляемые, то к началу 1930-х гг. летнее внешкольное образование не только было включено в общую систему народного просвещения, но и в систему реализации ее ключевых идей. В частности, индивидуальность ребенка рассматривалась как основа создания коллективизма. Н. К. Крупская описывала данную идею так: ребенок «вне коллектива даже не может мыслить себя» [3, с. 231]. Таким образом, гуманистичность и субъектность лишь частично характеризовали детское дополнительное образование в летний период в 1917–1930 гг. По сути, такое образование было направлено на развитие ребенка и формирование личности, однако эта личность понималась как часть советского коллектива.

Коллективные занятия в кружках и на летних площадках постепенно замещали семейное образование. Таким образом, основной сущностной характеристикой дополнительного образования в летний период была социализация посредством образования. Семейные ценности отходили на второй план, считались пережитком царского времени, и организация внешкольного времени ребенка стала частью образовательной политики государства. С педагогической точки зрения одной из важнейших идей того времени было всестороннее развитие детей, именно поэтому первоначально летние городские площадки по сути были похожи на летние детские лагеря с дневным пребыванием [1, с. 74]. Такие площадки, в отличие от системы клубов, действовавших в остальное время года, включали в себя сразу несколько различных направлений, при этом развлекательный компонент был практически неотделим от образовательного. Таким образом, важнейшей частью летнего дополнительного образования детей в эти годы была его комплексность с точки зрения предоставляемых возможностей, объединенных единой локацией — летней площадкой.

Отметим, что, несмотря на активные действия государства, внешкольное образование в летний период в то время не было существенно стандартизировано. Оно в большей мере было вариативным и следовало векторам, заданным государством, а не конкретным предписаниям и регламентам. К таким векторам, помимо вышеназванных, необходимо отнести

выделенные Н. К. Крупской: содействие разворачиванию индивидуальности ребенка; направленность на всестороннее развитие личности ребенка, на развитие у него познавательных интересов, интереса к учебной деятельности; вовлечение детей в социальную и производственную деятельность; включение в непосредственную практику социалистического строительства [3, с. 415]. Во многом эти задачи предполагалось решать за счет коллективного детского труда, формирования среды социализации и коллективизации, позволяющей развивать детей в трудовых, инженерных, творческих и спортивных задачах. В летнем дополнительном образовании того времени важное внимание уделялось новаторству и инициативам, которые позволяли вовлекать детей в процесс коллективизации на добровольной основе. Таким образом, к сущностным чертам можно добавить новаторство и стремление к вовлечению детей без принуждения.

Во втором этапе развития внешкольного образования детей в летний период иногда отдельно выделяют военные годы. В это время всё летнее дополнительное образование было сосредоточено на помощи фронту. Кружки и экскурсии были заменены посильной работой на производстве, помощью в лечении раненых. Физическая активность также перестала носить спортивный характер и в большей мере была нацелена на подготовку к военным будням. Тем не менее этот этап в целом, включая военные годы, может быть охарактеризован общими сущностными характеристиками.

В частности, ключевая цель с вовлечения детей в коллективизацию и социалистическую деятельность была заменена формированием личности, соответствующей государственным установкам [2, с. 80]. По сути, происходило воспитание необходимых качеств априори заданного типа личности, во многом детерминированной идеологизацией детского дополнительного образования в летний период. Учитывая, что в обществе социально одобряемым типом личности был только один, гуманистичность такого образования может быть оценена как низкая или крайне низкая.

В 1930-е гг. термин «внешкольное образование» уступил место «внешкольному воспитанию». Таким образом, дополнительное образование детей стало не столько средством их развития и развития индивидуальности, сколько их адаптацией под нужды правящей коммунистической партии. Существенно расширился перечень различных форм организации внешкольного образования в летний период, структурированность дополнительного образования в летний период существенно возросла. При этом комплексность системы в целом — тоже, а вот комплексность каждой отдельно взятой образовательной организации существенно снизилась. К концу этапа зрелости детское внешкольное образование в целом и в летний период в частности стало одним из основных институтов

воспитания гражданина, гражданского правосознания. Таким образом, субъектность дополнительного образования в летний период возросла в сравнении с периодом становления.

С 1980-х гг. в России начинается этап трансформации дополнительного образования детей. На этом этапе происходит демократизация системы образования; давление партийной идеологии в них существенно снижается. Появляется больше возможностей для творчества и развития личного потенциала детей вне контекста политической системы, наблюдается бурный рост разнообразных молодежных объединений, следовательно, одной из важнейших сущностных характеристик дополнительного образования детей в этот период можно назвать специализацию. Кроме этого, в данный период происходит существенная гуманизация образования, а также снижение его комплексности и структурированности; одновременно субъектность образования возрастает в контексте больших условий добровольного выбора путей развития детей. При этом снижаются как политические, так и личностные требования к детям в дополнительном образовании. Дополнительное образование в летний период перестает быть институтом формирования гражданина Советского Союза и постепенно становится досуговым институтом.

Кроме того, дополнительное образование детей в летний период остается институтом социализации, имеет общественную направленность, делает опору на инициативу и самостоятельность детей, вовлекая их в активную деятельность. Ключевой сущностной характеристикой развития дополнительного образования детей в летний период можно назвать демократизацию.

Таким образом, каждый из трех периодов — становление, зрелость и трансформация — обладает своими отличительными признаками и сущностными характеристиками. Тем не менее субъектность является обобщающей чертой, характерной для всех этапов развития.

---

1. *Ефимова Е. А.* Влияние общества и государства на вопросы педагогического применения игры во внешкольной и пионерской работе (1920–1990-е гг.) // Информационно-методический журнал Про\_ДОД. Специальный выпуск к 100-летию дополнительного (внешкольного) образования. — 2018. — Сентябрь. — С. 72–86.

2. *Катунова М. Р.* Система дополнительного образования в России: история становления, развитие, перспективы // Ракурс. — 1994. — № 4. — С. 12–17.

3. *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения : в 10 т. Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / под ред. Н. К. Гончарова [и др.]. — М. : Изд-во АПН СССР, 1959. — 688 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА КАК ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Автор статьи считает, что в начальной школе становление функциональной грамотности должно основываться на формировании когнитивного опыта обучающихся. Становление когнитивного опыта у младших школьников осуществляется через формирование способов кодирования учебной информации, освоение школьниками когнитивных схем и семантических структур, понятий.

*Ключевые слова:* когнитивный опыт, кодирование информации, когнитивные схемы, семантические структуры.

Содержание образования в начальной школе направлено на развитие интеллектуальных способностей и когнитивного опыта у младших школьников, что определяет основы академической и функциональной грамотности обучающихся и их индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности.

Когнитивный опыт — один из базовых психологических ресурсов, который является основой формирования функциональной грамотности обучающихся. Он расширяет возможности младших школьников в поисковой и познавательной деятельности; дает базис для осознанного использования предметных знаний и умений, полученных в процессе обучения, для решения практических жизненных задач; определяет учебно-познавательную активность и самостоятельность младших школьников.

Когнитивный опыт в исследовании М. А. Холодной представляет интеллектуальную структуру, которая включает процессы «запоминания, сохранения, упорядочения, трансформацию наличной и поступающей информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения» [4, с. 170].

Становление ментального, т. е. когнитивного, опыта у младших школьников осуществляется через формирование способов кодирования учебного содержания по разным учебным предметам, освоение школьниками когнитивных схем и семантических структур и понятий.

С первых уроков в начальной школе во всех учебных предметах у школьников формируются разнообразные способы кодирования, осмысления, понимания, переработки учебно-познавательной информации, которые рассматриваются как субъективные интеллектуальные средства отображения окружающего мира и себя в этом познаваемом мире.

В 1-м классе в процессе освоения предметного содержания по разнообразным учебным дисциплинам обучающиеся осваивают действенные, образные и символические способы кодирования учебно-познавательной информации. К примеру, на уроках обучения грамоте и литературного чтения при изучении разделов «Жили-были буквы» и «Сказки, загадки, небылицы» с учетом типа урока применялись такие чувственно-сенсорные способы кодирования информации, как чувственное впечатление к визуально-пространственному способу кодирования предметного содержания через образы («Игры деда Буквоеда», «Подбери рифму», «Рак»), установление аналогий (задание на узнавание букв на основе соотнесения с объектами внешнего мира; рассказ учителя о том, как образовывались слова «алфавит» и «азбука») и перекодирование (задания нарисовать «сказочную» букву, подготовить иллюстрации к сказке). Более того, важно для освоения образных и символических способов кодирования учебно-познавательной информации формировать у младших школьников умение подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото и др.) к тексту выступления или презентации.

Во 2-м, 3-м классах по всем учебным предметам необходимо подкреплять эти способы словесно-речевыми способами кодирования информации. Через словесно-знаковый способ познания содержания учебных предметов обогащается действенно-практический и образный опыт учащихся.

Другим базовым структурным компонентом когнитивного опыта у младших школьников являются когнитивные схемы, обуславливающие получение, отбор, преобразование и применение учебно-познавательной информации. Когнитивные схемы, по мнению П. Я. Гальперина, становятся «схемами-алгоритмами отдельных действий» как новые структуры словесно-логического мышления [3, с. 24]. Более того, когнитивные схемы служат обучающимся внешними опорами для интеллектуальных действий [3, с. 24]. В образовательной деятельности формируют самые разнообразные виды кодирования информации через знаково-символические действия, а также виды, которые определяют качество и успешность освоения школьниками содержания разных учебных предметов.

Например, на уроках русского языка, математики, литературного чтения, окружающего мира важно научить обучающихся использовать знаково-символические средства для представления учебной информации



(схемы, таблицы), создавать несложные модели изучаемых объектов. Для этого на уроках важно реализовать разнообразные приемы классификации, сравнения и систематизации изученного, мнемические приемы, написание учащимися изложения на основе плана-памятки, а также использовать схемы, таблицы для представления учебной информации.

Следующим важным компонентом формирования когнитивного опыта у младших школьников являются семантические структуры, которые отражают индивидуальную для обучающегося систему значений и представлений изучаемого содержания учебных предметов [3, с. 83]. Семантические структуры у младших школьников формируются через вербальную и невербальную семантику (обогащение значений слов и символов) в процессе смыслового чтения текстов различного вида, жанра, стиля и/или анализа учебной информации в соответствии с учебно-познавательными задачами.

В качестве примера представим приемы формирования семантических структур на уроках окружающего мира по разделу «Как? Куда? Откуда?». Учащимися выполнялись следующие действия: достраивание материала на основе использования вербальных посредников (вопросов), сравнение на основе установления признаков сходства и различия (описание рек, поиск ответа на вопрос «Чем река отличается от моря?» и др.), запоминание через игру («Кто что строит?», конкурс загадок, «Кому улетать?»), группировка (на примере растений), проговаривание вслух (рассказ или объяснения учителя) и др.

Для освоения семантических структур ученикам предлагается анализировать текстовую, изобразительную, звуковую информацию в соответствии с учебно-познавательными задачами через организацию следующих педагогических приемов: «Расставить в правильном порядке», «Обобщение», «Найди логическую ошибку», «Аналогия», «Вставить нужное слово или знак, символ», «Кубик вопросов»; создавать простой и развернутый план учебного материала; создавать интеллект-карты; завершать умозаключения.

Важное условие формирования семантических структур — неоднократное повторение учебного материала при разделении его на части, не совпадающие со смысловыми единицами. Также значительную роль играет составление развернутого и свернутого плана во втором полугодии 1-го класса. Во 2-м и 3-м классах происходит усложнение семантических структур на основе больших по объему литературных, математических, языковых текстов (разделение на части текста по смыслу, составление плана, схемы прочитанного и/или прослушанного учебного материала; формулировка развернутого плана решения задач, тексты которых содержат сложную систему условий для решения).

Усложнение семантических структур в 3-м и 4-м классах определяют, по мнению А. А. Леонтьева, функциональную грамотность как способность ученика свободно использовать эти навыки чтения и анализа для извлечения информации из реального текста — для его понимания, сжатия, трансформации [2, с. 6].

Таким образом, основная задача когнитивного обучения в начальных классах — помочь младшим школьникам освоить и обогатить когнитивный опыт как основу функциональной грамотности. Через словесно-знаковый способ познания содержания учебных предметов преобразуется действенно-практический и образный опыт познания учеников, который определяет умения оперативно изучать учебную информацию в новых связях и отношениях, преодолевать шаблонность воображения и мышления, широко использовать имеющийся когнитивный опыт на практике.

---

1. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. — 1969. — № 1. — С. 15–25.

2. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. (26–28 марта 2001 г.) : в 2 ч. / под ред. И. В. Усачевой. — М., 2002. — Ч. 1. — С. 5–8.

3. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М. : МГУ, 1989. — 238 с.

4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. — 392 с.

**А. А. Черемисина**

*Оренбургский государственный педагогический университет*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА**

В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты партнерства дошкольной образовательной организации и семьи. Представлена важная роль родительства в формировании подрастающего поколения. Раскрываются особенности социально-педагогического сопровождения процесса социальной адаптации дошкольника.

*Ключевые слова:* родительство, семья, социальная адаптация, адаптационный клуб.

---

© Черемисина А. А., 2020

Рассматривая проблему организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, мы придерживались мнения о том, что воспитание детей на протяжении всего периода развития нашего общества было ведущей функцией семьи. Авторитет родителей оказывает большое влияние на формирование отдельно взятой личности, социального стиля ее поведения. Особый смысл родительства заключается в его жизненном предназначении как социально-психологической функции. Как отмечает Р. В. Овчарова, «родительство — многогранный феномен, который можно рассматривать на двух уровнях: как сложное комплексное субъективно-личностное образование и как надындивидуальное целое, которое, как правило, является совокупным, то есть включает двух человек — отца и мать» [1, с. 56].

На наш взгляд, родительство представляет собой важный институт социализации детей, который является предметом заботы специалистов системы дошкольного образования, служб социальной защиты семьи, социальных педагогов, психологов и др.

В современной ситуации дошкольная образовательная организация в процессе взаимодействия с семьей осуществляет реализацию основных положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, основанного на различных нормативно-правовых документах: Конституция Российской Федерации, законодательство Российской Федерации, Конвенция ООН о правах ребенка. Совместно с семьей осуществляется поддержка разнообразия и самооценности детства; взаимодействие педагогического коллектива, родителей (законных представителей) с детьми носит личностно-развивающий и гуманистический характер; неперенным условием взаимодействия взрослых и детей является уважение личности ребенка, учет возрастных и индивидуальных особенностей при реализации образовательной программы дошкольного образования. Одной из важнейших задач, на решение которой направлена реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [2].

В контексте рассматриваемой проблемы нами был изучен опыт организации взаимодействия Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 1» г. Ясного Оренбургской области с родителями воспитанников. Важное внимание в данной образовательной организации уделяется решению проблемы обеспечения семей, имеющих детей до трехлетнего возраста, образовательными услугами.

На законодательном уровне семье предоставлена возможность растить малыша до 3 лет дома. Однако, многие родители начинают думать о выходе на работу ради материального благополучия еще до того, как малышу исполнится 3 года. В скорейшем выборе условий дальнейшего воспитания своего малыша (либо семейно-общественных, либо только семейных), как правило, решающую роль играет экономическая и социокультурная специфика жизни каждой семьи.

Для решения этой проблемы сотрудниками дошкольной образовательной организации был создан адаптационный клуб «Светлячок» для неорганизованных детей микрорайона в возрасте от 1 года до 3 лет и их родителей.

Деятельность клуба направлена на реализацию законного права детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, на получение образования, реализацию социального заказа жителей микрорайона, а также профилактику проблем адаптации к условиям системы общественного дошкольного воспитания детей раннего возраста и развитие психолого-педагогической компетентности родителей.

Главными направлениями деятельности клуба являются такие, как: обеспечение потребностей семьи в получении дошкольного образования детьми, не посещающими дошкольное образовательное учреждение; сглаживание проблем адаптационного периода детей раннего возраста; обеспечение детям раннего возраста оптимальных условий пребывания в дошкольной образовательной организации; сохранение и укрепление здоровья детей раннего возраста; содействие личностному и социальному развитию детей раннего возраста; сохранение и поддержание эмоционального благополучия каждого ребенка; психолого-педагогическое консультирование семей, воспитывающих детей раннего возраста.

Перед тем как сформировать адаптационный клуб, коллектив дошкольной образовательной организации провел большую предварительную работу по составлению списков неорганизованных детей в возрасте до 3 лет; было проведено анкетирование родителей с целью выявления их запросов в сфере образовательных услуг.

Другим важным шагом было составление программы, основанной на психолого-педагогических особенностях развития детей раннего возраста. Программа содержит цели и задачи адаптационного клуба, структуру воспитательно-образовательного процесса и предполагаемые результаты их реализации, а также план работы с родителями и перспективное планирование занятий-встреч с детьми в адаптационном клубе.

Программа рассчитана на 12 встреч — по 4 встречи в месяц, длительностью до 1 ч. Каждая встреча состоит из 2 частей: познавательной

и игровой. Авторами программы выделяются два раздела, включающие работу с родителями и встречи с детьми и родителями. Содержание таких встреч составлено с учетом интересов и способностей детей, их возрастных особенностей, пожеланий родителей.

Предполагаемый результат по реализации программы адаптационного клуба «Светлячок» включает в себя безболезненную адаптацию детей к условиям дошкольной образовательной организации; серьезное восприятие родителями возрастных особенностей развития детей раннего возраста; совершенствование физического и психического развития детей.

В качестве примера деятельности адаптационного клуба «Светлячок» может быть День открытых дверей, который обычно проводится в начале лета. Участниками данного мероприятия становятся родители и дети, в последующем имеющие намерение посещать адаптационный клуб. Поступление ребенка в дошкольную образовательную организацию является важным событием как для родителей, так и для сотрудников дошкольной образовательной организации.

В процессе проведения рассматриваемого мероприятия у сотрудников дошкольной образовательной организации появляется возможность наиболее открыто и интересно довести до сведения родителей информацию о дошкольной организации, программе действий по социальной адаптации детей. Также важное внимание уделяется установлению доверительных отношений между родителями и сотрудниками, определению задач совместного воспитания детей и их реализации.

Коллектив педагогов стремится показать родителям, что в дошкольной образовательной организации создана безопасная, педагогически грамотная и психологически комфортная среда для развития ребенка и укрепления его здоровья.

Информацию о проведении Дня открытых дверей заблаговременно сообщают родителям по телефону, через объявления в социальных сетях. Из опыта работы подготовка к встрече с родителями предполагает создание определенных соответствующих условий. Также готовятся материалы для наглядной информации.

В итоге реализации программы адаптационного клуба у родителей, посещающих мероприятия, изменяются способы общения с ребенком, пополняется имеющийся багаж педагогических знаний, активизируется познавательный интерес к воспитательному процессу. Работа клуба закладывает прочный фундамент сотрудничества дошкольной образовательной организации и родителей будущих воспитанников.

Результатом целенаправленной, системной работы сотрудников адаптационного клуба «Светлячок», родителей, содержательной предметно-

развивающей среды, мотивирующей деятельность детей с учетом разного уровня их развития, является успешная социальная адаптация детей к условиям дошкольного учреждения.

Таким образом, рассматривая проблему партнерства образовательной организации и семьи в процессе социальной адаптации дошкольника, мы пришли к выводу о том, что родительство, как социально-психологический феномен, является неотъемлемой частью жизни любого общества, отвечающей за формирование поведенческой стратегии человека. Эффективно организованное взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи позволяет изменить стиль общения детей и взрослых, обеспечить детям чувство защищенности и поддержки со стороны взрослых в процессе социальной адаптации к условиям дошкольной образовательной организации.

---

1. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. — М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2006. — 486 с.

2. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637) (дата обращения: 02.01.2020).

***Н. Н. Щербакова***

*Омский государственный педагогический университет*

## **ДЕНЬ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье даны рекомендации по проведению Дня славянской письменности и культуры в условиях начальной школы, проанализированы основные проблемы, связанные с подготовкой и проведением праздника, возможными заданиями, а также с его значимостью в процессе формирования у младшего школьника представлений о связи языка, культуры и истории народа.

*Ключевые слова:* День славянской письменности и культуры, кириллица, внеклассная работа по русскому языку.

---

© Щербакова Н. Н., 2020

Формирование представлений о языке как развивающемся явлении, тесно связанном с историей культуры народа, начинается уже в начальной школе. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует как формирования «первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания» [4, с. 10], так и понимания младшими школьниками культурной значимости языка.

Указанные вопросы объективно представляют собой большие и серьезные научные проблемы, требующие знания разных языков, важнейших фактов отечественной истории и культуры, умения анализировать языковые единицы. У младшего школьника указанные знания и умения находятся на стадии формирования. Отметим, что существует целый ряд объективных обстоятельств, которые к тому же оттесняют формирование указанных представлений на периферию обучения языку. К ним относятся прежде всего возрастные особенности обучающихся: их небогатый социальный, интеллектуальный и речевой опыт. Однако, как представляется, периферийное положение лингвокультурологической проблематики в программе общеобразовательной школы обусловлено гораздо больше тем, что ведущие задачи обучения русскому языку как учебному предмету связаны с формированием функциональной грамотности, без которой невозможно дальнейшее обучение по какому бы то ни было учебному предмету. Ввиду чрезвычайной важности и первостепенности указанной цели все остальные аспекты филологической подготовки отходят на второй план. А в начальной школе формирование указанных выше представлений происходит на уровне практического знакомства с ними, например, через посредство познавательных текстов в учебниках. Систематического же изучения данных проблем не предполагается программами общего образования в целом.

Вместе с тем систематизация и обобщение разрозненных сведений лингвокультурологического и историко-лингвистического плана совершенно необходимы, поскольку позволяют собрать мозаичные представления в целостную картину, формирующую первоначальные представления об исторической эволюции языка и о его роли в жизни общества. Такого рода систематизация может быть проведена во время внеклассных мероприятий познавательного характера, к которым можно отнести празднование Дня славянской письменности и культуры 24 мая.

День славянской письменности и культуры является государственным праздником Российской Федерации с 1991 г. С этого времени учительской общественностью страны накоплен немалый опыт его проведения,

а в 2019 г. был проведен Всероссийский конкурс на лучшую форму мероприятия в рамках указанного праздника [3]. Всё это свидетельствует о том, что интерес к историко-лингвистической проблематике в обществе активно существует, причем русисты активно используют все возможные площадки для просветительской работы по данному направлению, что обусловлено не только позитивными, но и негативными тенденциями интереса к истории языка последних десятилетий, которые связаны с активизацией так называемой любительской лингвистики [1], которая в условиях отсутствия у большей части населения элементарных научных сведений об истории русского языка обеспечила не просто распространение разнообразных этимологических мифов, но и получила своих адептов, среди которых, к великому сожалению, есть немало не просто образованных людей, но и обладателей ученых званий. Это обстоятельство обязательно следует учитывать при отборе материалов при подготовке к празднику.

День славянской письменности и культуры в условиях начальной школы — это прежде всего прекрасный повод поговорить об истории русского алфавита. Подобного рода работу можно проводить практически в любом классе, но, разумеется, с учетом специфики изученного материала и индивидуальных особенностей конкретного класса. Так, для первоклассников достаточно будет сообщить о связи термина *кириллица* с именем одного из создателей азбуки, а в 4-м классе вполне уместно рассказать о споре о первичности кириллицы или глаголицы.

Рассказ о создании славянской азбуки требует тщательной подготовки, в особенности в том случае, если он доверен обучающимся. Он также требует обязательной визуализации, поскольку речь идет о судьбе графической системы языка. Одной из самых непростых задач является обращение к проблеме старославянского языка. Учитель начальных классов, как показывает наш опыт, имеет весьма смутные представления об этом языке, что неудивительно: систематического изучения исторического языкознания в программе обучения учителей начальной школы нет, а те немногие сведения, которые были получены на 1-м курсе в процессе изучения современного русского языка, забыты по причине их не востребоваваемости. В связи с этим, как представляется, лучше к данному понятию вообще не обращаться. Для младших школьников, имеющих представления о славянах, достаточно сообщить о том, что азбука была создана для того, чтобы научить славян читать текст Священного писания и приобщить их тем самым к христианству. Однако, как нам представляется, в условиях полиэтнического и поликультурного региона следует акцентировать внимание не на религиозной основе возникновения азбуки, а на ее важности для жизни народов России по сей день.



Для пробуждения познавательного интереса младших школьников следует обязательно организовать практическую деятельность, связанную с кириллицей. Это могут быть задания самого разного плана: количественный анализ современного алфавита и кириллицы, поиск букв, которые есть в современном алфавите, но отсутствуют в кириллице, поиск букв-дублетов (имеющих одинаковое звуковое значение), чтение простых слов, написанных кириллицей, называние букв в своем имени в соответствии с их кириллическим обозначением (например, в имени *Маша* есть буквы *мыслете, аз, ша, аз*), указание на цифровое значение букв с написанием даты праздника и т. д. Отметим при этом, что учитель, выбирая те или иные вопросы для работы, должен быть готов к тому, что обучающиеся могут задавать вопросы о причинах называния букв словами, наличия дублетов, отсутствия каких-либо букв. Ответить на подобные вопросы учителю начальной школы сложно по двум причинам. Во-первых, как уже было сказано, у него нет предметной подготовки по данным вопросам, а во-вторых, объяснить младшему школьнику исторические проблемы сложно, да и не всегда нужно. Если обучающиеся проявляют познавательный интерес к проблемам, можно порекомендовать дополнительную литературу по данной проблематике [2], а на мероприятии ограничиться выводами о том, что «лишние» и отсутствующие буквы всегда показывают, что звуковая система языка изменялась. Любой алфавит в начале своего создания не имеет лишних букв. Но время идет, какие-то звуки уходят из языка, а буквы по традиции еще долго используются. Что касается называния букв словом, то создатели древней кириллицы старались облегчить запоминание алфавита, ведь сочетание слов типа *наш, он, покой* запомнить проще, чем обезличенные названия *эн, о, нэ*.

Предварительная подготовка к празднику может включать также выпуск информационных страниц об истории кириллицы. Эта информация в течение 1–2 недель до праздника может вывешиваться в классе, а на ее основе можно уже в процессе праздника провести викторину. В содержание информационных страниц и викторины можно также включать и сведения о происхождении и значении фразеологизмов, содержащих названия букв кириллицы.

День славянской письменности и культуры по времени совпадает с концом учебного года, а это означает, что он может стать и своеобразным «отчетом» о достижениях в области русского языка. Помимо сведений и заданий исторического характера на нем вполне уместны задания, связанные с орфографической грамотностью, чтением, каллиграфией.

Анализ внеклассной работы учителей Омска показывает, что пока образовательный и воспитательный потенциал этого праздника недооценен

учителями. В то же время он имеет все шансы стать интересным и полезным для обобщения и систематизации знаний младших школьников не только по отдельным вопросам истории русского языка, но и по его современному состоянию.

---

1. *Зализняк А. А.* Из заметок о любительской лингвистике. — М. : Русский Мир ; Московские учебники, 2010. — 240 с.

2. *Миронова Т. Л.* Необычайное путешествие в Древнюю Русь: грамматика древнерусского языка для детей. — М. : Издательский дом Мещерякова, 2011. — 320 с.

3. Положение о Всероссийском конкурсе на лучшую форму мероприятия в рамках государственного праздника Дня славянской письменности и культуры. — URL: <http://xn--80aeeecrbfhqfdakgm4aeffx5tma3e.xn--plai/page7893007.html> (дата обращения: 06.11.2019).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373). — URL: [https://krfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://krfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (дата обращения: 06.11.2019).

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА**

**О. В. Мусатова**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассмотрены актуальные проблемы при формировании гендерных представлений у современных младших школьников, показана важность проведения психолого-педагогической работы по формированию гендерных представлений у детей.

*Ключевые слова:* гендер, гендерная идентичность, формирование гендерных представлений.

В последнее время всё более актуальным становится формирование гендерных представлений у современных российских детей. В средствах массовой информации навязываются мнения, согласно которым обязательно совпадение пола и гендера у одного человека: человек вправе сам выбирать стиль поведения, образ жизни, и вовсе необязательно при этом, родившись мальчиком, разделять истинно мужские ценности, а девочкам — женские добродетели. Такая трактовка в воспитании подрастающего поколения неприемлема для российского общества. Однако новозападное понимание гендерного воспитания может повлиять на формирование гендерного самосознания и у российских детей. Вот почему так важно понимать, что ценно для наших детей, и проводить целенаправленную деятельность по формированию гендерных представлений у российских школьников.

Понятия пола и гендера не идентичны. В современной науке приняты следующие определения.

Пол — это биологические различия между людьми, которые зависят от генетических особенностей, анатомо-физиологических характеристик и детородных функций. Формирование биологического пола происходит в пренатальный период, с появлением же малыша на свет начинает формироваться его гендер.

Гендер — это социально-психологическая характеристика личности, или социально-психологический пол личности.

Находясь в непосредственной зависимости от социокультурных факторов, гендер может не совпадать с полом. Однако существуют случаи, когда из-за нарушений внутриутробного развития, генетических заболеваний и других факторов, влияющих на формирование биологического пола, происходят нарушения в формировании гендера, вызванные не социокультурными факторами. В других же случаях несовпадение пола и гендера обусловлено особенностями воспитания и, безусловно, социокультурными ценностями.

Формирование гендера как социально-психологической характеристики личности предполагает формирование гендерных представлений у человека (когнитивный компонент), его гендерной идентичности (эмоциональный компонент) и гендерной роли (поведенческий компонент).

Гендерные представления человека — это усвоенные им знания о предназначении людей разного пола: каким быть мужчине, какой быть женщине, как должны вести себя мужчины и женщины, что ценно в их поведении, что недопустимо и т. д. На формирование гендерных представлений огромное влияние оказывают сформировавшиеся в обществе гендерные стереотипы, т. е. распространенные в обществе, прежде всего в семье, представления об особенностях и поведении мужчин и женщин; это «обусловленные социальным контекстом понятия, взгляды, утверждения и объяснения относительно распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в обществе» [1, с. 317].

Представления человека о предназначении людей разного пола играют координирующую роль при определении собственной позиции по отношению к системе существующих нормативных предписаний о должном поведении мужчин и женщин, т. е. позволяют выработать свое отношение к разным по гендерному аспекту стилям поведения. Гендерные представления выступают ориентиром при формировании гендерной идентичности и гендерной роли человека.

Гендерная идентичность, как особый вид социальной идентичности, предполагает осознание и принятие себя как представителя мужского или женского пола. Гендерные роли — это принятые в обществе стандарты мужского и женского поведения, которые находят свое отражение в понимании предназначения для представителей обоего пола, их обязанностей, внешнем виде, особенностях общения, социальных возможностях, манерах и т. д.

Процесс формирования гендера длительный, занимающий весь период детства. Примерно в 1,5 года у ребенка формируется первичное

представление о себе как о представителе того или иного пола. В возрасте 3–4 лет ребенок может по внешним признакам определить пол другого человека. Однако вплоть до начала младшего школьного возраста дети склонны проявлять в своем поведении черты и мужского, и женского поведения. В младшем школьном возрасте ребенок окончательно понимает, представителем какого пола он является и что требуется от него, как от данного представителя: как должен выглядеть, как себя вести, какими установками руководствоваться в ситуациях выбора. При этом окончательное принятие себя как представителя определенного пола произойдет позже, лишь в подростковом возрасте, когда происходит формирование самосознания, центральным компонентом которого является гендерная идентичность [2].

Таким образом, в младшем школьном возрасте еще не приходится говорить о сформировавшейся гендерной идентичности. В этом возрасте продолжается накопление гендерных представлений, т. е. допустимых и необходимых норм-предписаний, вариантов мужского и женского поведения, знакомясь с которыми ребенок постепенно выстраивает свой собственный образ мужчины и женщины. Он пытается определиться в мире социальных ценностей. Именно поэтому доминирующие социальные ценности, гендерные стереотипы играют определяющую роль в формировании гендера как личностной характеристики.

Конечно, существуют случаи нарушения гендерной идентичности, связанные с особенностями психофизиологического развития человека. Однако, по данным норвежского семейного психотерапевта Э. Э. Пирелли Бенестада, занимающейся в том числе проблемами формирования гендерной идентичности, лишь 3 % детей имеют нарушения гендерной идентичности еще до подросткового возраста, и только 1 % из них в подростковом возрасте нуждается в коррекции и медицинском вмешательстве [3]. Таким образом, процент детей, имеющих проблемы при формировании гендерной идентичности, обусловленные внутренними, физиологическими причинами, не так велик. Другие же дети, выбирая стиль поведения, не свойственный их полу, лишь пытаются быть похожими на навязываемые разными источниками эталоны поведения.

Вопрос о гендерных стереотипах в обществе является вопросом нравственных ценностей. Каковы эталоны мужского и женского поведения во многом определяется господствующей идеологией в обществе. Традиционными женскими добродетелями в нашем обществе принято считать доброту, чувственность, покорность, искренность, хозяйственность, верность, уступчивость; традиционно мужскими — ответственность, надежность, заботливость, самостоятельность, уверенность в себе, патриотизм,

доминантность. Однако в нашем мире, когда происходят существенные трансформации ценностей, переоценка традиционных ценностей, в том числе и в понимании традиционно мужских и традиционно женских ролей, особую значимость приобретают вопросы, связанные с целенаправленной деятельностью по формированию у подрастающего поколения традиционных российских гендерных ролей.

---

1. Гендерная психология / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 496 с.

2. Мусатова О. В. Особенности гендерного самосознания современных младших школьников // Гендерные исследования в гуманитарных науках : сб. ст. по материалам III Междунар. заоч. науч.-практ. конф. — Новосибирск : СибАК, 2015. — № 3. — С. 18–26.

3. Пирелли Бенестад Э. Э. Гендерная принадлежность: дети, подростки, взрослые и роль терапевта // Консультирование необычных: Нарративный подход и квир-сообщество. — URL: <http://nartrlibrus.wordpress.com/2009/02/11/esben-esther> (дата обращения: 19.10.2019).

*Е. Г. Ожогова, И. Н. Рассказова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ**

В статье обосновывается значимость ценностей, их влияние на жизнедеятельность человека. Анализируются особенности, проблемы и факторы развития ценностей у современных детей. Рассматриваются результаты эмпирического исследования ценностей детей на выборке младших школьников.

*Ключевые слова:* младшие школьники, развитие ценностей, современные дети, ценности.

Исследование ценностей всегда будет актуальным по причине их важности, значимости, определяющей, направляющей роли в жизни отдельной личности, социальной группы, общества. Они «отражают» отношение человека предметам и явлениям окружающего мира. Это следует из самого

определения данного понятия: «ценность — характеристика предмета или явления, обозначающая признание его значимости» [3].

Поэтому не случайно изучению ценностей уделяли серьезное внимание известные зарубежные и отечественные ученые из различных областей знаний: философы — И. Кант, М. Вебер, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Л. Бердяев, О. Г. Дробницкий, В. П. Тугаринов; педагоги и психологи — П. М. Ершов, В. А. Ядов, А. Г. Здравомыслов, М. Рокич, В. Франкл и др.

Сформированные ценности во многом определяют жизненные цели человека, побуждают его стремиться к тому, что является для него ценным. Они влияют на его выбор решения, поступка в самых различных социальных ситуациях. Всем известны из реальной жизни, жизни известных людей, произведений искусства примеры достойного поведения людей в сложных жизненных ситуациях. Представляется, что общим в них является сильное духовное начало, опора на сформированные общечеловеческие ценности, которые являются универсальными. И если бы все представители человечества ориентировались на данные ценности, то мир был бы более гармоничным и безопасным.

Современный человек живет в изменяющемся, динамичном мире. Он сам, его ценности также могут изменяться в течение жизни. Но важно, чтобы базовые ценности, основанные на нравственных категориях, которые будут влиять на его жизнь, начинали формироваться в детстве. Поэтому ближайшему окружению ребенка — семье, образовательным учреждениям и обществу — важно уделять внимание формированию у детей духовных, нравственных ценностей, которые, помимо вышеперечисленного влияния, обогатят его жизнь, сделают ее более насыщенной, разнообразной и интересной, будут способствовать формированию гармоничных отношений с окружающими людьми.

Наш интерес к данной теме обусловлен значимостью ценностей в жизни человека, важностью формирования духовных ценностей у детей, а также существующими в этой области серьезными изменениями и проблемами, о которых заявляют современные ученые и практики. Так, в своей работе, основанной на обобщении результатов многочисленных исследований разных ученых, Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности — чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников» [2]. Эти проблемы

отмечают педагоги-практики разных ступеней образования, начиная с дошкольного образования.

В период детства у детей постепенно формируются следующие особенности, влияющие на развитие системы ценностей: осознание «своего Я»; осознанное отношение к окружающим людям и событиям; нравственные представления, которым он старается следовать независимо от складывающихся обстоятельств. При этом у них пока недостаточно знаний и собственного жизненного опыта для оценки нравственных норм и ценностей, поступков человека, понимания их влияния на жизнедеятельность человека, его поведение, взаимоотношения с другими людьми. Суждения детей, включая младший школьный возраст, обычно являются результатом опыта, усвоенного от значимых взрослых.

Таким образом, ценности детей являются «отражением» ценностей мира взрослых, общества, следствием их влияния, поэтому они несут ответственность за то, что для ребенка будет важным и значимым в жизни. Понимание данного аспекта нашло «отражение» в федеральных государственных образовательных стандартах разных ступеней образования. В стандарте начального общего образования выделяется «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей» [2]. Личностный результат освоения основной образовательной программы должен «отражать становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций, формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» [1].

Конечно, формирование ценностных ориентаций детей, как и развитие любых других особенностей личности, зависит от совместных усилий образовательных учреждений и семьи. В реальной жизни, как и во многих других вопросах, у представителей двух важнейших институтов социализации детей часто возникают противоречия, различия в представлениях о воспитании и развитии ребенка.

В современном информационном мире также многократно усилилось влияние общества на развитие ценностей детей в связи с тем, что многие дети проводят большую часть свободного времени за просмотром телевизора или компьютером.

Для формирования ценностной сферы детей необходимо понимание особенностей ее развития. С этой целью нами было осуществлено эмпирическое исследование в рамках выпускной квалификационной работы студентки Омского государственного педагогического университета профиля «Психология и педагогика начального образования» А. И. Лисейчиковой. В нем приняли участие 27 младших школьников — учащихся 4-х классов



образовательных учреждений Омска (Негосударственного образовательного частного учреждения г. Омска «Специализированный общеобразовательный лицей с этнокультурным национальным компонентом» и Бюджетного образовательного учреждения г. Омска «Лицей № 54»). Для проведения исследования была использована методика А. И. Шемшуринной. Из 10 предлагаемых самых различных ценностей детям необходимо было выбрать 5 ценностей, которые они считают наиболее важными для себя.

По результатам методики мы условно разделили детей на 2 группы на основании того, какие ценности — духовные или материальные — они отнесли к значимым для себя:

- первая группа — дети, которые к своим значимым ценностям отнесли только духовные ценности, такие как дружба, забота о близких, здоровье. Их количество составило третью часть испытуемых — 33,3 % (9 человек);

- вторая группа — дети, которые отнесли к значимым ценностям, наряду с духовными, материальные — деньги и такие псевдоценности, как, например, власть. Таких детей было большинство — 66,7 % (18 человек).

Конечно, материальная составляющая жизни имеет значение практически для любого человека. Но не секрет, что в современной России у многих людей начинают превалировать материальные ценности, что и нашло «отражение» в ответах детей.

Нами была также составлена иерархия ценностей по степени их значимости для детей.

Наиболее значимыми, занявшими в иерархии ценностей первые 4 места, были духовные ценности, связанные с ориентацией детей на других людей, с позитивным, заботливым отношением к ним. Первостепенное значение для ребенка, его благополучия имеет ближайшее окружение — родители, их здоровье (1-е место в иерархии) и наличие верных друзей (3-е место), что позволяет ребенку удовлетворять потребности в защищенности, принадлежности, любви. Дети также осознают важность собственной доброты в отношениях с людьми, сочувствия и помощи им (2-е и 4-е места в иерархии). Материальные ценности (самый современный компьютер, телефон, деньги) заняли 5-е и 7-е места. Последние места (9-е и 10-е), а также 6-е место заняли ценности, «отражающие» эгоцентризм ребенка, связанные с его потребностями быть в центре внимания других людей, манипулировать ими. Это можно объяснить, вероятно, тем, что многие современные дети воспитываются в семьях по типу гиперопеки, «кумир семьи», когда ребенок привыкает к позиции быть в центре внимания членов своей семьи и начинает ожидать этого от других людей.

Таким образом, обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, можно сделать вывод о доминировании в системе ценностей

большинства младших школьников, принимавших участие в исследовании, духовных, общечеловеческих, нравственных ценностей — здоровье родителей, доброта, дружба, сочувствие и помощь людям.

---

1. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования** (Приказ Минобрнауки от 6 октября 2009 г. № 373). — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110> (дата обращения: 25.12.2019).

2. **Фельдштейн Д. И.** Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — URL: [http://psyjournals.ru/files/47607/vestnik\\_psyobr\\_2011\\_1\\_Fel\\_%27dshtein.pdf](http://psyjournals.ru/files/47607/vestnik_psyobr_2011_1_Fel_%27dshtein.pdf) (дата обращения: 25.12.2019).

3. **Ценность** // **Википедия**. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ценность> (дата обращения: 25.12.2019).

**Н. В. Савина**

*Омский государственный педагогический университет*

**Е. В. Лопанова**

*Омская гуманитарная академия*

**Е. А. Кузнецова**

*Детский сад № 2, Омск*

## **ФЕНОМЕН УСПЕШНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Статья посвящена анализу категории «успех», проявлению успеха в детском возрасте. Представлены результаты исследования восприятия успешного ребенка студентами педагогического вуза и педагогами.

*Ключевые слова:* успех, успешный ребенок, детский возраст, педагоги, студенты.

Категория «успех» крайне востребована в современном мире. На нее ориентируются практически все взрослые люди, оканчивая школу, получая профессиональное образование и делая карьеру. Быть успешным модно, престижно и, можно сказать, даже необходимо. Появилось современное сравнение успешности — «быть в тренде». Как стать успешным? Что для этого нужно? Можно ли это сделать, если целенаправленно над

этим работать, или еще необходимы определенные наследственные задатки? Эти вопросы начинают волновать человека примерно с подросткового возраста, когда приходит время самоопределения. Взрослых людей эти вопросы волнуют не только по отношению к себе, но и по отношению к своим детям. Родители хотят, чтобы их дети были успешными. Но все ли понимают, что такое успех и кто такой успешный ребенок?

Обратимся к значению этих понятий. Анализируя соответствующие тексты в словаре русского языка, а также в толковом словаре Д. Н. Ушакова, в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой находим при некотором различии два повторяющихся значения слова «успех»: 1) удача в задуманном деле, удачное достижение в поставленной цели и 2) признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чьих-то достижений [3; 4; 5].

Специалист в области психологии и практики достижения успеха с мировым именем Брайан Трейси во многих своих книгах определяет успех как достижение целей. Ю. В. Щербатых, в частности, пишет: «Успех — это воплощенные в реальность помыслы и воля личности, это мечты и страстное желание воплощать их в жизнь» [7, с. 8].

Как этот феномен проявляется в детском возрасте? Определим период детства как возраст от 0 до 11–12 лет, хотя различные периодизации рассматривают период до 17–18 лет. «Применительно к дошкольникам с социальной, педагогической и психологической точек зрения, “успех” — это оптимальное соотношение между ожиданиями личности ребенка и взрослых, входящих в его ближайшее окружение, и результатами его деятельности, когда ожидание и результаты совпадают или превосходят ожидания, можно говорить об успехе. Успех — признание окружающих, одобрение достижений и, наконец, доброе пожелание друг другу» [1, с. 8]. Известный американский специалист по дошкольному детству Тоба Кляйн считает, что успех в жизни — стать заботливыми, добрыми, сообразительными, воспитанными, мотивированными, находчивыми и жизнерадостными [2, с. 283].

Обращает на себя внимание в этой связи федеральный проект «Успех каждого ребенка», подпроект национального проекта «Образование». Его цель — «обеспечение к 2024 году для детей в возрасте от 5 до 18 лет доступных для каждого и качественных условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности путем увеличения охвата дополнительным образованием до 80 % от общего числа детей» [6]. В этом документе нет пояснения к тому, что такое успех, но в его основной задаче заявлено «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи» [6],

что показывает основные факторы успеха — наличие способностей и талантов. Примечательно, что достижение успеха в проекте рассматривается лишь посредством дополнительного образования.

Обобщая вышеуказанное, можем принять за основные маркеры успеха три значения: достижение цели, социальное признание и наличие определенных личностных характеристик. Отметим, что мы считаем последнее только условием для достижения успеха, который проявляется как первые два маркера.

В рамках эмпирического исследования по этой проблематике мы ставили целью выяснить, как характеризуют успешного ребенка студенты и педагоги. В исследовании (ноябрь-декабрь 2019 г.) приняли участие 122 человека. Среди них студентов, обучающихся по профилям «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика дошкольного образования» и не имеющих опыта педагогической работы — 72 человека, работающих воспитателями дошкольного образования — 22 человека, помощниками воспитателей — 7 человек, работающими педагогами начальной школы — 17 человек, педагоги дополнительного образования — 4 человека. Все респонденты были поделены на две группы: студентов (72 человека) и педагогов-практиков (50 человек).

Ответы на вопрос «Укажите характеристики успешного ребенка» подверглись количественной и качественной обработке. В ответах респондентов учитывались только первые три ответа в связи с большим количеством предложенных вариантов. Ранжирование ответов студентов и педагогов по количеству указаний показало определенную последовательность основных характеристик успешного ребенка (табл.).

### Ранжирование ответов по количеству повторений в выборках

Студенты			Педагоги		
ранг	характеристика	% от общего количества	ранг	характеристика	% от общего количества
1	коммуникабельность и общительность	22	1	коммуникабельность и общительность	30
2	учебная и другая мотивация	19	2	активность	20
3	активность	15	3	самостоятельность	18
4	самостоятельность	11	4	учебная и другая мотивация, внимательность, ответственность	16

Другие варианты набрали менее 10 % от общего количества возможных ответов, и здесь не представлены их ранги. Интерес при обработке результатов опроса вызвала частота упоминаний как собственно личностных качеств ребенка, так и умений/навыков, которыми он обладает. У студентов умения и навыки упоминались лишь в 6 % возможных случаев, у педагогов — в 8 %. Это свидетельствует о том, что респонденты видят успех как результат личностного развития, а не сформированности конкретных компонентов деятельности.

Вернемся к основным маркерам успеха, которые мы выделили выше. Достижение цели студенты указали в 4 случаях (5 % от возможных ответов): «решение поставленных задач», «может реализовать свои желания» и 2 раза «целеустремленность», что можно отнести косвенно к достижению цели. Среди педагогов таких ответов было 6 (12 % от возможных ответов): «умение ставить цель» — 4 ответа, «достижение своей цели» — 2 ответа. На социальное признание достижений не указал ни один из респондентов. Косвенно здесь можно учесть «участие в олимпиадах, кружках, соревнованиях» и «дополнительное образование». Примечательно, что эти два ответа дали студенты заочной формы обучения, обучающиеся по профилю «Психология и педагогика начального образования», а не педагоги дополнительного образования. Отсюда возникает вопрос «Насколько студенты и преподаватели знакомы с федеральным проектом аналогичной тематики?».

Таким образом, можем заключить, что студенты и педагоги имеют сходные представления, каким должен быть успешный ребенок. Они видят успех в развитии отдельных качеств личности ребенка (коммуникабельности, активности, мотивации, самостоятельности), но не в достижении посильных ему целей и тем более не в общественном признании его достижений.

Нам представляются актуальными дальнейшие исследования этой темы, в частности, выявление особенностей представления об успешном ребенке и условиях его воспитания у педагогов начального образования и педагогов дошкольного образования. Интересно и выявление возможных различий между педагогами, работающими в городах, и педагогами из сельской местности. Возможно, здесь кроется ответ на вопрос «Почему не все взрослые люди считают себя успешными?». Вероятно, потому, что их этому не учили. Или учили не тому.

---

1. Детский сад будущего: ориентир на успех каждого ребенка : сб. науч. ст. по материалам Восьмой межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием 28 марта 2019 года / ред. кол. Т. А. Овечкина, М. С. Задворная, М. В. Крулехт [и др.]. — СПб. : Изд-во СПбАППО, 2019. — Вып. № 7. — 322 с.

2. Кляйн Т. Семья успеха. Как родителям вырастить преуспевающих детей. — СПб. : Питер, 2018. — 304 с.

3. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999.

4. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Советская энциклопедия ; ОГИЗ (Т. 1) ; Государственное издательство иностранных и национальных словарей (Т. 2–4), 1935–1940.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1997. — 944 с.

6. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» // Портал Национального проекта «Образование». — URL: <https://projectobrazovanie.ru/#project18> (дата обращения: 15.12.2019).

7. Щербатых Ю. В. Психология успеха. — М. : Эксмо, 2007. — 560 с.

*Н. А. Скобелева*

*Детский сад № 394, Нижний Новгород*

## **ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье раскрывается важность формирования позитивного отношения ребенка к окружающему миру, направленность программы «Детский сад — Дом радости» на воспитание позитивного ребенка при условии технологично организованного процесса, эффективность ее реализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* позитивный, позитивное отношение, позитивная социализация, социальная ситуация развития, научно-методическая система.

Вопросы позитивного развития личности ребенка отражаются в современной государственной политике в сфере образования. Так, в государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» подчеркивается важность формирования у детей позитивного отношения к людям, содействия формированию позитивных жизненных ориентиров и планов обучающихся [6].

Позитивный настрой в жизнедеятельности человека определяет направленность любых его контактов с окружающим миром. При этом отмечается значимость периода дошкольного детства в становлении базисных структур личности, в частности, в формировании позитивного настроения ребенка по отношению к миру, так как всё дальнейшее его развитие будет зависеть от первичной модели социализации, которую обеспечивают семья и детский сад.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет необходимость формирования и поддержки положительной самооценки детей, уверенности в собственных возможностях и способностях (п. 3.2.1); создания условий для позитивных, доброжелательных отношений (п. 3.2.5); достижения результатов на дошкольном уровне образования, когда ребенок «обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства» (п. 4.6) [7]. В этом же документе указывается, что образовательная программа, по которой работает каждый детский сад, должна быть программой психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации (п. 2.3 и 2.4).

Термин «позитивный» в культурных источниках определяется как положительный, похвальный, действенный, сочувственный, благоприятный, выражающий согласие, заслуживающий одобрения [5, с. 545]. Таким образом, позитивное отношение ориентирует человека на успех в деятельности и общении с окружающим миром.

В трудах отечественных ученых Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, А. С. Макаренко, А. А. Люблинской, В. А. Сухомлинского и др. отмечено, что позитивное отношение к миру является интегративным качеством, складывающимся из многих личностных черт: оптимизма, веры в себя и людей, открытости и искренности, чувства юмора и др. Практический опыт подтверждает, что позитивный ребенок — счастливый и жизнерадостный, активный и любознательный, любит экспериментировать. Показателями позитивного отношения личности к миру являются ее ориентация на благоприятные аспекты мира, целостность развития мотивационно-эмоционального, рационального (когнитивного) и практически действенного компонентов отношений.

Как известно, исходным моментом для всех динамичных изменений, происходящих с ребенком, согласно идеям Л. С. Выготского, является социальная ситуация развития как соотношение внешних условий и внутреннего отношения ребенка к этим условиям. Внешние факторы социализации личности за последние десятилетия значительно изменились и не

всегда оказывают позитивное влияние на внутренний мир ребенка. Это мега- и макрофакторы: напряженность внешнеполитической обстановки; проблемы в экономике, экологии и общественной жизни людей. Они косвенно, опосредованно влияют на детей (через близких людей, средства массовой информации, обстановку на улицах и т. п.). Много пишут сегодня об изменившемся семейном микрофакторе, оказывающем непосредственное и не всегда положительное воздействие на образ жизни ребенка, на его становление как личности.

Отрицательный жизненный опыт, получаемый ребенком в контактах с негативными сторонами жизни, пагубно сказывается на формировании нравственных основ личности, его мировоззрения. По меткому выражению В. В. Зеньковского, открытость, доверчивость, «грация» детского сознания уступают место выраженной напряженности и тревожности, ребенок закрывается, в его взаимоотношениях чаще, чем раньше, встречаются аффективные проявления [2, с. 57]. Так происходит накопление социального опыта с негативным «зарядом».

Проблема позитивно-ценностного отношения детей к окружающей действительности, как особенно значимая, актуализируется в научных исследованиях последних лет. Отражаются вопросы воспитания позитивного отношения детей к учебной деятельности (П. И. Арапова, Х. Бозоров, С. В. Колесова и др.), отдельные аспекты формирования ценностного отношения к природе (Е. Н. Беляева), людям (А. Г. Ахтян, И. Н. Вавилова, Н. М. Иванова и др.), предметному миру (А. А. Гришина), к себе (А. И. Лаврова), проблемы педагогического сопровождения развития ребенка (Г. Н. Кузнецова), реализации современных технологий (О. Ф. Рудой), а также вопросы влияния семьи на развитие отношения у ребенка к миру (Т. А. Егорова, М. В. Зиновьева и др.).

Из всех исследований можно сделать вывод, что позитивную социализацию детей дошкольного возраста обеспечивает в первую очередь социальный опыт ребенка, приобретенный с радостью и удовольствием.

Несомненно, работа по формированию позитивного отношения дошкольника к себе и окружающей действительности должна доминировать в педагогическом процессе детского сада и семьи. Ученые пишут о грамотном подходе к этому вопросу; необходимо совершенствовать способы обогащения позитивного нравственного опыта в процессе вхождения ребенка в мир людей, природы и культуры (Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухина и др.) [1; 5].

Однако современным педагогам и родителям сложно решать задачи формирования позитивного отношения ребенка к миру, поскольку им предстоит воспитать поколение, значительно превосходящее их самих



по мировосприятию, по уровню своих способностей и свобод. К сожалению, соответствующие компетенции у большинства взрослых не развиты; они с трудом формируются и в период профессионального обучения или в процессе дополнительного образования. На решение указанной проблемы педагогам потребуется много времени. А у детей нет возможности ждать, пока взрослые станут профессионалами, способными обеспечить достаточный уровень развития их личности; для них каждый день значим, разворачивает позитивные или негативные стороны жизни и формирует соответствующие личностные качества.

Следует также учесть факт слабой разработанности и представленности в средствах массовой информации научно-методических пособий для педагогов по позитивной социализации воспитанников. В основном это переводная зарубежная литература или информация на родительских сайтах в виде кратких рекомендаций. В результате — воспитатели лишены возможности самостоятельно разобраться в сути вопроса, определить подходы и способы формирования позитивного отношения детей к окружающему миру.

В таких ситуациях на помощь приходят программы и технологии, позволяющие получать ожидаемый эффект при условии следования всем рекомендациям авторов. Обратившись к перечню примерных основных образовательных программ дошкольного образования, мы остановились на программе «Детский сад — Дом радости» (автор Н. М. Крылова). Само название программы отражает позитивный аспект ее содержания, а в процессе реализации обеспечивается развитие позитивного ребенка [3].

Жизнь детей в детском саду по данной программе организуется по научно обоснованному сценарию, где каждый участник максимально активно и успешно осваивает разные виды деятельности. Ее развивающий эффект обеспечен максимальным вниманием взрослых к проявлениям неповторимой индивидуальности каждого ребенка, направленностью на удовлетворение ведущих потребностей воспитанников в познании, общении, самоутверждении и игре (П. В. Симонов).

Включение детей в разные виды деятельности при одновременном функционировании игры, познания и общения гарантирует их успешность, вызывает радость, удовольствие, удовлетворенность ребенком самим собой и окружающим миром [3, с. 16]. Позитивное состояние воспитанников обеспечивается деятельностными технологиями (Н. М. Крылова, В. И. Логинова), в основу которых заложена модель структуры деятельности. Одна из стержневых технологий — «рука помощи»: мизинец обозначает замысел (цель и мотив — хочу сделать, позаботиться); безымянный — предмет

преобразования (исходный материал для преобразования); средний — «средства» (с помощью чего преобразовывать — орудия, инструменты и т. д.); указательный — «порядок действий» (как будем делать); большой палец, поднятый вверх, — «результат» (продукт деятельности, отношение к нему и к себе, т. е. рефлексия и самооценка).

Так ребенок учится самоорганизации деятельности, при этом каждый взрослый должен обязательно освоить модель взаимосвязи компонентов любого ее вида (В. И. Логинова, Н. М. Крылова, В. Т. Иванова). Постепенно дети овладевают деятельностью от уровней узнавания, воспроизведения под руководством и доходят до уровней самостоятельности и творчества согласно «Лесенке успеха», в которой 4 ступеньки отражают уровни овладения деятельностью и определяют тактику педагога в контактах с детьми [4].

У наших воспитанников, осваивающих программу «Детский сад — Дом радости», по итогам индивидуальной диагностики отмечается:

- позитивная самостоятельность, ответственность и радостная уверенность в успешности своей деятельности;
- критичная самооценка себя как автора и оценка созданного им продукта;
- осознание необходимых изменений (улучшения, совершенствования) продукта деятельности. Реализация данной программы в практике работы нашего учреждения обеспечивает максимально благоприятную социальную ситуацию развития каждого ребенка, гарантирует его успешность во всех видах деятельности и формирует позитивное отношение к окружающему миру и к себе.

---

1. *Вавилова И. Н.* Формирование нравственной воспитанности личности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 242 с.

2. *Зеньковский В. В.* Психология детства. — Екатеринбург : Деловая книга, 1995. — 252 с.

3. *Крылова Н. М.* Детский сад — Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 332 с.

4. *Крылова Н. М.* Лесенка успеха с двусторонним движением, или О радостной жизни детей и взрослых в детском саду. — СПб. : Образовательные проекты, 2017. — 208 с.

5. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН ; Российский фонд культуры. — 3-е изд., стер. — М. : АЗЪ, 1996. — 928 с.

6. Постановление правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы». — URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155). — URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/12:0> (дата обращения: 12.01.2020).

***Ю. Е. Шабышева***

*Омский государственный педагогический университет*

## **ПЛАССОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

В статье рассматриваются актуальность и значимость использования пlassenотерапии — метода песочной терапии, основным инструментом которого является пластично-подвижный песок. Раскрываются особенности и возможности применения данного метода в коррекционно-развивающей работе практического психолога с детьми дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* пlassenотерапия, пластично-подвижный песок, методы и технологии коррекционно-развивающей работы с дошкольниками.

Коррекционно-развивающая работа с детьми представляет собой на сегодняшний день достаточно широкое и разнообразное научно-практическое поле современных технологий и методов, одним из которых является пlassenотерапия — метод песочной терапии, где основным инструментом выступает пластично-подвижный песок (kinetic sand, или «живой песок»). Основателем данного инновационного подхода в психологической работе с использованием «подвижного песка» является кандидат медицинских наук, ректор Международной академии интегральной психотерапии и тренинга, директор института песочной терапии, президент Ассоциации песочной терапии О. А. Старостин (Санкт-Петербург). Ученый указывает на уникальность состава и качественных характеристик данного песка,

поскольку входящие в него кварц и полимерные материалы, с одной стороны, дают возможность легко изменять структуру песка, с другой стороны — проявлять нужную для лепки вязкость. Данные свойства позволяют говорить об универсальности данного психологического инструмента, обеспечивают глубокое внешнее отражение и сопровождение качественных процессов, происходящих во внутреннем мире ребенка. Песок является совершенно безвредным, обладая антибактериальными свойствами без содержания токсичных веществ, и предполагает многоразовое применение в практике работы с разными категориями детей. При работе с ним руки остаются сухими и чистыми. Данный метод хорошо зарекомендовал себя как в индивидуальной, так и в групповой работе с широким спектром профессиональных задач, удачно интегрируется с разными техниками арт-, сказко- и телесно-ориентированной терапии, не имеет возрастных границ и может использоваться в работе с детьми, начиная с раннего возраста.

Идея психологической значимости взаимодействия человека с песком далеко не нова, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, представленные как в рамках классических работ основателя песочной терапии К. Г. Юнга (юнгианская песочная терапия) [10], так и в контексте трудов современных зарубежных (Д. Калф, Б. Тернер [7], Л. Штейнхард [8] и др.) и отечественных (Т. М. Грабенко [1], Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [2], Е. В. Ратникова [3], Н. А. Сакович [4], О. Б. Сапожникова [5], Е. Татарина [6], Г. Н. Эль [9] и др.) исследователей.

Плассотерапия достаточно эффективна с детьми дошкольного возраста. Работа с пластично-подвижным песком может осуществляться как в песочнице, так и на любой плоской поверхности без фигурок и дополнительных предметов. В плассотерапии с детьми могут использоваться пальчиковые игры и логопедические упражнения, при этом отмечается увлеченность каждым ребенком процессом взаимодействия с «живым песком», что вполне объясняется его необычной структурой и интересными ощущениями, которые дети испытывают при касании песка. В «общении» с пластично-подвижным песком ребенка захватывает и сам процесс изменений материала в его руках, поскольку структура песка одновременно прочная и пористая, и он способен «дышать» — легко распадаться, становясь мягким и пушистым, а при сжатии и создании фигуры — отлично сохранять форму, которую придал ему мастер.

Сущность работы в данном направлении заключается не в изменении и переделывании ребенка, не в обучении его каким-то специальным поведенческим навыкам, а в предоставлении ему уникальной возможности быть самим собой, творить свою реальность. Именно поэтому плассотерапия выступает многоаспектным и многофункциональным

подходом. Диагностический аспект пlassenотерапии находит свое отражение в том, что игра с «живым песком» представляет собой символический язык для самовыражения. Совершая некие манипуляции только с песком или с привлечением каких-либо предметов (мелких игрушек, сказочных героев и т. п.) в игровой процесс, у ребенка расширяется репертуар возможностей демонстрации того, что ему, в силу определенных особенностей (индивидуальных, возрастных), невозможно выразить вербально. Посредством работы с песком, имеющим пластично-подвижную форму, детская рука, создавая песочное творение, как бы выстраивает незримый мост между внутренним миром и внешним, облекая невидимое, неосознаваемое в зримую форму, которую можно диагностировать психологу и затем обсудить полученный материал с ребенком.

Основная идея психокоррекционного аспекта пlassenотерапии заключается в том, что взаимодействие с песком, игровые действия с ним (в нем) позволяют ребенку проработать психологические травмы (и предотвратить возможные в будущем) путем трансформации внутреннего психического материала через перенесение его вовне, в песок (в песочницу), в создаваемые образы, с возникновением ощущения связи и контроля над своими внутренними бессознательными побуждениями. Выраженные в символической форме, последние способствуют здоровому функционированию психики. В процессе пlassenотерапии ребенком могут быть ощутимы глубокие эмоциональные переживания, проработаны различного рода страхи, сомнения, обиды. Игра с пластично-подвижным песком оказывает позитивное влияние на самочувствие, стабилизируя эмоциональное состояние ребенка.

Создавая фигуры, картины из песка, разыгрывая придуманные истории, ребенку передается жизненный опыт, знания, законы окружающего мира в наиболее комфортной форме, органичной для него. Возможность создать свой собственный мир, проиграть в нем «стремящиеся наружу» ситуации представлена в развивающем аспекте пlassenотерапии. Работа психолога с детьми направлена здесь на развитие мелкой моторики, познавательно-речевой активности, расширение знаний и представлений об окружающем мире, развитие всех форм мышления, креативности. Игра с пластично-подвижным песком является эффективным средством развития конструктивного взаимодействия, непосредственного выражения ребенка в спонтанной, инициированной им самой игре.

Таким образом, пластично-подвижный песок выступает инструментом, посредством которого у ребенка одновременно происходит понимание возможностей своего тела, изучение особенностей природы жизни с ее изменчивостью, неожиданностью, разнообразием форм. Пlassenотерапия

выступает на сегодняшний день достаточно эффективным методом работы практического психолога, включая в себя важные содержательные и функциональные аспекты в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста.

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке : практикум по песочной терапии. — СПб. : Речь, 2007. — 340 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. — СПб. : Речь, 2016. — 256 с.
3. Ратникова Е. В., Гаврик А. В. Развивающие игры на песке. — М. : Академический проект, 2018. — 335 с.
4. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.
5. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников. — М. : Сфера, 2018. — 64 с.
6. Татарина Е. Песочная терапия: практический старт. — М. : Вариант, 2018. — 122 с.
7. Тернер Б. Руководство по Сэндплей-Терапии. — М. : Дипак, 2015. — 648 с.
8. Штейнхард Л. Юнгианская песочная психотерапия. — СПб. : Питер, 2001. — 320 с.
9. Эль Г. Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. — СПб. : Речь, 2010. — 208 с.
10. Юнг К. Г. Человек и его символы. — М. : Серебряные нити, 2002. — 296 с.

***Н. Н. Шерешик***

*Омский государственный педагогический университет*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРЫ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается один из аспектов проблемы организации игры и игровой деятельности в психологическом сопровождении дошкольников. Подчеркиваются различия в сущности и психологической структуре игры и игровой деятельности. Обращается внимание на специ-

фику использования игры и игрового упражнения в целях развития психики детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* игра, игровая деятельность, игровое упражнение, дошкольники, психологическое сопровождение.

В психологическом сопровождении детей дошкольного возраста педагогами и психологами чаще всего используются различные виды игр. В ходе наблюдения за поведением детей в игровой деятельности можно выяснить не только особенности психического развития дошкольников, но и уровень овладения тем или иным видом игры. Результаты подобного рода диагностической работы помогут эффективнее выстроить коррекционно-развивающую работу с дошкольниками. Включение детей в различные виды игр содействует развитию всех компонентов психики ребенка. Грамотное использование игровых упражнений педагогами и психологами закладывает фундамент учебной деятельности будущих первоклассников. Организация игровой деятельности детей требует от специалистов не только определенных умений и навыков, но и четкого понимания сущности игры, игровой деятельности, игрового упражнения.

Игра и игровая деятельность — различные понятия, хотя в психолого-педагогической литературе часто можно встретить их идентичное толкование и использование в качестве синонимов (Н. Л. Потанина, Л. Т. Ретюнских, А. С. Шаров). Игра — социокультурный феномен, возникший на заре становления сознания и общества, существенно меняющийся в зависимости от материального и духовного уровня развития человечества (М. М. Бахтин, К. Бюлер, А. Валлон, Х. Ортега-и-Гассет, Г. В. Плеханов, Й. Хейзинга и др). С точки зрения философии и культурологии она рассматривается как неотъемлемая часть жизни человека, фактор, формируемый культурой и формирующий культуру. Понимание игры как способа человеческого существования приводит к новому осмыслению сущности человека, который представляется как «человек-игрок». В контексте такого понимания игры она сама является важнейшей целью и смыслом человеческой жизни, а не средством достижения какой-либо значимой цели [2, с. 307].

В жизни постоянно наблюдаются ситуации, в которых соединяются и переплетаются различные виды игр. В психолого-педагогической литературе представлено множество классификаций игр, и в частности игр детей. В основе одной из них, авторами которой являются Н. К. Крупская и П. Ф. Лесгафт, всё многообразие детских игр можно разделить на творческие игры, которые придуманы самими дошкольниками, и игры с правилами, созданные взрослыми людьми. Творческие игры включают

режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные и игры со строительным материалом. В этих играх ребенок самостоятельно придумывает сюжет и содержание игры, проявляет инициативу в реализации замысла и в ходе выполнения ролей и игровых действий. Игры с правилами, главным компонентом которых является обучающая (дидактическая) задача, включают дидактические и подвижные игры. Особенность этих игр заключается в том, что они специально созданы народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания. Дидактические задачи дошкольники решают в ходе выполнения каких-либо заданий (найти одинаковые предметы, сложить по образцу, сказать наоборот и т. д.). Это игры с готовым содержанием, с фиксированными правилами, являющимися непременным компонентом игры [4, с. 60–64].

Игра, как социокультурный феномен, имеет свою структуру. А. Н. Леонтьев отмечал, что в структуре игры выделяются воображаемая игровая ситуация (игровой сюжет), игровая роль, игровое действие и правило действия. В различных видах детских игр значимость этих структурных компонентов выражена по-разному: в образно-ролевых и режиссерских играх основным компонентом являются игровые действия, а роли, сюжет и правила напрямую зависят от действий игрока. В сюжетно-ролевых играх на первый план выходят сюжет и роли, определяющие правила игры и специфику действий играющих.

Когда любой человек, и в частности дошкольник, включается в определенную игру, он начинает заниматься игровой деятельностью. По мнению Л. Т. Ретюнских, игровая деятельность — совокупность действий, предпринимаемых субъектом в процессе игры [1, с. 9]. Следует подчеркнуть, что игровая деятельность — один из основных видов деятельности человека, направленный на приобщение ребенка к социокультурному опыту и на снятие психологического напряжения. В психологической структуре игровой деятельности выделяются те же структурные компоненты, что и в любом другом виде деятельности: мотив, цель, средства, сам процесс игровой деятельности (игровые действия и операции) и результат [3].

В дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущим видом деятельности, т. е. таким, который обуславливает главные изменения в становлении психических функций и личности человека на определенном возрастном этапе (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Ребенок играет в разные игры на протяжении дошкольного детства. Каждый вид игры вносит свой вклад в развитие психических процессов, свойств и состояний дошкольника.

Режиссерские и образно-ролевые игры способствуют развитию познавательной и мотивационной сфер, творчества, фантазии ребенка, совер-



шенствованию контроля действий. Предметное манипулирование и управление игрушками развивают у младшего дошкольника способность к отождествлению, являющуюся одной из фундаментальных общепсихологических способностей. Сюжетно-ролевая игра способствует развитию познавательной и мотивационно-потребностной сфер, воображения, произвольности поведения и психических процессов у дошкольника, становлению нравственной регуляции поведения ребенка. Игры с правилами привлекательны для детей желанием добиваться первенства, выигрывать. Но добиться выигрыша дошкольник может только успешно справившись с обучающей задачей, сформулированной в виде правил игры. Подчиняя свое поведение правилам, ребенок учится управлять своими психическими процессами, мотивами, эмоциями и поступками. Таким образом, овладение дошкольником правилом дидактической и подвижной игры способствует овладению его поведением.

Поскольку все виды дошкольной игры обладают высокими развивающими, обучающими, воспитывающими потенциалами, ее принято рассматривать как основное средство воспитания и обучения в дошкольной педагогике и как основное средство коррекционно-развивающей работы в дошкольной психологии. Однако часто вместо организации игровой деятельности психологи и педагоги занимаются организацией и проведением игровых упражнений.

В целом упражнение понимается как задание, предлагаемое человеку, когда он учится чему-нибудь, упражняется в чем-нибудь. Игровое упражнение — тип упражнения, построенного на использовании игровой деятельности как одного из видов деятельности и игры как средства обучения. Любое упражнение представляет собой повторное выполнение действия с целью его усвоения. Педагог или психолог в ходе взаимодействия с ребенком на игровом занятии выступает не как равноправный партнер по игре, а как взрослый, организующий проведение игрового упражнения.

Сравнивая игру и игровое упражнение, следует обратить внимание на их различия. Если взрослый человек хочет поиграть с ребенком, то он должен быть готов включиться в игру как игрок на равных с ребенком основаниях. Тогда он должен будет стремиться к выигрышу, а не оставаться в позиции обучающего, организующего и управляющего процессом. Если взрослый организует игровое упражнение, то он будет использовать различные виды игр в целях обучения, воспитания или развития какого-либо компонента психики дошкольника путем создания благоприятных условий для разворачивания игровой деятельности ребенка. В этом случае взрослый должен будет оценить результаты деятельности ребенка и сформулировать оценку понятно и доступно для дошкольника.

Таким образом, игровое упражнение — это форма учебной деятельности, которая еще не является для ребенка дошкольного возраста интересной и увлекательной, эффективной в плане развития психики, обучения и воспитания каких-либо умений и навыков. Не следует заменять игровыми упражнениями игровую деятельность детей-дошкольников, поскольку ведущим видом деятельности в этом возрасте является всё же именно игровая деятельность.

Важно, чтобы специалист понимал специфику игры, игровой деятельности, игрового упражнения, различия в психологической структуре игровой деятельности и игры. Это поможет ему грамотно, эффективно и наиболее оптимально использовать каждый из этих феноменов в психологическом сопровождении дошкольников.

---

1. *Ретюнских Л. Т.* Философия игры. — М. : Вузовская книга, 2002. — 255 с.

2. *Шаров А. С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. — 358 с.

3. *Шерешик Н. Н.* К вопросу о психологической структуре игровой деятельности // Научный потенциал. — 2019. — № 4. — URL: <https://np-journal.ru/articles/shereshik-natalia-nikolaevna> (дата обращения: 15.01.2020).

4. *Шерешик Н. Н.* Роль дидактических игр в развитии саморегуляции поведения старших дошкольников : дис. ... канд. психол. наук. — Омск, 2005. — 219 с.

# МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И. А. Зотова, О. А. Борзенкова*

*Самарский государственный социально-педагогический университет*

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается проблема обеспечения качества учебно-воспитательного процесса младших школьников. Перспективным направлением выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Авторы статьи раскрывают преимущества и недостатки использования ИКТ в обучении младших школьников; показывают пример задания для обучающихся начальной школы с применением образовательных средств ИКТ.

*Ключевые слова:* обучение младших школьников, качество образовательной деятельности детей, информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, методическое умение.

Проблема повышения качества учебно-воспитательного процесса в начальной школе, обеспечения результативности образовательной деятельности детей остается актуальной. Современное общество — информационное общество, умеющее ориентироваться во всем многообразии существующих инновационных, информационно-коммуникационных технологий. Информационные технологии являются неотъемлемой частью современного ребенка, поэтому развивать информационную культуру необходимо еще в начальных классах (что является ключевым положением реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования) [6].

Владение указанными технологиями и грамотное их использование в обучении младших школьников выступает важным методическим умением педагога начальной школы.

Проблема внедрения ИКТ в учебно-воспитательный и образовательный процесс младших школьников — тема многих научных статей и дискуссий (труды Е. В. Бондаревской, О. Ф. Брыксиной, А. С. Василенко, А. С. Гаязова, Е. П. Ким, Г. Клеймана, В. В. Нечаева, К. И. Симчера, С. Н. Таракановой и др.).

Авторы уделяют особое внимание различным видам ИКТ, методическим аспектам использования ИКТ в начальных классах.

Следует рассмотреть ИКТ как совокупность устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения значимой информации [1].

Образовательные средства ИКТ содержат разнообразные программно-технические виды (средства); предназначены для решения определенных педагогических задач; включают предметное содержание; обеспечивают взаимодействие с участниками процесса воспитания и обучения.

Заметим, что в научно-методической литературе отсутствует единая классификация ИКТ (рассматриваются разные основания классификации), поэтому педагог может выбрать наиболее оптимальный вид ИКТ, способствующий достижению цели урока [3, с. 25–40].

В начальной школе (как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности) целесообразно использовать компьютерные обучающие игры, развивающие программы, интерактивную доску, мультимедийные презентации и др. [4, с. 25–40].

Наметим основные преимущества и недостатки использования средств ИКТ в учебной деятельности младших школьников (табл.).

### **Положительные стороны и недостатки использования образовательных средств ИКТ в учебной деятельности детей**

Преимущества	Недостатки [5]
<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие интереса и мотивации к учению [3, с. 25–28];</li> <li>– повышение результативности учебно-воспитательного процесса за счет высокой степени наглядности;</li> <li>– развитие продуктивной, мыслительной деятельности детей;</li> <li>– развитие внимания детей (удерживая непроизвольное внимание младших школьников с помощью средств ИКТ, происходит развитие произвольного внимания с применением специальных упражнений) [2, с. 8–11];</li> <li>– развитие основ информационного стиля мышления;</li> <li>– развитие навыков самоконтроля и контроля обучающихся;</li> <li>– формирование личностных качеств и организационных умений детей и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствие комплекса необходимого информационного оборудования, влияющего на достижение цели урока;</li> <li>– репродуктивный уровень сформированности информационной компетентности педагога;</li> <li>– несоблюдение педагогом норм времени работы с информационными ресурсами;</li> <li>– отсутствие единой классификации ИКТ;</li> <li>– отсутствие дидактического инструментария для оценки качества знаний детей;</li> <li>– отсутствие системы критериев и показателей диагностики уровня развития информационной грамотности детей;</li> <li>– использование младшими школьниками ИКТ не в образовательных целях и др.</li> </ul>

Рассмотрим пример для начальной школы с применением ИКТ (урок окружающего мира, 2-й класс), а именно интерактивной доски. Предложенное задание направлено на развитие внимания обучающихся (развитие составных операций внимания, влияющих на концентрированность и переключение внимания).

*Пример.*

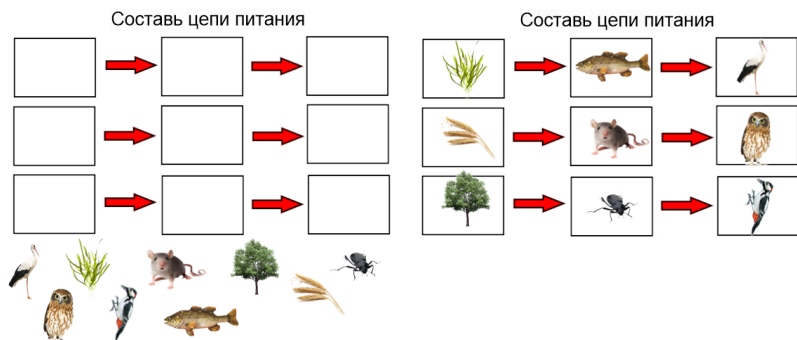
Тема урока: «Кто что ест?»

Задание: Используя предложенные объекты, составь цепи питания.

Ответ обоснуй.

На экране даны изображения следующих объектов: цапля → водоросли → мышь → дуб → рожь → жук → сова → дятел → рыба.

Задание выполняется на интерактивной доске. Обучающимся начальной школы необходимо расположить объекты в определенной последовательности, которая соответствует цепи питания (рис.).



Выполнение задания по теме «Кто что ест?»  
(до и после выполнения)

Итак, проблема использования современных средств ИКТ в образовательной деятельности обучающихся актуальна с различных точек зрения. Важна позиция самого педагога, его умение разработать комплекс (или систему) заданий с применением оптимального средства ИКТ, необходимый для достижения основных задач образовательного процесса.

1. Абасова С. Э., Абдуллаев С. Г. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании // Новые информационные технологии в образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 1–4 марта 2011 г. : в 2 ч. // ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». — Екатеринбург, 2011. — Ч. 1. — 318 с.

2. Борзенкова О. А., Ким Е. П. Особенности развития внимания в образовательной деятельности младших школьников (теоретический аспект) // Хуманитарни Балкански изследвания. Humanitarian Balkan Research. — 2019. — Т. 3, № 1 (3). — С. 8–11.

3. Василенко А. С., Борзенкова О. А. Развитие учебной мотивации младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (теоретический аспект) // Балканско научно обозрение (Балканское научное обозрение, Болгария). — 2018. — № 1. — С. 25–28.

4. Дворецкая А. В. Основные типы компьютерных средств обучения // Школьные технологии. — 2004. — № 3. — С. 25–40.

5. Симчера К. И. К вопросу об использовании ИКТ на уроках в школе. — URL: <http://repository.nkzu.kz/4932/1/36.К%20ВОПРОСУ%20ОБ%20ИСПОЛЬЗОВАНИИ%20ИКТ%20НА%20УРОКАХ%20В%20ШКОЛЕ.pdf> (дата обращения: 17.10.2019).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373). — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/9:0> (дата обращения: 15.11.2019).

**Л. В. Ижойкина**

*Омский государственный педагогический университет*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Статья посвящена вопросу применения технологии обучения в малых группах на уроках окружающего мира. Автор раскрывает значение технологии в развитии личности младшего школьника. Представлена краткая характеристика этапов технологического процесса, приведены примеры методических приемов организации работы в микрогруппах на уроках окружающего мира.

**Ключевые слова:** технология, технология обучения в малых группах, этапы технологического процесса, методические приемы организации работы в микрогруппах.

В настоящее время приоритетным направлением системы образования является поиск возможностей, обеспечивающих развитие активности, самосто-

тельности и инициативной позиции обучающихся в получении образования. В этой связи происходит популяризация следующих видов коллективной учебной деятельности: парная работа, командная игра (проведение игры по теме в классе, разбитом на две соревнующиеся группы), работа в малых группах.

Именно групповая форма работы приобретает сегодня актуальность в начальной школе, в частности на уроках окружающего мира. Обучение в малых группах, основанное на межличностном общении учащихся, появилось в начале 70-х гг. XX в. Его сущностью является **взаимообучение** через сотрудничество и взаимодействие учащихся в микрогруппах [2, с. 163]. При такой форме работы обучающиеся самостоятельно ищут решение поставленной задачи, выполняют различные проекты и задания. Психолого-педагогические исследования показали, что взаимосвязь и сотрудничество обучающихся внутри группы усиливает мотивацию учения, повышает интерес к предмету, развивает коммуникативные навыки и критическое мышление. Работа в группах в начальной школе приводит к более высокому уровню психологического здоровья, поскольку укрепляет у обучающихся чувство защищенности и комфорта [1; 3].

Раскроем этапы технологического процесса групповой работы.

Этап 1. Предварительная работа.

1.1. Совместное с обучающимися определение познавательной задачи предстоящей деятельности.

1.2. Технический и организационный инструктаж о последовательности работы в группе.

1.3. Деление класса на группы (4–5 групп). Группы могут быть постоянного или переменного состава.

1.4. Получение каждой группой определенного задания (одинакового или дифференцированного).

Этап 2. Групповая работа. Выполнение задания в группе. Работа в группе может осуществляться под руководством лидера, назначенного учителем или выбранного обучающимися. Последовательность деятельности обучающихся в группе может быть следующей:

- ознакомление с заданием и материалами;
- планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное или коллективное выполнение;
- обсуждение результатов работы в группе;
- обобщение и подведение итогов.

Считаем, что предварительно, особенно в 1–2-х классах, необходимо знакомить обучающихся с «правилами» работы в группе либо предлагать алгоритм данной деятельности.

Этап 3. Представление и оценка результатов (сообщение о результатах выполненного задания, выработка коллективного суждения, формулирование общего вывода о групповой работе) [2, с. 163–164].

Работа в группе может оцениваться различно: сумма оценок, средних показателей достижения результатов всеми членами группы или на основе самооценки.

Существуют различные методические приемы организации работы в микрогруппах на уроках окружающего мира. Приведем примеры некоторых из них.

**Прием «Мозаика».** Обучающиеся распределяются на экспертные группы. Член каждой группы становится экспертом по определенной части изучаемой темы, собирает информацию из дополнительных источников для короткого сообщения, затем «обучает» остальных участников группы. Каждая группа сосредоточена на одной из подтем. Прием эффективен при организации лабораторной и практической работ, чтении дополнительной литературы. Предметом для коллективной деятельности является тема, которую можно разбить на подтемы, например «Разнообразие растений», «Разнообразие животных», «Полезные ископаемые».

С целью проверки изученного материала можно использовать прием **«Учебный турнир»**. Класс разбивается на гетерогенные группы, каждая из которых отвечает на предложенные учителем вопросы или задания. Далее определяется, кто стал первым в «поединке». Прием можно использовать на повторительно-обобщающих уроках или на этапе первичного закрепления изученного материала.

При изучении сложного материала урока, например раздел «Строение тела человека», можно использовать прием **«Командная поддержка индивидуального обучения»**. Учитель заранее определяет «учащихся-мониторов». Урок с использованием приема включает два этапа. На первом этапе учитель сообщает учебный материал всему классу, делая акцент на усвоении его мониторами. На втором этапе класс разбивается на группы, в которых мониторы сообщают участникам усвоенную информацию, таким образом выполняя функцию учителя-консультанта.

Прием **«Кооперативное возмущение»** предполагает максимально возможную взаимопроверку обучающимися группы домашнего задания или совместно выполненной работы в классе. Безусловно, при использовании данного приема необходимо заранее ознакомить обучающихся с критериями оценивания заданий.

При изучении проблемных вопросов каждая группа самостоятельно планирует свою стратегию учебной работы, анализирует материалы, определяет способы освоения. Такой прием называется **«Исследование»**



и характеризуется максимальной поисковой направленностью. Прием рекомендуем использовать при организации лабораторной и практической работ, проектной деятельности.

Эффективность применения групповой работы возможна при соблюдении учителем следующих условий:

- обязательно наличие предмета для работы в группе (теоретического материала или практической проблемы), который требует анализа, исследования и доказательства;
- достаточный уровень сформированности у младших школьников способности участвовать в групповой форме работы;
- по возможности добровольность формирования групп;
- соблюдение этапов технологического процесса групповой работы;
- предварительное проведение организационного и технического инструктажа;
- наличие дидактического материала в помощь обучающимся (алгоритм деятельности работы в группе или инструктивные карточки, листы самооценки и взаимооценки).

Обучение в малых группах требует от учителя особых организационных усилий. Необходимо владеть дисциплиной обучающихся, направлять их работу, своевременно оказывать помощь, побуждать их к взаимопроверке выполненного группового задания.

Применение данной технологии учит обучающихся быть коммуникабельными и толерантными, стимулирует интерес к изучению объектов и явлений природы, формирует способности организовывать собственную учебную деятельность (прогнозирование, планирование, самоконтроль, самооценка и др.).

---

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. — М. : Просвещение, 1991. — 198 с.

2. Козина Е. Ф. Методика преподавания естествознания. — М. : Просвещение, 2004. — 495 с.

3. Тукоякова Ш. Р. Влияние групповой работы на активизацию познавательной деятельности учащихся на уроках биологии // Молодой ученый. — 2016. — № 26.1. — С. 36–39. — URL: <https://moluch.ru/archive/130/36292> (дата обращения: 10.12.2019).

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА)**

В статье рассматривается процесс формирования морфологических умений младших школьников как составной части умений по русскому языку. Приводятся приемы работы над формированием отдельных частнограмматических категорий глагола. Показана практическая значимость формируемых умений.

*Ключевые слова:* морфологические умения, грамматические признаки, категория рода, категория числа, категория времени, спряжение.

Морфологические умения — часть составных умений по русскому языку. Они включают умения определять, к какой части речи слово относится; указывать ее грамматические признаки, оперировать ими в речи, и, несомненно, имеют практическое значение: на их основе формируются многие орфографические и речевые умения. Согласно примерной программе по русскому языку младший школьник должен уметь «анализировать грамматические признаки глагола; трансформировать текст, изменяя время глагола; группировать найденные в тексте глаголы, записывая их в нужную колонку таблицы “1 и 2 спряжение глаголов”; моделировать в процессе коллективной работы алгоритм определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями, применять данный алгоритм; составлять собственные считалки с глаголами-исключениями» [6, с. 28].

Рассмотрим, как реализуются эти требования в учебниках учебно-методического комплекса (УМК) «Школа России».

Так, в 1-м классе учащиеся узнают, что есть слова-названия действий (наряду со словами-названиями предметов и признаков) [2, с. 21]. Приводится всего два упражнения, в которых детям предлагается выделить данные слова среди других слов-названий [2, с. 22] и **выписать из предложенного текста слова, обозначающие действия** [2, с. 23]. Поскольку необходимо сформировать умение различать данные слова среди других слов-названий и научить ставить вопросы к ним, можно предложить ряд таких заданий. Например:

1. Спишите, задайте вопросы к словам.
2. Составьте предложения по картинкам (кто что делает).

3. Ответьте на вопросы «Кто? что делает?». Слова даются. Здесь же можно предложить подчеркнуть слова-названия предметов одной чертой, а слова-названия действий — двумя чертами.

4. Спишите, вставьте пропущенные действия.

5. Подберите слова, близкие по смыслу.

Подобные упражнения дают возможность для разностороннего ознакомления учащихся с глаголом (без термина) в практическом плане.

Формирование грамматического понятия «глагол» и, соответственно, морфологических умений продолжается во 2-м классе. Вводится термин.

Упражнения, представленные в учебнике, учат распознавать глагол среди других частей речи и доказывать правильность этого выбора. Например: прочитайте слова, докажите, что это глаголы [3, с. 69]; прочитайте, найдите глаголы, по каким признакам вы их определили [3, с. 70]. Проводятся наблюдения над употреблением глаголов в речи [3, с. 70]. Для анализа и при выполнении упражнений используются глаголы, разнообразные по своему лексическому значению (глаголы, обозначающие качество предмета, — *краснеть, белеть*; состояние предмета — *радоваться, думать* и т. д.).

Словоизменительная категория числа глаголов, как правило, не вызывает трудностей. Ученики знакомятся с изменением глаголов по числам, распознавая слова, отвечающие на вопросы «Что делает? что делают?» [3, с. 75]

Постановка соответствующих вопросов является своего рода подготовительной работой над категорией времени, а выполняя упражнение 132, ученики усваивают орфоэпические нормы [3, с. 76].

Овладение временными формами представляет для детей значительную трудность, так как при образовании временных форм нужно учитывать вид глагола, а категория вида в учебниках УМК «Школа России» не представлена. «Категория времени в традиционном понимании выражает отношение времени действия глагола к моменту речи» [1, с. 292].

Поэтому целесообразно сопоставить, когда совершается действие и когда о нем сообщается. Для формирования общего понятия о временах учащимся предлагаются такие упражнения, которые научат их отличать одну временную форму от другой. Эффективными будут ответы на вопросы типа: (Вопросы записаны на доске или выведены на слайд.)

1. В каком классе вы учились в прошлом году?

2. В каком классе вы учитесь в этом году?

3. В каком классе вы будете учиться в следующем году?

Ученики называют в своих ответах глаголы о прошедшем действии, затем — о настоящем и будущем. После этого они выписывают глаголы,

отвечающие на соответствующие вопросы. Под руководством учителя школьники делают вывод об изменении глаголов по временам, обращаясь к сведениям учебника [4, с. 112].

Основным показателем распознавания времен является вопрос. Если ученик правильно поставит вопрос, то он верно образует временную форму (хотя у глаголов прошедшего времени есть формальный показатель — суффикс -л-). Все временные формы ученики образуют от неопределенной формы, которая является начальной. Можно коллективно составить таблицу или просто записать вопросы каждого из времен.

Упражнения, представленные в учебнике, направлены на формирование умения отличать одну временную форму от другой. Можно предложить еще ряд заданий:

- Допиши предложения, вставляя названия действий. В каком времени употреблены вставленные тобой глаголы?

- Измени текст так, чтобы было видно, что действие совершилось.

- Выпиши из текста глаголы и распредели по столбикам: настоящее время, прошедшее время, будущее время. Как изменяются глаголы в прошедшем времени?

- Подбери к глаголам, отвечающим на вопрос «Что делать?» однокоренные, которые отвечают на вопрос «Что сделать?». Составьте предложение с одним из написанных глаголов. От каких глаголов можно образовать все три времени, а от каких только два?

При затруднении учащиеся могут пользоваться таблицей вопросов.

На последующих этапах обучения знания учащихся о глаголе как о части речи углубляются. Ученики знакомятся со спряжением глагола, учатся распознавать лицо глагола, формируется навык правописания безударных личных окончаний глагола. «Изменение глаголов в настоящем и будущем простом времени по лицам и числам называется спряжением» [1, с. 297].

Анализируя таблицы, предложенные в учебниках, учащиеся знакомятся со спряжением глагола [5, с. 81]. Считаем целесообразным объединить таблицы «Спряжение глаголов в настоящем времени» и «Спряжение глаголов в будущем времени».

При выполнении упражнений в случае затруднения можно пользоваться таблицей спряжения глаголов.

После того как ученики усвоили, что такое спряжение, они знакомятся с окончаниями 1-го и 2-го спряжения. Для ознакомления целесообразно использовать ту же таблицу, указав в ней глаголы 1-го и 2-го спряжения. Ученикам предлагается сравнить окончания глаголов 1-го и 2-го спряжения. Затем сделать вывод об окончаниях. Можно коллективно составить соответствующую схему личных окончаний глаголов.

В качестве закрепления ученики выполняют упражнения в распознавании спряжения глаголов:

- Распредели глаголы по спряжениям в два столбика.
- Выпиши из текста глаголы с указанием их спряжения.
- Выборочный диктант: выписать глаголы настоящего времени; указать спряжение, лицо и число.
- Определи спряжение указанных глаголов и запиши их в 1-м и в 3-м лице множественного числа. Например: читает (1-е спр.) — читаем, читают.
- Творческий диктант с заданием изменить лицо глагола.

Целесообразным упражнением при изучении глагола можно считать письмо по памяти (отдельные слова или предложения). Например: прочитав первое предложение, подобрать подходящий по смыслу глагол; затем запись закрывается, и текст пишется по памяти.

Выполняя подобные упражнения, мы реализуем требования примерной программы.

Значительное место занимает работа по формированию навыка правописания безударных личных окончаний глагола. Основу этого навыка составляет целый комплекс умений, которым к этому времени должны владеть учащиеся: распознавать глагол; определять его время, лицо и число; образовывать начальную форму; определять по ней спряжение и, наконец, правильно писать окончание.

Сначала школьники должны научиться определять спряжение по неопределенной форме. Для этого можно предложить сравнить глаголы неопределенной формы:

любить — читать  
купить — успеть  
встретить — полоть  
запретить — тянуть.

Ученики с помощью учителя сделают вывод, какие глаголы относятся ко 2-му спряжению, а какие — к 1-му.

Для формирования умения писать безударные личные окончания глаголов и развития умения обосновывать написание этих окончаний можно предложить учащимся *алгоритм*, или *памятку*, где представлены все действия в определенной последовательности. Итак, чтобы не ошибиться в правописании безударного личного окончания глагола, нужно:

1. Поставить вопрос к данному глаголу. Это совершенно необходимо, чтобы ученики смогли правильно образовать неопределенную форму.
2. Назвать неопределенную форму.
3. Сказать, какая гласная стоит перед -ть.
4. По этой гласной определить спряжение (помнить глаголы-исключения).

5. Определить время, число и лицо.

6. Вспомнить и написать окончание глагола этого спряжения в нужном лице и числе.

Осознание данной последовательности — важнейшее условие правильного написания окончаний. Для закрепления данного навыка предлагаются упражнения на неосложненное и осложненное списывание, различные виды диктантов, а также упражнения, направленные на анализ слов по составу и на словообразование. Тема «Глагол» дает большие возможности для работы по лексике (выяснение значений некоторых глаголов; наблюдение над многозначными глаголами, синонимами и антонимами) и синтаксису (составление словосочетаний и предложений).

Также проводится работа, направленная на предупреждение и исправление ошибок, связанных с употреблением глагола. Это работа над орфоэпическими, морфологическими и синтаксическими нормами.

---

1. *Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И.* Современный русский язык : учеб. / под ред. Н. С. Валгиной. — М. : Логос, 2002. — 528 с.

2. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. — М. : Просвещение, 2016. — 143 с.

3. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 2. — 144 с.

4. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 2. — 159 с.

5. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 2. — 160 с.

6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 317 с.

**ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматривается проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи в музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность технологии сотрудничества субъектов образовательного процесса ДОО в музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* взаимодействие, сотрудничество, субъект образовательного процесса, технология сотрудничества, музыкальное развитие.

Дошкольное детство — это самый уникальный период в жизни человека, который играет огромную роль в формировании его личности. На этом этапе архиважное значение имеет музыкальное развитие, являющееся составной частью воспитания ребенка, формирования у него общих и специальных способностей, возможностей. Музыкальное развитие — это мир, в котором он может с легкостью и радостью открыть себя, общаться с другими детьми и взрослыми, познать, увидеть, услышать, творить что-то новое, интересное для самого себя.

Так каким же образом ребенок может встретиться с музыкой и взаимодействовать с ней? Безусловно, с помощью взрослых — педагогов и родителей. В современных условиях субъектами образовательного процесса ДОО являются педагоги, дети и родители. Каким должно быть такое сотрудничество, при каких условиях осуществить его? Эти вопросы мы раскроем в нашей статье.

Вопросы взаимодействия ДОО с семьей в своих исследованиях рассматривали Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, Ю. А. Гладкова, Т. А. Данилина, Р. П. Дешеулина, О. Л. Зверева, А. В. Козлова, М. В. Крулехт, Т. А. Куликова, Н. В. Микляева, Т. М. Палий, С. С. Прищепа [5; 6] и др.

Сущность педагогического взаимодействия раскрыли Т. В. Антонова, Ю. К. Бабанский, Н. А. Виноградова, Е. В. Коротаева, В. Г. Маралов, Н. В. Микляева, Л. А. Парамонова, Т. М. Попова, В. Д. Семенов и др.

В психологии «взаимодействие» определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность.

О. Л. Зверева под взаимодействием родителей и педагогов ДОО понимает общение всех участников образовательного процесса; организацию совместной их деятельности на основе диалога, включающего в себя обмен мыслями, чувствами, идеями. Исследователь утверждает, что при взаимодействии педагог должен учитывать особенности семейного воспитания, а родители — особенности воспитания в детском саду [4, с. 71].

Сотрудничество как систему взаимоотношений педагога и семьи, представленную целями, задачами, формами и методами работы, рассматривает Ю. А. Гладкова. Исследователь выделяет принципиальное положение сотрудничества и партнерства педагогов и родителей в условиях ДОО: эффективно построить работу в данном направлении возможно при условии принятия педагогом семьи как субъекта образовательных отношений [1, с. 45].

А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская утверждают, что музыкальное развитие детей будет эффективно осуществляться при тесном сотрудничестве и сотворчестве музыкального руководителя, педагогов и родителей. Они призывают педагогический коллектив ДОО совместно с музыкальным руководителем к продумыванию и планированию цикла встреч с родителями, направленных на обретение ими необходимого слушательского опыта и опыта взаимодействия с ребенком в процессе слушания музыки. Эти встречи, по мнению авторов, должны быть интересными, привлекательными по форме и содержанию. Исследователи убеждены, что такая работа по сотрудничеству возможна при условии, если педагоги ДОО обладают знанием музыкальных вкусов и потребностей семьи, направляют родителей на грамотное педагогически целесообразное музыкальное развитие дошкольника [2; 3].

Опираясь на теорию и методику музыкального воспитания детей дошкольного возраста, концепцию сотрудничества ДОО и семьи, а также на содержание Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, мы попытались разработать технологию сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии детей дошкольного возраста.

Опишем сущность данной технологии. Целью технологии сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии является вовлечение субъектов образовательного процесса, к которым относятся музыкальный руководитель, дети и родители, в совместную музыкальную деятельность. Технология сотрудничества построена на



принципах со-бытийности, со-творчества, со-переживания: в каждой совместной встрече присутствует определенное событие, творчеством занимаются все вместе: и дети, и родители, и педагог. Необходимо отметить, что в творческой коллективной деятельности субъектов образовательного процесса имеет место и чувственный, эмоциональный компонент, который отражает эмоциональную вовлеченность субъектов в процесс подготовки, проведения, переживания творческого успеха в музыкально-творческой деятельности.

Содержательный компонент технологии сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии в ДОО включает:

- мотивацию;
- задумку и составление краткого плана совместного мероприятия;
- совместную творческую деятельность «родитель — ребенок», «родители — дети»;
- рефлексии, обмен впечатлениями о проведенном мероприятии;
- составление следующего мероприятия с учетом запросов, потребностей, предпочтений родителей и детей.

Средствами этой технологии служат такие виды деятельности, как слушание музыки, танцевально-ритмическая импровизация, музыкально-инструментальная импровизация, театрализованная импровизация. Из этого следует, что данная технология носит импровизационный характер.

Технология сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии представлена вариативной моделью педагогического взаимодействия и предполагает использование разнообразных форм:

- позиция «педагог — дети — родители» может быть актуальна в рамках семейного творческого конкурса, мастер-класса;
- позиция «родители — педагог — дети» — в мастер-классе родителей;
- позиция «педагог — ребенок — родитель» — в процессе индивидуальной работы;
- позиция «педагог — родители — дети» — в музыкально-театрализованной постановке, КВН.

Особенность данной вариативной модели педагогического взаимодействия состоит в том, что в пределах одного мероприятия вначале творческую деятельность выполняет один субъект, например педагог, его сменяет другой — ребенок, затем третий — родители и так далее в зависимости от формы мероприятия.

Результат технологии сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии заключается в возникновении у родителей:

- интереса к совместной деятельности с детьми;
- желания принимать участие в музыкальной гостиной;

– инициативности в процессе планирования мероприятий в рамках музыкальной гостиной.

Таким образом, мы считаем, что разработанная нами технология сотрудничества субъектов образовательного процесса в музыкальном развитии (педагог — родитель — ребенок) обеспечивает необходимые условия для музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в ДОО и семье.

---

1. *Гладкова Ю. А.* Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 5. — С. 44–52.

2. *Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А.* Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. — М. : Академия, 2010. — 656 с.

3. *Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. — М. : Академия, 2017. — 285 с.

4. *Зверева О. Л.* Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников : моногр. — М. : НИИ школьных технологий, 2011. — 82 с.

5. *Каменская О. А., Прищепа С. С.* Исторический аспект развития сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи в музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2019. — № 2. — С. 57–65.

6. *Прищепа С. С., Каменская О. А.* Профессиональные затруднения и потребности музыкальных руководителей ДОО в вопросах сотрудничества с родителями воспитанников ДОО // Детский сад от А до Я. — 2019. — № 2. — С. 80–88.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматривается роль музыкотерапии как одного из арт-терапевтических средств образования и оздоровления дошкольников. Отмечается, что музыка, используемая в системе дошкольного образования, должна выполнять развивающую, оздоровительную, коррекционную, воспитательную функции. Это должно касаться всех видов музыкальной деятельности: восприятия, пения, выполнения движений и игры на музыкальных инструментах.

*Ключевые слова:* арт-терапия, педагогическая музыкотерапия, вокалотерапия, дети дошкольного возраста, дети со специальными образовательными потребностями.

Музыка представляет собой уникальное и одновременно с этим универсальное средство, позволяющее оказывать положительное воздействие на психическое, физическое здоровье субъекта, на его эмоции и интеллект. Данный факт нашел веское обоснование в исследовании Н. В. Гребенниковой, А. Г. Васильевой, Е. Г. Удачиной [1].

Не вызывает сомнений необходимость широкого использования такого ресурса, как музыка, в профессиональной деятельности педагогов системы дошкольного образования. Благодаря этому может быть обеспечено эффективное воздействие на все линии развития ребенка, формирование у него позитивного социокультурного опыта, а также воспитание положительных личностных качеств.

Согласно современным статистическим данным, за последнее десятилетие значительно, фактически вдвое, возросло количество детей с хроническими патологиями. Также более чем в 2,5 раза увеличилось число детей со специальными образовательными потребностями. Согласно информации, представленной в открытых ресурсах Минпроса России, в настоящее время в дошкольных организациях находятся более 500 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья, что составляет около 7 % от общего числа воспитанников, посещающих детские сады. Эти дети нуждаются в комплексной помощи со стороны специалистов разного профиля

и с применением эффективных технологий, средств психолого-педагогического воздействия. Несомненно, к числу таких средств относится музыкотерапия, за счет которой обеспечивается гармонизация и развитие психики, а также оздоровление личности ребенка.

Позитивное влияние музыки на состояние субъекта, ее лечебные свойства обосновывались еще в древности: философами, религиозными деятелями, врачами и др. Современная наука подтверждает состоятельность убеждений древних мыслителей относительно того, что музыка выступает в качестве мощнейшего источника энергии, благоприятно воздействующего на интеллектуальную, духовную, а также физическую сферу человека.

В настоящее время музыкотерапия как особый вид арт-терапии активно изучается в различных областях научного знания: педагогике, психологии, дефектологии, медицине и др. Названное терапевтическое средство получает всё большую популярность и распространение в практической деятельности, в том числе в системе дошкольного образования.

На основе проведенного анализа научных источников Л. А. Рапацкая, Е. Ю. Тишина, Н. В. Семина сделали вывод о том, что получившие научное обоснование и распространенные в практике технологии использования музыкотерапии могут быть обобщены и представлены в виде двух основных направлений. С одной стороны, это клиническая музыкотерапия, с другой — оздоровительная. В первом случае использование музыки ориентировано на то, чтобы осуществлять лечение разных психосоматических расстройств, восстанавливать витально значимые функции организма пациента. Прежде всего, речь в данном случае идет о людях, перенесших те или иные заболевания. В свою очередь, применение оздоровительной музыкотерапии ориентировано на активизацию жизненных сил субъекта. Работа в этом направлении позволяет стимулировать имеющиеся у человека резервные возможности. Так, например, с высокой долей эффекта оздоровительная музыкотерапия может быть использована для того, чтобы обеспечить снятие переутомления, нервного напряжения и др. [3].

Нельзя не согласиться со мнением указанных исследователей о том, что технологии, сложившиеся в сфере клинической и оздоровительной музыкотерапии, могут быть использованы в процессе работы и со здоровыми людьми.

Мы полагаем, что музыкотерапию в педагогической интерпретации следует широко применять в системе современного дошкольного образования.

Цель музыкального образования детей дошкольного возраста, его задачи и содержание систематически расширяются, обновляются. Это обусловлено теми тенденциями, которые отмечаются в динамично развивающемся современном обществе.

Функционирующая на протяжении многих лет система музыкального образования дошкольников была ориентирована преимущественно на их эстетическое развитие. Однако изменившаяся социальная ситуация, обновление образовательных векторов привели к необходимости использовать все имеющиеся в распоряжении педагогов ресурсы для укрепления психического и физического здоровья ребенка, воспитания у него положительных личностных качеств. В этой связи не вызывает сомнений важность получения образовательного и оздоровительного эффекта от музыки.

Мы полагаем, что в настоящее время подход к музыкальному образованию подрастающего поколения в целом должен явиться полифункциональным, что представляется особенно важным при работе с детьми дошкольного возраста, нервная система которых пластична.

С учетом изложенного выше можно указать на то, что музыка, используемая в образовательном процессе детского сада, должна выполнять следующие функции: развивающую, оздоровительную, коррекционную, воспитательную. Это требует создания в условиях детского сада инновационного пространства музыкальной среды, ориентированного на всестороннее гармоничное развитие каждого воспитанника при учете его возраста, интересов, склонностей, способности адаптироваться в новых социальных условиях, состояния здоровья, в том числе наличия или отсутствия особых образовательных потребностей.

Указанные выше функции педагогической музыкотерапии должны быть реализованы в процессе всех видов музыкальной деятельности, которая предлагается дошкольникам. Это непосредственное восприятие музыки, а также пение, выполнение движений и игра на музыкальных инструментах.

Содержание работы, предусматривающей организацию восприятия музыки, обусловлено теми задачами, которые решает педагог. Так, при помощи музыкальных произведений он может добиваться активизации детей или, напротив, релаксации. Кроме того, восприятие музыкальных произведений содействует коррекции либо профилактике негативных личностных проявлений: агрессивности, тревожности, а также воспитанию у ребенка интереса к этому виду музыкальной деятельности, повышению самооценки, снятию напряжения и др.

Не менее значимый оздоровительный, коррекционный, развивающий, воспитательный эффект дает пение. Благодаря ему повышаются адаптивные реакции дошкольников, улучшается их психоэмоциональное состояние. В процессе пения (за счет вокалотерапии) у ребенка укрепляются легкие и голосовой аппарат, происходит формирование правильной осанки, развитие речевого дыхания, преодоление недостатков произношения.

Кроме того, осуществляется развитие чувства ритма, музыкального слуха и памяти, воображения. Вокалотерапию следует рассматривать и в качестве одного из действенных средств развития творческих способностей дошкольников.

Выполнение движений под музыку также представляет собой значимый элемент музыкотерапии. При помощи танца, пантомимы дошкольники имеют возможность выразить свои переживания, эмоциональные состояния и чувства. Параллельно с этим дети учатся адекватному восприятию музыкальных образов. Высока значимость такого вида деятельности в работе с детьми, имеющими нарушения произношения. В данном случае речь идет о логопедической ритмике, выступающей в виде синтеза музыки, движений и слов. Благодаря этому происходит поддержка коррекционной работы в направлении формирования у детей просодической стороны речи и преодоления ее недостатков [2].

Музыка, будучи специфическим ритмическим раздражителем, позволяет стимулировать физиологические процессы, ритмично протекающие как в двигательной, так и в вегетативной сфере. Под воздействием движений, выполняемых под музыкальное сопровождение, у ребенка развиваются внимание, происходит формирование эмоциональной отзывчивости на музыку.

Игра на музыкальных инструментах также позволяет педагогу системы дошкольного образования решать широкий спектр задач. У дошкольников вырабатывается чувство ритма, дети учатся действовать согласованно, взаимодействовать друг с другом. Освоение ребенком этого вида деятельности происходит на основе показа, по подражанию взрослому. Предлагая дошкольникам игру на музыкальных инструментах, педагогу следует учитывать интересы воспитанников, их индивидуальные способности и возможности.

Резюмируя отметим, что современная система дошкольного образования располагает широким арсеналом средств, методических приемов, технологий образования и оздоровления детей дошкольного возраста. При этом к числу наиболее эффективных средств правомерно может быть отнесена музыкотерапия. Благодаря развивающей, оздоровительной, коррекционной, воспитательной функциям музыкотерапии, реализация которых происходит в разных видах музыкальной деятельности, обеспечивается формирование положительных личностных качеств дошкольников. У детей вырабатывается способность гибко адаптироваться к меняющимся социальным условиям, происходит активизация творческого потенциала.

---

1. Гребенникова Н. В., Васильева А. Г., Удачина Е. Г. Влияние различных видов музыки на психическое состояние человека // Невербальное поле культуры. — М., 1995. — С. 76–102.

2. Инновационные образовательные технологии и методы обучения / С. Н. Викжанович, Т. Ю. Четверикова, Е. А. Романова [и др.]. — Saint-Louis, 2014. — 162 с.

3. Рапацкая Л. А., Тишина Е. Ю., Семина Н. В. Проблемы педагогической музыкотерапии как нового направления современной науки // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2011. — Т. 17, № 2. — С. 7–11.

***Е. Н. Решетникова***

*Городской Дворец детского (юношеского) творчества, Омск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются этапы развития выразительности рисунков в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются возможности применения средств и творческих приемов в процессе освоения программы дополнительного образования.

*Ключевые слова:* дошкольники, изобразительная деятельность, выразительность, искусство, программа дополнительного образования.

Сложный процесс формирования творчески активной личности, способной к реализации своих возможностей, рассматривается сегодня как приоритетное направление развития воспитания и обучения в дошкольном периоде. Особый интерес вызывают технологии и методики эффективного развития творческой деятельности детей. При этом нельзя игнорировать тот факт, что дети-дошкольники должны испытать радости и трудности, связанные с творческими достижениями. Творческие достижения стимулируют у дошкольника познавательную потребность — главную составляющую творческой активности личности. Созданные детьми образы в разных видах изобразительной деятельности — это проявление их знаний, умений и чувств (Н. А. Ветлугина, Н. М. Зубарева, Т. С. Комарова, Л. М. Компанцева).

Художники-педагоги выделяют основные дидактические характеристики (свойства, качества) рисунка: изобразительную грамотность и выразительность, которые являются и показателем творчества (Е. А. Флерина, Н. Б. Халезова, О. О. Дронова, Б. П. Юсов). Если изобразительная грамотность отражает степень обученности ребенка, то выразительность может существовать за рамками этой грамотности. Например, искажение ребенком пропорций изображаемого объекта (результат детской неумелости) может восприниматься художниками как средство образной выразительности. Поэтому в дошкольном возрасте выразительность может быть выделена как самостоятельное качество рисунка (В. С. Щербаков). Выразительность — качество нестабильное. Например, «прозрачность» в рисунке ребенка 4–5 лет соответствует возрастному этапу развития, а в 8 лет вызывает тревогу у педагога. Мы рассматриваем выразительность как «посильное раскрытие детьми некоторых характерных сторон отраженного предмета или явления действительности и передача активного эмоционального отношения к нему» [3, с. 65].

Вопросы методики формирования образа в детском творчестве отражены в ряде педагогических исследований: В. А. Инжестойковой, Л. А. Ивахновой, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Г. В. Лабунской и др. Важная роль при этом отводится организации восприятия. У дошкольника, как и у художника, существует три этапа в творческом процессе по созданию образа (замысел, вынашивание, воплощение). Но если у художника после появления замысла идет длительный период его «вынашивания» (обдумывание содержания, отбор подготовительного материала, композиционное решение, выбор техники выполнения и т. п.), то у дошкольника этот период намного короче, а иногда он вообще совмещен с процессом создания изображения. Образы, созданные детьми и взрослыми, нельзя отождествлять. К образу, созданному дошкольником, необходимо относиться с учетом его возрастных особенностей (В. Б. Косминская) [4, с. 34].

Реализация программы дополнительного образования «Образ. Творчество. Дошкольник» позволяет использовать произведения искусства не только для развития восприятия и обогащения художественно-изобразительного опыта детей, но и для освоения средств выразительности и использования этих средств детьми в собственной творческой деятельности. Отличительная особенность программы — введение средств арт-педагогики: произведений искусства, арт-занятий, новых техник и технических приемов рисования, использование художественно-развивающих игр, детских художественных работ для развития изобразительной деятельности. Обязательное включение элементов искусства может осуществляться на любом этапе занятия: мотивационном, содержательном, рефлексивном.



Приобщение к искусству должно опираться на интересы и возможности современного дошкольника [1, с. 30]. Мы рассматриваем процесс создания образной выразительности в определенной последовательности (этапы):

1. Восприятие ребенком произведений искусства (литературного, изобразительного, музыкального) проходит в единстве переживания и познания, в процессе которого у ребенка постепенно накапливаются зрительные, слуховые, осязательные и другие образы, оказывая влияние на результат изобразительной деятельности. В организации процесса восприятия ставятся задачи: обогащение детей новыми знаниями и впечатлениями для освоения языка искусства, его средств выразительности; осмысление того, что для выразительности произведений изобразительного искусства художники используют выразительные средства живописи, графики, скульптуры. «Обучение языку должно осуществляться одновременно с обучением процессу изображения, представляющему собой последовательное решение изобразительных задач» [2, с. 71]. При восприятии произведений искусства ребенок учится видеть и выделять основные художественно-выразительные средства и затем применять их на практике. Период накопления первоначальных представлений и впечатлений очень важен для дошкольника, так как влияет на формирование образа (выразительность, смелость решения, детализация и т. д.).

2. Использование детских художественных работ, благодаря которым дошкольник понимает как «работает» средство выразительности в работе сверстников.

3. Замысливание образа. При системной организации процесса восприятия старший дошкольник способен к предварительному замысливанию образа (Г. Г. Григорьева). Учитывая особенность дошкольника в сокращении данного творческого периода в процессе творческой деятельности, мы ввели эскизную проработку, способствующую развитию замысла (дополнение изображения, композиционного решения новыми деталями, проработка образа и т. д.).

4. Воплощение замысла в рисунке — следующий этап формирования выразительности. На практике, даже используя эскиз, дошкольник может корректировать изображение или композиционное решение во время работы (добавлять новые элементы и предметы, перемещать объекты), что положительно влияет на результат деятельности.

Применение в изобразительной деятельности техник и технических приемов мы рассматриваем как средство развития изобразительной деятельности дошкольников. Введение в программу не только новых техник, но и технических приемов, дало возможность освоить технические

особенности художественных материалов, например использование сухой пастели для передачи мягкости и нежности фона; использование масляной пастели и угля с гуашью для четкости контура изображаемого. Сочетание художественных материалов обогатило художественный образ в рисунках детей. Применение техник «Монотипия пейзажная», «Потрескавшийся воск», «Рисование по сырому» в первый год реализации программы и более сложных — «Граттаж», «Грифонаж» — во второй год обучения; использование печатей из ластика и кисточек стало любимым занятием детей старшего дошкольного возраста.

Средством развития выразительности рисунков детей дошкольного возраста можно считать участие в выставках разного уровня, так как при отборе рисунков, кроме выразительности и изобразительной грамотности, учитывается самостоятельность выполнения задания.

В процессе подготовки и проведения изобразительной деятельности нами используются разнообразные приемы («вхождение в картину», «волшебные рамки», «покажи движение», «измени цвет») и методы (экспериментирование, наблюдение, анализ, обследование, сравнение, классификация — «На что похоже», «Найди общее» и др.).

Систематическое использование художественно-развивающих игр на восприятие цвета и развитие композиционных умений также положительно влияет на развитие выразительности в рисунках детей. При этом важно не забывать о создании благоприятной атмосферы (доброжелательное отношение к каждому ребенку, уважительное отношение к результатам его труда, индивидуальный подход) и предметно-пространственной среды как важной составляющей творческого процесса.

Таким образом, на формирование выразительности в рисунках детей старшего дошкольного возраста положительно влияют:

- организация восприятия произведений искусства и детских художественных работ с целью развития у дошкольников способности осознать выразительность образа в произведениях искусства, выделяя его художественно-выразительные средства;
- использование эскизов на этапе замысла;
- воплощение замысла с применением художественно-выразительных средств, доступных детям старшего дошкольного возраста (линия, цвет, композиция, колорит и др.);
- применение новых техник рисования и технических приемов;
- использование художественно-развивающих игр.

Реализация программы дополнительного образования позволяет чувствовать, видеть, замечать неповторимость и оригинальность воспринимаемого и использовать накопленный опыт в изобразительной деятельности.

---

1. *Вербенец А. М.* Современные подходы к приобщению дошкольников к изобразительному искусству // *Детский сад: теория и практика*. — 2016. — № 7. — С. 16–31.

2. *Ивахнова Л. А.* Профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства : учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. — 116 с.

3. *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. — М. : Просвещение, 1965. — 207 с.

4. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду : учеб. пособие / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Р. Г. Казакова [и др.]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 255 с.

*Т. А. Сироткина*

*Сургутский государственный педагогический университет*

## **ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье на материале художественных произведений югорских авторов для детей рассматривается проблема формирования региональной культурной личности, приобщения школьников к региональной литературе и культуре.

*Ключевые слова:* литературное краеведение, сургутская поэзия, региональная литература.

Как известно, важными факторами бытования художественного произведения являются место и время его создания. Каждая национальная литература — это система текстов, которые были созданы в разное время авторами, живущими в разных регионах России. Именно поэтому в рамках современной регионалистики ученые выделяют такое направление, как литературная регионалистика. Данная наука призвана исследовать локальные тексты, а также их роль в формировании сознания региональной личности.

Формирование региональной личности — одна из задач современного образования. Если человек не знает истории и традиций того региона,

в котором он родился и живет, он не владеет системой базовых ценностей, на которую может опираться в определенных жизненных ситуациях.

Несмотря на то, что об использовании методического потенциала регионального текста говорится достаточно давно, югорская литература еще не привлекалась как материал для системного ее изучения. Это обусловило то, что в 2017/18 учебном году в Сургутском государственном педагогическом университете, на кафедре филологического образования и журналистики, были созданы учебные пособия для школьников ХМАО — Югры [2; 3], а также студентов-филологов «Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста» [3]. Однако актуальной представляется и работа по литературному краеведению в младшей школе.

На примере текстов сургутских поэтов рассмотрим основную тематику их стихотворений для детей.

Очень часто поэты и писатели Югры обращаются к теме суровой северной зимы, описывают природу родного края. Например, в стихотворении Леонида Гайкевича «Настал последний месяц года» так рассказывается о холодных зимних днях:

Настал последний месяц года,  
С небес спустились холода.  
Протившись с осенью, природа  
Уснула, будто навсегда [1].

Часто в стихах для детей не просто говорится о зимних забавах, но и вспоминается история Сургута, основание которого связано с русскими казаками, пришедшими на земли ханты и манси в далеком XVI в. Нина Календарева пишет в стихотворении «Мастера»:

Будет снежный град Сургут —  
На площадку снег везут.  
Белизна искрит вокруг,  
Папа мой — мне лучший друг.  
Мы с ним рано в воскресенье  
Стали строить укрепление.  
Мы — два славных казака —  
Строим будто на века.  
Башни, чудо теремки  
Возле берега реки [4].

Еще одна тема, к которой обращаются сургутские поэты, пишущие для детей, — тема школы. Вспоминая свое детство, учебу в школе, они посвящают стихи своим одноклассникам и учителям, пишут стихи к юби-

лею родной школы. Один из таких примеров — стихотворение Вячеслава Сазановича «К юбилею сургутской школы № 30»:

В нашей школе номер тридцать  
Приключились чудеса:  
В ней повадились учиться  
Черепашка, стрекоза,  
Два кузнечика, зайчонок,  
Медвежонок, воробей,  
Голосистый лягушонок  
И малютка муравей [6].

Как и всякие родители, бабушки и дедушки, сургутские поэты поют своим детям и внукам перед сном колыбельные песни. И не просто поют уже созданные, но и сочиняют сами. Так и хочется спеть, например, стихотворение Сергея Сметанина «У Алеши в тихой спаленке»:

У Алеши в тихой спаленке  
На оконной высоте  
Зазвенел комарик маленький,  
Пролетая в темноте [7].

Естественно, что для развития интереса детей к книге и чтению, к краеведению одних уроков недостаточно. Как дополнение к ним будут уместны литературно-краеведческие диалоги и круглые столы, интеллектуальные конкурсы и викторины, краеведческие марафоны и информационно-просветительские программы, а также сотрудничество с библиотеками и привлечение их ресурсов.

Нельзя ни сказать и еще об одной теме сургутской поэзии для детей — сказочной. Вдохновленные образами русских сказок и мифов, поэты рассказывают детям о том, что нужно беречь местные реки и леса. Как, например, Л. Премудрых в стихотворении «Фантик»:

В километре от Сургута,  
Охраняя родничок,  
Сам росточком с лилипута,  
Дед живет — Лесовичок.  
Охраняет лес и воды,  
Наблюдает за зверьем,  
Он помощник у природы  
В заповеднике своем [5].

Таким образом, сургутские поэты, пишущие для детей, обращаются к разным темам, стараются приобщить школьников к истории и культуре края, заставляют задуматься о правилах поведения в обществе. Литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития литературоведческой компетенции обучающихся. На уроках внеклассного чтения, при подготовке к конкурсам исследовательских работ региональную литературу можно использовать как материал, на примере которого школьники учатся определять основную тему и идею текста, характеризовать героев, находить средства художественной выразительности.

---

1. *Гайкевич Л.* Стихи о Сургуте. — М. : АНК, 2004. — 16 с.

2. *Галян С. В., Ларкович Д. В., Сироткина Т. А.* Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста. — Тюмень : Аксиома, 2018. — 168 с.

3. *Галян С. В., Сироткина Т. А.* Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста : учеб. пособие. — Сургут : РИО СурГПУ, 2017. — 142 с.

4. *Календарева Н.* Орешек кедровый. Книжка-малышка. — Сургут : Издательско-полиграфический комплекс, 2012. — 14 с.

5. *Премудрых Л.* Танюшкины веснушки. Стихи для малышей. — Шадринск : Шадринский дом печати, 2007. — 24 с.

6. *Сазанович В.* Если сердце ликует и плачет. Стихи. — Екатеринбург : Издательские решения, 2018. — 107 с.

7. *Сметанин С.* На Сайме. Стихи. — Сургут : Нефть Приобья, 2002. — 84 с.

**Фэн Юй**

*Чанчуньский университет, Чанчунь, КНР*

## **МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ ЧЕЛОВЕК/人 В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Статья посвящена исследованию аксиологического концепта *человек/人* в языковой картине мира носителей русского и китайского языков. Автор

---

© Юй Фэн, 2020

статьи выявляет ключевые различия концепта, которые следует учитывать при обучении детей русскому или китайскому языку.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, аксиология, паремийный репертуар, концепт, человек.

Обучение иностранным языкам в современном мире начинается уже с младшего школьного возраста, что требует тщательного отбора языкового материала. Очевидно, что для обучения оценочным понятиям лучше всего использовать лексику, отражающую базовые ценности для большинства народов мира: это сам человек, его жизнь, здоровье, отношения между поколениями людей.

Ядерным в аксиологическом фрагменте языковой картины мира русских и китайцев является ценностно значимый базовый концепт *человек*, обладающий свойствами межнациональных концептов, в структуре которых преобладают универсальные (совпадающие, общие для русских и китайцев) признаки. Доля национально-специфического в подобных концептах гораздо меньше универсального, что делает их использование в начальном периоде обучения языку оправданным. Однако при отборе языкового материала следует уточнить национально-культурную специфику концептов.

Известно, что аксиологический концепт *человек* в русской языковой картине мира соотносится не только с живым существом, обладающим даром речи и мысли, но и с его лучшими интеллектуальными и моральными качествами. Словари русского языка демонстрируют также расширение значения, при котором слово *человек* может обозначать либо всякого человека, либо никакого человека, т. е. возможны контексты, в которых данная единица употребляется максимально близко к неопределенным или определительным местоимениям: *Тут человек вас спрашивает; Человек в лесу может потеряться*. Если же брать диахронический аспект, то добавляется также историзм *человек* — дворовый слуга [3, с. 1247]. Устаревшее значение обнаруживаем также в произведениях русской классической литературы как обращение к официанту. С учетом того, что в языке создаются народные терминосистемы [4], отраженные в просторечии и диалектах, список значений, представленных в словарях, вряд ли можно считать исчерпывающим. Так, по нашим наблюдениям, в народно-разговорной речи русских Приамурья слово *человек* в местоименном значении «некий человек» нередко заменяется деминутивом *человечек*, причем оно в этом случае употребляется без какого-либо уменьшительно-ласкательного или уничижительного значения: *Тут у нас человечек один в ваш город едет, так я книгу с ним передам*.

Совершенно очевидно, что для начинающего изучать русский язык китайца важно соотнести указанные выше значения с тем, что наблюдается в его родном языке. В современном словаре китайского языка концепт *человек/人* интерпретируется так: «1. 能制造和使用工具进行劳动, 并能用语言进行思维的高等动物。 2. 指特定的某种人或某个人。 3. 人才, 杰出人物。 4. 指人手, 干事的人。 5. 别人, 他人。 6. 众人。 7. 指成年人。 8. 指人的品性行为。 9. 指人的名誉、面子。 10. 人为, 人造的。 11. 人人» [2, с. 265].

Некоторые из указанных в китайском словаре значений вполне соотносятся с тем, что наблюдается в русском языке. Это прежде всего значения, связанные с номинацией человека и его оценкой: 1 — высшее существо, которое может производить и использовать инструменты, может мыслить с помощью языка (здесь и далее перевод наш — *Ф. Ю.*); 3 — талант, выдающийся человек; 8 — характер, поступок человека; 9 — слава, репутация человека; а также значения, соотносящиеся с местоимениями: 2 — определенный человек; 5 — другой человек; 11 — каждый человек. В то же время в русском языке нет соответствий для значений 4 (рабочий), 6 (множество людей), 7 (взрослый человек), 10 (антропогенный, искусственный).

Еще одно наблюдение над концептом *человек/人* демонстрирует значительно большую его индивидуализацию в языковой картине мира русских, для которых *человек* часто выступает синонимом слова *личность*, чего не наблюдается в китайском языке: «Характерно, что в китайском языке долгое время просто не существовало слово “личность” (хотя личности, конечно же, были). Если “человек” по-китайски звучит как *жэнь* (人, человек), то чтобы перевести понятие “индивидуальность” или “личность” обычно просто говорят “гэ жэнь” (个人) — “отдельно взятый человек” или “каждый человек”» [1, с. 57].

Поскольку исследуемый концепт тесно связан с понятийно-ценностной сферой ментального пространства, возникает необходимость конкретизировать специфику данной сферы в языковом сознании русских и китайцев. С этой целью нами было проведено исследование (анкетирование) 3 возрастных групп в Амурской области РФ и провинциях Хэйлунцзян и Цзилинь КНР. Участникам анкетирования предлагалось записать по 2 пословицы, которые, по их мнению, лучше всего характеризуют духовные качества человека. Всего в исследовании приняли участие 180 человек.

Полученные ответы русских реципиентов продемонстрировали пестроту паремийного репертуара, причем наибольшее разнообразие обнаруживается в младшей (17–19 лет) и старшей (свыше 60 лет) возрастных



группах — 74 % и 49 % соответственно составили неповторяющиеся ответы. Что касается средней возрастной группы (40–50 лет), то количество неповторяющихся ответов составило всего 26 %. Отметим, что во всех группах были случаи отказа выполнения задания: по 4 участника младшей и старшей групп сказали, что не могут ничего вспомнить. В средней группе отказался отвечать лишь 1 человек.

Самыми частотными паремиями оказались две: *береги честь смолоду* и *не имей сто рублей, а имей сто друзей*. Эти пословицы привели участники анкетирования всех групп, что свидетельствует о том, что русские из духовных ценностей человека на первое место ставят *честь* и *дружбу*.

Обратимся к анализу результатов анкетирования носителей китайского языка. В отличие от носителей русского языка отказов от выполнения заданий не зафиксировано. На наш взгляд, это свидетельствует не столько о различиях паремийного репертуара носителей разных языков, сколько о роли паремий в их речевой деятельности: китайцы обнаруживают склонность к использованию пословиц, русские пользуются ими реже.

Наибольшую частотность в китайской аудитории обнаружили следующие паремии: 人人为我，我为人人。Один за всех, все за одного; 近朱者赤，近墨者黑。С кем поведешься, от того и наберешься; 三人行，必有吾师。Среди трех идущих один наверняка мой учитель. Это свидетельствует о том, что китайские респонденты на первое место ставят *поддержку* и *взаимопомощь*.

Проведенное исследование показывает значительное совпадение понятийно-ценностной сферы *духовные качества* у носителей русского и китайского языков, что делает ее языковые репрезентации пригодными для использования на начальном этапе обучения русского/китайского языка как иностранного.

---

1. Маслов А. А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения. — М. : РИПОЛ классик, 2010. — 288 с.

2. Современный словарь китайского языка / гл. редколлегия «Современный словарь китайского языка». — Шанхай : Словари китайского языка, 2006. — Т. 6. — 3309 с. — Перевод изд.: 现代汉语大词典 / 《现代汉语大词典》编委会编. 上海: 汉语大词典出版社, 2006.06, 第一卷 (全6卷). — 3309页.

3. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Астрель ; АСТ, 2000. — 752 с.

4. Щербакова Н. Н. Специфика организации народной терминологической системы // Филологический класс. — 2013. — № 2 (32). — С. 19–22.

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ СТРАНАХ**

В статье рассматривается проблема формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в разных странах. **Раскрываются** методы формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в детском саду.

*Ключевые слова:* информационная грамотность, формирование информационной грамотности, **обучение информационной грамотности**, ИКТ-технологии, дети дошкольного возраста.

Быстрое развитие информационных технологий предоставило детям и педагогам дошкольного образования бесконечно новые возможности, однако, **не информационные технологии ведут к содержательной** учебной деятельности. Современная реальность заключается в том, что дети дошкольного возраста не могут правильно использовать информационные технологии, даже несмотря на то, что они родились в цифровую эпоху, живут и социализируются в ней изначально. Рассмотрим историю вопроса.

В 1933 г. английский ученый Ф. Р. Ливис и его студент Д. Томпсон впервые представили концепцию обучения информационной грамотности в книге «Культура и окружающая среда: обучение критическому осознанию» [8]. В 1989 г. президент комитета Американской библиотечной ассоциации заявил, что «информационная грамотность является навыком выживания в информационный век» [2]. В Соединенных Штатах исследование данной проблемы началось в 1970-х гг. Обучение информационной грамотности детей в США практически синхронизировано с исследованиями этой грамотности. Образовательное содержание информационной грамотности у американских дошкольников можно обобщить как защиту, подготовку и веселье. В частности, к первому относится защита маленьких детей от негативного воздействия телевидения, рекламы и других средств массовой информации (СМИ), с которыми они часто встречаются; ко второму относится подготовка к работе со средствами массовой

информации, позволяющая использовать СМИ для общения и получения прямого опыта и развития [7].

Рост образования в области информационной грамотности в Канаде начался в 1994 г., и Ассоциация информационной грамотности Британской Колумбии разработала план развития системы обучения информационной грамотности для школ до 12-го класса. Что касается детей-дошкольников, канадское обучение направлено на осознание детьми того, что медиаконтент не равен реальному, воображаемые персонажи выдуманы, а рекламные и телевизионные программы отличаются от жизни [6]. Обучение информационной грамотности в Китае является новым веянием в дошкольном образовании. Однако в последние годы правительство Китая усердно работало над тем, чтобы содействовать информатизации дошкольного образования, что, безусловно, поможет воспитанию информационной грамотности среди дошкольников. В марте 2012 г. Министерство образования обнародовало «Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020)» и постановило, что учебные заведения всех уровней, включая детские сады, обязаны внедрять информатизацию инфраструктуры, учебных ресурсов, программных средств и возможностей приложений. В 1997 г. в Китае было введено понятие «информационная грамотность». В 2005 г. ученый Юань Вэньли впервые предложил внедрить просвещение в области информационной грамотности для детей дошкольного возраста, и тогда понятие «информационная грамотность» вошло в сферу дошкольного образования.

Российские исследования информационной грамотности детей дошкольного возраста также находятся на подъеме. В последние годы проблема развития ребенка в информационной среде стала центром внимания многих современных исследований. И. В. Абрамова отмечает, что одним из средств формирования и развития информационного компонента обще-учебных умений и навыков является курс «Обучение компьютерной грамотности в ДОО и НШ». В соответствии с квалификационными характеристиками должностей работников образования каждый педагог обязан уметь работать с современными средствами воспитания и обучения для обеспечения одного из важнейших прав детей — права на качественное образование, что подразумевает умение педагога организовывать непосредственно образовательную деятельность (НОД) или учебный процесс с использованием мультимедиапроектора, электронной доски, компьютера и интернет-ресурсов [1]. И. Е. Емельянова изучает особенности развития технических способностей у детей дошкольного возраста [4]. Ю. В. Батенова **раскрывает особенности взаимодействия с информационными технологиями, сущность, специфику**

и опыт информационной грамотности дошкольников [3]. Е. В. Косолапова отметила, что информация часто бессистемна, чрезмерна, агрессивна и представляет прямую угрозу психологической безопасности ребенка [5]. Они считают, что особое внимание в информационной подготовке необходимо уделить детям дошкольного возраста, учитывая их еще не устоявшуюся, ранимую психику. Воспитатели являются первыми помощниками в освоении основ информационной культуры детьми в детских садах.

При формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста, мы должны обратить внимание на некоторые особенности процесса взаимодействия в дошкольной образовательной организации.

Информационная грамотность дошкольников должна быть интегрирована в повседневную жизнь детского сада и другие занятия. Дошкольное образование воспитывает «укомплектованных детей» и способствует развитию эмоций, отношений, способностей, знаний и навыков у детей дошкольного возраста с разных точек зрения посредством образования в пяти областях: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие. Обучение информационной грамотности является интегрированным в образовательный процесс. В процессе осуществления занятий дети знакомятся со средствами массовой информации и понимают их, так как в занятия включается соответствующий информационный материал. Так, например, необходимо использовать несколько средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в детских садах для проведения мероприятий, позволяющих детям почувствовать характеристики различных технических средств. Воспитатели могут выбирать разные носители для показа одной и той же истории: диктовка, воспроизведение диктофона, воспроизведение на телевизоре, воспроизведение слайд-шоу на большом экране, чтение бумажных книг и т. д. Затем педагоги позволяют детям обсуждать преимущества и недостатки каждого метода.

Важно также обучить дошкольников рациональному использованию цифровых устройств. В программном заявлении Американской педиатрической ассоциации от 2016 г. «Средства массовой информации и умы детей» рекомендуется не поощрять детей младше 2 лет к использованию цифровых устройств, а детям от 2 до 5 лет — использовать цифровые устройства не более одного часа в день. Чтобы сократить количество времени, которое дети тратят на компьютерные игры, известная китайская игровая компания Tencent ввела запрет на игры для несовершеннолетних ночью 2017 г. Конкретные меры заключаются в следующем: 1) при регистрации игры необходима аутентификация по имени, т. е. необходимо предоставить такую информацию, как имя, возраст и идентификационный номер (аналог

паспорта в России); 2) несовершеннолетние от 12 до 18 лет могут играть только 2 ч. в день, и более 2 ч. они будут вынуждены находиться вне сети; 3) несовершеннолетние в возрасте до 12 лет могут играть только 1 ч. в день. Более того, дети в возрасте до 12 лет не могут играть в игры с 21:00 до 08:00. В детском саду воспитатели могут проводить специальные мероприятия, чтобы рассказать дошкольникам о вреде, наносимом их здоровью в результате длительного использования цифровых устройств, и научить детей дошкольного возраста ограничивать время их использования до 1 ч. в день.

Итак, **информационная грамотность охватывает различные области жизни человека**, поэтому необходимо разумно использовать ИКТ в образовательном процессе, вместе с детьми анализируя различные методы работы с информацией. А воспитателями необходимо ежегодно повышать квалификацию в области ИКТ, так как они изменяются очень динамично.

---

1. *Абрамова И. В.* Необходимость введения основ компьютерной грамотности в начальной школе и в дошкольном образовательном учреждении // Символ науки. — 2018. — № 1–2. — С. 129–131.

2. *Ахayan А. А., Кизик О. А.* Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Декабрь 2007, ART 1220. — СПб., 2007. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm> (дата обращения: 22.12.2019).

3. *Батенова Ю. В.* Анализ особенностей взаимодействия старшего дошкольника с информационными технологиями // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 3. — С. 52–60.

4. *Емельянова И. Е.* Развитие технических способностей детей дошкольного возраста // Вестн. Бурят. гос. ун-та. — 2014. — № 1 (4). — С. 8–10.

5. *Косолапова Е. В.* Медиа и информационная грамотность в структуре формирования информационной культуры детей младшего школьного возраста на базе детских и школьных библиотек // Вестн. КемГУКИ. — 2013. — № 24. — С. 299–300.

6. *Лю Тин.* Особенности и просвещение медийной грамотности для детей в Северной Америке // Начальное и среднее образование. — 2009. — № 7. — С. 34–37.

7. *Чжан Йи, Чжан Чжянь.* Характеристика и опыт американского медиаграмотного образования // Журналист. — 2007. — № 10. — С. 66–69.

8. *Чжан Кай.* Медиаграмотное образование в информационную эпоху // Современная коммуникация. — 2003. — № 1. — С. 116–118.

## **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗОК И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье представлены «карты историй» для детей дошкольного возраста, в которых персонажи сказок расположены так, что четко виден контекст повествования, и любой педагог может легко выделить основные моменты для того, чтобы задать вопросы и помочь детям преодолеть трудности пересказа истории. На этой основе описаны стратегии формирования навыков чтения и повествовательных умений детей дошкольного возраста, а также упрощение процесса изучения китайского языка детьми дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* «карты историй», сказки, повествовательные умения, изучение китайского языка, дошкольный возраст, персонажи, события, вопросы, пересказ.

Как использовать прекрасные китайские сказки в детских садах, помочь детям изучать китайский язык, ввести детей в красочный сказочный мир и сформировать навыки чтения? Мы заимствовали теорию «карт разума» и разработали «карты историй», которые способны помочь детям понять структуру литературных произведений и изучить китайский язык [1]. Для того чтобы лучше продемонстрировать теорию и практику нашей исследовательской работы, мы выбрали в качестве примера знаменитую китайскую писательницу-сказочницу Ван Имей и ее произведения.

Мы выделили несколько основных способов составления карт историй.

Первый способ — соединение ролей персонажей и изображение отношений этих персонажей. В детских сказках, созданных Ван Имей, обычно есть главный герой и множество второстепенных персонажей; их литературные образы будут развиваться в процессе общения друг с другом. Возьмем, к примеру, «Волк звонит». Это сказка, где у большого волка появился собственный телефон, но никто из друзей так и не позвонил ему, поэтому он взял инициативу и сам позвонил медведю, птице, дереву и снеговика. В соответствии с отношениями между персонажами мы нарисовали первую «карту истории» (рис. 1).

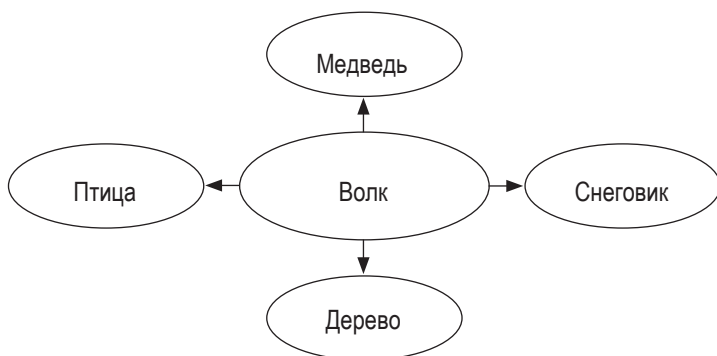


Рис. 1. Первая «карта истории» по сказке «Волк звонит»

В этой истории волк сердечно приветствует животных, а каждый из них в свою очередь описывает жизнь зимой и помощь, в которой нуждаются. На основе большого количества информации в истории мы нарисовали вторую карту (рис. 2).

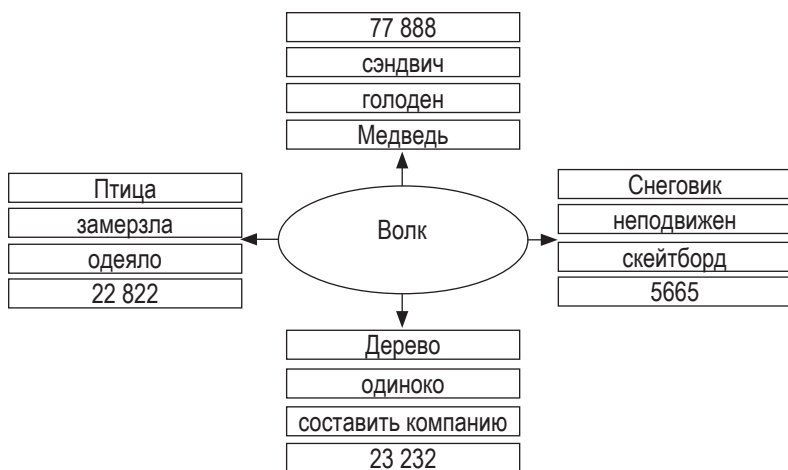


Рис. 2. Вторая «карта истории» по сказке «Волк звонит»

На рисунке 2 показано состояние условий жизни каждого животного зимой, необходимая помощь, номер телефона и др.

Второй способ — выделение ключевых событий и обозначение «взлетов» и «падений» сюжета. В детских сказках Ван Имей часто используют ключевые события, чтобы подчеркнуть характерные особенности персонажей и выразить соответствующие тематические идеи [2]. Например,

в рассказе «Мышка, живущая на вилле» события, которые оказывают существенное влияние на отношения между персонажами и их судьбу, включают: прибытие Банми, пьянство Банми, прибытие Пилы, вспыльчивость Пилы, смерть бабушки Роуз и смерть Банми, слезы Пилы и т. д.

Эти события не представлены рядом в повествовании, но взаимосвязаны. Когда приехал Банми (мышь), бабуля Роуз приняла это — Банми был пьян. Бабушка Роуз была похоронена в слезах. Банми был разбужен — Пила (кошка) прибыла. Как известно, кошка и мышь обычно несовместимы, поэтому Пила потеряла самообладание, и Банми пришлось уйти. В связи с тем, что бабушка Роуз умерла, Банми решил вернуться. И тут кошка и мышь наконец-то помирились и вместе стали скучать по бабушке Роуз. Основываясь на этих ключевых событиях, мы нарисовали «карту истории» (рис. 3).



Рис. 3. «Карта истории» по рассказу «Мышка, живущая на вилле»

Сущность «карт историй» в обучении детей дошкольного возраста заключается в следующих позициях.

Во-первых, определение основных моментов на «карте истории». При разработке детских мероприятий, связанных со сказками, ключевым является задавание вопросов. Составление «карт историй» — это процесс, во время которого педагоги находят опорные точки для формулировки вопросов. Главные персонажи и ключевые события, представленные на карте в явном и графическом виде, а также внутренняя связь между ними, являются главными компонентами такого опроса [3]. Если взять в качестве примера рассказ «Мышка, живущая на вилле», то здесь возникают следующие основные вопросы:

1. Почему Банми напился?
2. Почему мышь плакал?
3. Как изменилась эта семья, когда появилась Пила?
4. Что случилось с Пан Ми во время странствий?



5. Почему мышь и кошка в итоге сидели вместе в слезах, и о ком они думали?

Во-вторых, использование основного содержания текста для направления детей к его пересказу. «Карта истории» составлена так, чтобы педагог смог разобрать текст, без труда определить ключевые сюжетные моменты, линии, персонажей и т. д. Педагогу необходимо определить ключевые элементы сказки и только потом углублять и насыщать пересказ [4]. На примере сказки «Волк звонит» руководящие принципы пересказа истории следующие: 1) кому звонил большой Волк? (медведь, птица, дерево, снеговик); 2) где живут эти животные? 3) что им нужно? 4) как волк помог им? 5) вы помните их номера телефонов?

Руководствуясь «картой истории», ребенок может слой за слоем раскрывать сюжетную линию, сначала «хвататься» за костяк, основу, а затем постепенно обогащать пересказ деталями. Это нужно для того, чтобы направить ребенка на повествование рассказа организованным образом.

В-третьих, стимулирование воображения и творческой активности детей. «Карта истории» дает ребенку «подсказки» для продолжения. В качестве примера снова возьмем произведение «Волк звонит». Через «карту истории» ребенок может понять внутренний закон истории: кому звонит волк? Сложность для полного построения истории в том, какая помощь нужна, какой номер телефона и т. д.

С помощью «карты историй» и под руководством педагога дети начнут редактировать или брать пример с данного текста при создании собственного, т. е. подражать: волк звонит по телефону 7-76-66 другу-лошади [5]. Он замерз, ему нужна трава. Затем звонит другу-лягушке по телефону 5-58-88. Он испытывает жажду и нуждается в воде. И так далее по сюжету.

Основываясь на этом продолжении и подражании, учителя могут разработать «карты историй», чтобы дошкольники могли свободно и открыто объединяться для дальнейшего сочинения своих собственных историй, например по теме «Кого будет звать свинка?» (рис. 4).

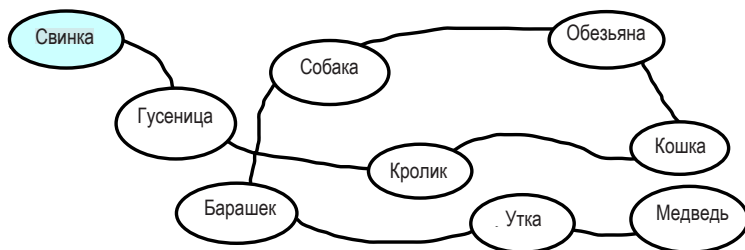


Рис. 4. «Карта истории» по теме «Кого будет звать свинка?»

Таким образом, «карты историй» составляются, чтобы помочь педагогам и детям лучше понять контекст и суть истории. Проще говоря, это рекомендации по пересказу истории. Содержание рассказа отображается графически, чтобы педагоги могли понять ключевые моменты и задать детям правильные вопросы, побудить редактирование или создание прочной основы для принципиально новой истории. Благодаря данной технологии обучение детей китайскому языку будет проходить постепенно и естественно.

---

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. — М. : Китайский информационный издательский дом, 2009. — 454 с.

2. Вэй Вэй. История мировых сказок. — М. : Пресса университета Фудань, 2015. — 486 с.

3. Министерство образования КНР. Руководство по обучению и развитию детей от 3 до 6 лет. — М. : Народная образовательная пресса, 2012. — 522 с.

4. Сун Лили. Раннее чтение и исследования в раннем детском образовании. — М. : Детский издательский дом Аньхой, 2011. — 313 с.

5. Чжоу Йи. Разработка и организация обучения языку в детском саду. — М. : Пресса о высшем образовании, 1997. — 337 с.

**Т. Н. Шевелева**

*Омский государственный педагогический университет*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МОРФЕМНОЙ  
И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВ**  
(на материале учебников для 2-го класса учебно-методического  
комплекта «Перспективная начальная школа»)

В статье рассматриваются особенности изучения морфемного состава слова на уроках русского языка в начальной школе. Автор анализирует систему упражнений, предложенную в учебно-методическом комплекте (УМК) «Перспективная начальная школа», способствующую формированию представлений о структуре слова, способах образования слов в языке.

*Ключевые слова:* состав слова, окончание, основа слова, приставка, суффикс, родственные слова, способы образования слов.

---

© Шевелева Т. Н., 2020

Эффективность изучения русского языка во многом будет зависеть от того, насколько успешно младший школьник усвоит знания по морфемике и словообразованию, поскольку знакомство с данным разделом позволяет осознать лексическое значение, увидеть смысловые связи слов, а соответственно, способствует точности словоупотребления; помогает усвоить грамматический строй языка, сформировать орфографический навык, так как основным принципом русской орфографии является морфологический.

Работа над морфемным составом слова в учебниках УМК «Перспективная начальная школа» начинается во 2-м классе. Освоение данного раздела предполагается в определенной последовательности: окончание слова, его основа, разные слова и формы слова, родственные слова, суффиксы, приставки, образование слов, что несколько расходится с распространенным в методике представлением: «от понятия “родственные слова” — к понятию “корень слова” — к “приставке” и “суффиксу” — к понятию “основа слова” — к “окончанию”» [1, с. 180]. Материал по изучению морфемного состава слова расположен в 1-й и 3-й частях учебника, при этом перемежается с другими темами.

Традиционно в лингвистической литературе предлагается два подхода к анализу состава слова. В соответствии с одним, морфемный разбор начинается с выделения корня, так как корень — обязательная морфема, и, по мнению методистов, доступнее для усвоения, чем другие. В соответствии со вторым, знакомство с составом слова целесообразно начинать с выделения окончания и основы. Именно второй подход лежит в основе учебников Н. А. Чураковой.

Изучение состава слова начинается с выделения окончания, при этом определение данного термина дается в учебнике два раза: «Изменяемая часть слова — это его окончание» [2, с. 24] и «Часть слова, которая изменяется, называется его окончанием» [2, с. 38]. Формированию умения выделять окончание отводится наибольшее количество упражнений. При их выполнении школьники осознают, что определить окончание возможно только при изменении формы слова. Работа по выделению окончаний проводится на материале имен существительных (слова-названия предметов) и имен прилагательных (слова-названия признака). Предметом рассмотрения является также нулевое окончание: «Окончание, которое мы не видим, называется **НУЛЕВЫМ ОКОНЧАНИЕМ**» [2, с. 39]. Авторы отмечают, что «если у слова появляется окончание в каких-либо формах, значит, оно у него **ЕСТЬ**. Есть даже в той форме, где мы его не видим» [2, с. 39].

Далее следует изучение темы «Слова-названия предметов, у которых нет окончаний», где для анализа предлагаются заимствованные имена

существительные *кенгуру, пони, кино, метро* и т. д. Положительным моментом является то, что эти слова предлагаются для рассмотрения на сопоставлении с изменяемыми словами, имеющими созвучные конечные буквы, например, *пальто — лето, кафе — море*. Знакомство со структурой неизменяемых слов позволяет избежать грамматических ошибок при их использовании в речи.

Следующим этапом работы над структурой слова становится выделение основы. Определение основы встречается в учебнике два раза. В одном случае трактуется с точки зрения формального подхода как «часть слова без окончания» [2, с. 38], а в другом — семантического — как «часть слова, в которой заключен его смысл» [2, с. 55]. Изучение данной темы проходит параллельно с работой над окончанием. Например, детям предлагается «распределить слова на три группы по родам, выделить в словах основу и окончание» [2, с. 67].

Авторы учебника обращаются к рассмотрению понятий «форма слова» и «родственные слова», показывая на примерах, что формы слова имеют одинаковую основу, а родственные слова разную. Школьникам предлагаются разные виды упражнений, например выписать слова парами, выделить основу и определить, разные это слова или формы слова; выписать сначала формы слов, а затем разные слова и т. д.

Понятие «корень» изучается в рамках темы «Родственные слова». Сначала без терминологии дается определение корня как «общей части родственных слов» [2, с. 86], далее это определение расширяется, авторы отмечают, что общая часть родственных слов «является общей по смыслу и, обычно, по написанию» [2, с. 91]. Термин «корень» вводится только на странице 96, а правило его нахождения в слове представлено на странице 105 в теме «Слова, у которых несколько значений» [2, с. 100], однако задания, связанные с нахождением и выделением корня, встречались в учебнике ранее.

Положительным моментом считаем изучение позиционных и исторических чередований в корнях слов, поскольку это явление широко распространено в русском языке. Очень часто у младших школьников возникают трудности при выделении корней с чередованиями, а также при написании орфограмм в словах с позиционными изменениями.

Анализ учебников позволяет заключить, что заданий на выделение корня значительно меньше, чем заданий, направленных на формирование умения выделять окончание и основу, разграничивать родственные слова и формы слов. Хотя, на наш взгляд, умение находить корень способствует более легкому усвоению изучаемых во 2-м классе правил правописания корней.

Изучение суффикса предусмотрено в 3-й части учебника. Авторы отмечают, что суффикс служит для образования новых слов и находится после корня. Знакомство с данным понятием строится с опорой на словообразовательный анализ, например «образуй с помощью суффикса -ек новые слова от слов: *день, тень, парень, соболь, тополь*» [3, с. 24]. В учебнике приводится алгоритм словообразовательного анализа и несколько примеров его выполнения. Также для анализа предлагается большое количество слов, содержащих исторические чередования, например *собачка* (собака), *успешный* (успех) и т. д. Интересной и эффективной формой работы, по нашему мнению, являются задания, связанные с определением значения суффиксов, например, в словах *ежиха* и *портниха*.

Уже во 2-м классе школьники знакомятся с формообразующим суффиксом -ть в неопределенной форме глагола: «Частичку -ть при разборе слов-действий по составу мы тоже помечаем как суффикс» [3, с. 72]. При этом авторы указывают на его функцию в слове, отмечая, что в отличие от суффикса -ик, «у суффикса -ть другая работа: он не участвует в образовании новых слов» [3, с. 72].

Изучение приставок начинается с их сопоставления с предлогами, в учебнике приводятся характерные черты предлогов и приставок, а также способ их разграничения. Приставка определяется как «часть слова, которая стоит перед корнем» [3, с. 59] и участвует в образовании новых слов.

Таким образом, можно заключить, что заявленные в программе темы нашли отражение в учебниках УМК «Перспективная начальная школа». Предложенные упражнения способствуют развитию умения видеть состав слова, словообразовательные связи слов, а соответственно, и формированию орфографического навыка.

---

1. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 464 с.

2. Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. : учеб. : в 3 ч. — 6-е изд. — М. : Академкнига, 2010. — Ч. 1. — 176 с.

3. Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. : учеб. : в 3 ч. / под ред. М. Л. Каленчук. — 2-е изд., испр. — М. : Академкнига, 2012. — Ч. 3. — 160 с.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

*А. С. Андиашвили, Н. В. Ильченко*

*Центр психолого-медико-социального сопровождения, Омск*

## **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМ РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье представлено описание приемов и логики начального этапа коррекционной работы с ребенком дошкольного возраста, имеющим выраженное расстройство аутистического спектра. Рассматриваются вопросы постановки задач коррекционной работы с ребенком, имеющим тяжелые нарушения психического развития.

*Ключевые слова:* коррекционная работа, расстройства аутистического спектра, эмоционально-смысловой подход, установление эмоционального контакта, пространственно-временная организация занятия.

В вопросах коррекции расстройств аутистического спектра у детей достаточно эффективно зарекомендовала себя практика эмоционально-смыслового подхода, направленного на поэтапное развитие аффективной сферы ребенка через углубление и осмысление связей с окружающей средой, формирование устойчивого совместно-разделенного переживания со взрослым, освоение ребенком ведущей деятельности [1].

Коррекционная работа с аутичным ребенком представляется достаточно трудной задачей и предполагает особую логику и последовательность, которые существенным образом отличаются от стандартной дефектологической практики [3]. Во-первых, традиционная структура коррекционного занятия не сразу и не всегда доступна для реализации. Во-вторых, приемы и методы работы, которые успешно применяются учителями-дефектологами и педагогами-психологами в работе с аутичными детьми, могут не дать положительного результата. Не имея под собой теоретического фундамента в виде понимания закономерностей психического развития аутичного ребенка, специалист рискует получить весьма скромные результаты коррекции, а в ряде случаев — отрицательные последствия

в виде появления у ребенка страхов, негативизма, самоагрессии, дезадаптивных поведенческих стереотипов.

Одной из сложных задач для специалиста является начальный этап работы, заключающийся в установлении эмоционального контакта с ребенком и создании пространственно-временной структуры занятия. Кроме того, важно учесть, с какой ступенью онтогенеза можно соотнести актуальный уровень развития ребенка, а также социальную ситуацию развития [2].

Рассмотрим организацию этого этапа на конкретном примере. Девочка Анастасия П., 6 лет, с выраженными аутистическими тенденциями: «полевое» поведение, отсутствие собственной речи, трудности в избирательности и целенаправленности. Предметы по назначению не использует. Игровая деятельность отсутствует. Ребенок передвигается по помещению, кратковременно фиксируя внимание на отдельных сенсорных свойствах предметов, не вовлекается во взаимодействие со взрослыми. Элементарные навыки самообслуживания не развиты.

В ходе диагностического занятия была поставлена первостепенная задача — привлечь внимание ребенка и установить с ним контакт. Для этого использовались все те предметы, которые, по словам мамы, вызывали у Насти интерес и эмоциональный отклик. Для первых занятий были подобраны игрушки и книжки из тех, что были дома. Привлечение ребенка к совместной деятельности, используя данный стимульный материал, не привело к желаемым результатам. Настя просто не реагировала на происходящее вокруг. Использование электронных говорящих игрушек, музыки, наоборот, вызывали у нее чрезмерное эмоциональное возбуждение и желание вновь и вновь воспроизводить услышанное. Отмена стимула вызывала бурную негативную эмоциональную реакцию: плач, слезы, крик. Отвлечь от постоянного воспроизведения звуков игрушки, обыграть действия с ней было невозможно, поэтому в дальнейшем такие стимулы не использовались.

Сократить дистанцию с ребенком даже на короткий промежуток времени было практически невозможно. Девочка отдалялась при любом движении взрослого в ее сторону. Стоит упомянуть, что коррекционная работа была организована в условиях дома. Девочка была на своей территории, вела себя привычным образом, могла «дрейфовать» по всей квартире и не различала, когда заканчивалась свободная активность и начиналось занятие. Это, несомненно, осложняло работу. Нами были предприняты следующие шаги по решению этой проблемы. Во-первых, пространство для занятий было ограничено одной комнатой. Входы в кухню, спальню, коридор и ванную были отгорожены дверью или предметами. Во-вторых, было решено использовать в работе новый, не знакомый ребенку материал:

конструкторы, мыльные пузыри, картинки, альбом и фломастеры. В течение следующего месяца проводились занятия, основанные на эмоциональном комментировании действий ребенка и подключении взрослого к любым проявлениям активности девочки в отношении игрового материала.

Первые положительные результаты в установлении эмоционального контакта с Настей были связаны с пением, которое доставляло удовольствие девочке и одновременно привлекало ее внимание к специалисту. Сначала специалист просто напевал детские песенки, затем пение стало сопровождаться игровыми действиями — хороводом вокруг любимой игрушки. В дозированной мере данный игровой эпизод доставлял Нас-те радость, желание продолжать. Обыгрывание других предметных действий с использованием пения (например катить лошадку за веревочку) вызывало у нее интерес только как у зрителя. В целом изменилась ситуация взаимодействия ребенка и взрослого — девочка стала ожидать занятий, проявлять интерес к действиям специалиста, позволила существенно сократить физическую дистанцию. Таким образом, задача установления эмоционального контакта была достигнута.

Следующей задачей начального этапа работы стало преодоление «полевых» тенденций в поведении ребенка. Были использованы такие приемы, как введение ритуалов начала и завершения занятия и пространственно-временная организация занятия. В качестве ритуала начала занятия был выбран звуковой сигнал, связанный с привлекательным для Насти пением. Специалист звонил в колокольчик и повторял нараспев фразу «звонок на урок, звонок на урок». Звонок в колокольчик и фразы нараспев использовались также для завершения занятия и отдельных его этапов.

Пространственная организация комнаты для занятий выглядела следующим образом: была выделена условная учебная зона, где у Насти формировались навыки работы за столом, и игровая зона на диване, где были размещены игрушки. И в учебной, и в игровой зоне были расположены предметы с привлекательными для Насти сенсорными свойствами (любимая книга, яркие картинки, кубики и т. п.). Вызванный к предмету кратковременный интерес позволял организовывать первые эпизоды совместной деятельности.

После завершения непродолжительных совместных действий за столом с картинками, фломастерами и т. п. специалист быстро переключал Настю к хороводу вокруг игрушки в выделенной игровой зоне. Хоровод, являясь сильным эмоциональным стимулом для девочки, выполнял сразу несколько задач. Во-первых, это развивающее эмоциональное взаимодействие со взрослым, а во-вторых, следуя сразу после занятий за столом, он выступал как поощрение, закрепляя вводимые взрослым правила занятия. Далее



наступала пауза, в которой девочка на короткий промежуток была предоставлена сама себе, могла свободно «мигрировать» по комнате, отдыхать от активного контакта со взрослым. А у специалиста было время для подготовки нового задания, а также возможность понаблюдать за ребенком. Каждый фрагмент занятия длился на первых порах от нескольких секунд до нескольких минут с постепенным увеличением временного интервала.

Важно подчеркнуть, что названия выделенных зон носят условный характер, выделены в рамках используемого приема пространственно-временной организации занятия и дают специалисту возможность сформировать первые навыки организованного поведения у ребенка. Поэтому на данном этапе работы не столько важно содержание каждого этапа, сколько его наличие.

Далее был введен прием структурирования пространства рабочего стола. Все задания, которые планировалось выполнять поэтапно в течение занятия, располагались в левом углу стола. Поочередно их перемещали в центр стола для занятий с Настей. Закончив работу с материалом, специалист перемещал его в корзину, которая стояла справа от стола. Такой прием позволял девочке видеть, что ей предстоит сделать на занятии, а убывающее количество предметов на столе давало наглядное представление о том, как скоро закончится занятие. После каждого выполненного задания за столом специалист с ребенком перемещались в игровую зону для игры в хоровод, затем следовало несколько минут свободной активности и возвращение к рабочему месту.

Введение нового приема и появление отчетливой временной сменяемости этапов позволили разнообразить содержание занятия (от постройки башни из кубиков до просмотра картинок) и увеличить время занятия до 45–60 мин. Таким образом была выполнена вторая задача.

Тщательно и последовательно организованный начальный этап дал возможность для продолжения коррекционной работы. Следующими задачами станут развитие предметной деятельности, эмоционального взаимодействия с другими, словесной или альтернативной коммуникации, подготовка к обучению в адаптивной школе. Опыт проделанной работы подтверждает мысль, высказанную вначале. Понимание особенностей развития детей с аутистическими расстройствами в контексте конкретного подхода позволяет ориентироваться в каждой индивидуальной ситуации, а также организовывать и прогнозировать необходимую коррекционную работу.

---

1. *Веденина М. Ю.* Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — Альманах № 19. —

URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k-page2> (дата обращения: 09.01.2020).

2. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — Альманах № 19. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (дата обращения: 09.01.2020).

3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. — М. : Теревинф, 2000. — 336 с.

**А. В. Беспрозванных, В. Е. Порвина**

*Центр психолого-медико-социального сопровождения, Омск*

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ГРУППЫ РИСКА**

В статье рассматривается индивидуально-дифференцированный подход при определении содержания работы по каждому направлению индивидуальной программы сопровождения ребенка в системе ранней помощи. Представлен примерный перечень задач работы специалистов по каждому направлению в зависимости от потребностей ребенка и его ресурсных ограничений.

*Ключевые слова:* ранняя помощь, задачи коррекционной работы, дети группы риска, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Индивидуальная программа комплексного сопровождения ребенка в службе ранней помощи регламентирует содержание деятельности педагогов в течение учебного года. Индивидуальная программа является действенным инструментом для построения комплексной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей модели сопровождения, определяет систему взаимодействия специалистов с семьей и направлена на достижение целей и задач основной образовательной программы в службах ранней помощи [2; 3].

Основой для определения содержания индивидуальной программы являются результаты первичной диагностики нервно-психического

развития ребенка первых 3 лет жизни. Индивидуальное сопровождение в службе ранней помощи осуществляется по таким направлениям, как социально-эмоциональное развитие, познавательное и двигательное развитие, развитие речи и навыков коммуникации и социально-бытовая ориентировка. В рамках каждого направления работы определяется спектр профессиональных задач и выбирается специалист, ответственный за их реализацию. Основной проблемой в профессиональном сообществе являются трудности на этапе определения направлений и постановки задач коррекционной работы, недостаточная дифференцированность программ психолого-педагогического сопровождения [1].

При формулировке задач специалистам важно руководствоваться принципами, по которым задачи должны:

- быть индивидуализированными для каждого ребенка в соответствии с его индивидуальным профилем;
- соответствовать потребностям и ресурсам ребенка, уровню его актуального развития;
- быть конкретными и достижимыми, такими, достижение которых можно измерить.

**Развитие речи и навыков коммуникации.** Для ребенка с задержкой развития можно ставить такие задачи, как дифференциация речевых и неречевых звучаний, отработка слоговой структуры слова, обучение построению простых двусоставных предложений, обогащение активного словарного запаса, развитие мышц артикуляционного аппарата.

При более выраженных нарушениях требуется развитие фонематического слуха, неречевых звучаний, пропевание звуков раннего онтогенеза, побуждение ребенка к повторению знакомых слогов с разной интонацией, развитие звукоподражаний (например «киса — мяу»), стимулирование понимания и выполнения простых инструкций («Дай», «Покажи», «Положи»), расширение пассивного словаря.

Для детей с более выраженными и грубыми нарушениями в данном направлении потребуются развитие эмоционального отклика на обращенную речь взрослого, обучение пользоваться естественными жестами в процессе коммуникации, провокация речевых звуков.

**Познавательное развитие ребенка.** Детей с задержкой развития важно учить решать несложные мыслительные задачи, например достать тележку с тесемкой; решать задачи путем примеривания; дифференцировать понятия «один — много», «большой — маленький»; знакомить с животными, фруктами и овощами; формировать навыки счета в пределах трех. В рамках сенсорного развития важно формировать навыки сопоставления 4 основных цветов, дифференцировать формы предметов для

решения каких-либо практических задач, формировать навыки дифференциации двух контрастных величин предметов, учить выполнять несложные конструкции и использовать эти конструкции в игровой деятельности, учить использовать предметы в соответствии с их функциональным назначением. Важно формировать отобразительную игру, обучать действовать с игрушкой как с социальным партнером, учить использовать свой социальный опыт в игре с куклой.

При наиболее выраженных затруднениях знакомим ребенка с частями лица и тела, с предметами как с игровым материалом; учим складывать и доставать игровые предметы; знакомим с двумя формами (шарик, кирпичик); учим находить один и тот же предмет независимо от его размера и цвета и др. Важно развивать умение находить знакомые предметы и игрушки на картинках, а также в комнате и показывать их; знакомить с величинами «большой — маленький»; привлекать внимание ребенка к звукам; учить использовать музыкальные игрушки по назначению; развивать умение ребенка выполнять движения под музыку, например ладушки. При освоении действий с предметами учим ставить кубик на кубик, катать машину, расширяем репертуар действий с предметами.

В случае наиболее выраженных нарушений важно побуждать к захвату предмета; учить удерживать предмет в руке, опускать его, переключать; учить фиксировать предмет в поле зрения, совершенствовать умение проследить за игрушкой, перемещаемой вправо-влево, вверх-вниз; учить поворачивать голову в сторону невидимого источника звука и останавливать на нем взгляд и т. д.; в зависимости от ресурсных ограничений ребенка учить использовать игрушки по назначению.

***Социально-эмоциональное развитие ребенка.*** Работая с ребенком, имеющим задержку в развитии, на занятии можно учить его меняться и делиться игрушкой; формировать позитивное эмоциональное отношение к сверстникам через совместные игры на подгрупповых занятиях; побуждать запоминать имена других детей и взрослых; учить слушать взрослого, выполнять его инструкции и откликаться на просьбы, например не выхватить, а попросить; формировать элементарные навыки культуры поведения, развивать переживание к окружающему социальному и предметному миру.

При наиболее выраженных нарушениях требуется учить откликаться на инструкции взрослого, действовать совместно, не перебивая друг друга, учить выдерживать паузу — реакции ожидания, развивать навык совместной деятельности со взрослым, поддерживать инициативу, интерес и самостоятельность детей в различных видах деятельности.

При наиболее выраженных нарушениях в развитии ребенка требуется активизация положительных эмоциональных реакций, повышение

эмоционального тонуса, обучение навыкам инициативного и ответного поведения в общении со взрослым, стимулирование ответных реакций ребенка во взаимодействии с близкими, развитие доступных средств коммуникативной деятельности, включая альтернативную коммуникацию.

**Работа с семьей ребенка.** При организации работы с семьей важно не просто выполнение и закрепление полученного опыта на занятиях, но и решение тех задач, которые возможно решить ресурсами семьи. Это может быть формирование навыков опрятности при овладении культурно-гигиеническими и социально-бытовыми навыками; создание условий для возникновения интереса к совместной с ребенком продуктивной деятельности; обучение родителей правильному общению с ребенком, правильному инициативному и ответному коммуникативному поведению, использованию доступных коммуникативных средств. При наиболее тяжелых нарушениях в развитии перед родителями стоят другие задачи: выработка наиболее правильной позы для взаимодействия; наблюдение за эмоциональными реакциями; обучение различению инициативы ребенка во взаимодействии, а также приемам игрового взаимодействия.

Направления работы в индивидуальной программе сопровождения детей раннего возраста одинаковые, однако задачи, которые перед собой ставит специалист службы ранней помощи в отношении каждого ребенка, разные. Только при соблюдении индивидуально-дифференцированного подхода индивидуальные программы сопровождения в ранней помощи станут рабочими. Таким образом, формулируя конкретные задачи и точно понимая, чего специалист хочет добиться в развитии ребенка, мы можем отслеживать динамику и вносить корректировки в индивидуальную программу.

---

1. *Артемова И. Г., Марьенкина О. В., Орлова Е. В.* Реализация базовой модели ранней помощи в Омской области // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 33. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-omsk-region> (дата обращения: 21.12.2019).

2. *Разенкова Ю. А.* Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 1 // Дефектология. — 2015. — № 3. — С. 18–28.

3. *Разенкова Ю. А.* Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 2 // Дефектология. — 2015. — № 4. — С. 3–14.

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА МАТЕРИАЛЕ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

В статье сообщается о том, что в процессе уроков математики школьники с умственной отсталостью должны не только осваивать программный материал по этой дисциплине, но и приобретать способность применять полученные знания в типичных жизненных ситуациях. Для этого требуется проводить работу, направленную на обогащение социально-коммуникативного опыта учащихся. Такую деятельность целесообразно осуществлять в связи с обучением этих детей решению арифметических текстовых задач.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативный опыт, младшие школьники, обучающиеся с умственной отсталостью, математика как учебная дисциплина, арифметические текстовые задачи.

Математика является одной из наиболее важных учебных дисциплин для освоения обучающимися с легкой степенью умственной отсталости. Данному курсу всегда отводилось значимое место в учебном плане, в соответствии с которым организуется образовательно-коррекционный процесс в специальных (адаптивных) школах и классах для детей указанной нозологической группы. Это объясняется рядом причин. С одной стороны, содержание курса математики представляется довольно сложным для освоения школьниками с ментальными нарушениями. С другой стороны, в ходе данных уроков возникает возможность осуществлять развитие речи и неречевых процессов, обеспечивать преодоление имеющихся у обучающихся с умственной отсталостью вторичных отклонений [1].

Методические аспекты коррекционной работы на уроках математики при обучении младших школьников названной категории наиболее широкое освещение на современном этапе развития олигофренопедагогики получили в трудах таких выдающихся исследователей, как М. Н. Перова, В. В. Эк.

Отметим, что указанными исследователями освещена специфика коррекционно-педагогической работы, ориентированной на овладение этими школьниками нумерацией, навыками выполнения арифметических действий, решением задач, на освоение учащимися геометрических

понятий. Также авторами освещена и веско обоснована связь школьного курса математики с другими учебными дисциплинами, его роль в становлении и обогащении социального опыта этих детей [2; 3].

Проблема обучения математике младших школьников с ментальными нарушениями не теряет своей актуальности, требуя дальнейшего изучения, апробации и внедрения новых частных технологий и приемов коррекционного воздействия.

В частности, в профессиональной деятельности современного учителя должны широко использоваться информационно-обучающие технологии здоровьесберегающей направленности [4]. С их помощью педагог имеет возможность дозировать нагрузку учащихся, предоставлять учебную информацию в доступной форме.

С помощью разнообразного арсенала методических средств дети с умственной отсталостью должны не только успешно осваивать программный материал по названной дисциплине, но и планомерно приобретать способность применять полученные знания в типичных жизненных ситуациях для решения повседневных бытовых задач.

Опираясь на материалы современных научных исследований, отметим, что в ходе уроков математики следует проводить работу, направленную на развитие и обогащение социально-коммуникативного опыта младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Эта деятельность может осуществляться в связи с обучением решению арифметических текстовых задач, тем более что на работу с ними отводится значительная часть учебного времени.

Так, следует определить не только направленность задачи (например, на увеличение и уменьшение числа в несколько раз, на нахождение остатка и др.), но и ее текстовое содержание, максимально связывая его с жизненной практикой учеников. В частности, содержание текста задач целесообразно связать с приобретением товаров в магазине, поездками на разных транспортных средствах, со спортивными соревнованиями, подготовкой подарков родным и друзьям к праздникам, с семейным досугом и т. д. Содержание таких задач позволяет вызывать и поддерживать у детей познавательный интерес, мотивировать их к осуществлению предлагаемой деятельности.

Изначально учителю следует обеспечить то, чтобы школьники внимательно познакомились с текстом задачи. После этого осуществляется обсуждение содержания данного текста. Целенаправленно проводится параллель с личным житейским опытом обучающихся. В этой связи организуется коллективная беседа, в которую важно включать всех учеников класса. Учителю следует контролировать адекватность структурно-

семантического оформления детьми своих высказываний, реализуя параллельно с этим словарную работу, стимулируя овладение учениками разными типами синтаксических конструкций.

Несмотря на всю значимость этой предварительной работы, она должна быть регламентированной во временном аспекте. Это обусловлено тем, что основной акцент учителю следует сделать на обучении детей решению задач, которое реализуется с использованием классических методик и получило научное обоснование в трудах названных выше ученых в области олигофренопедагогики.

Для развития у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости социально-коммуникативного опыта следует регулярно практиковать деятельность этих детей (связанную с решением текстовых задач) в парах, тройках. В результате у обучающихся появится естественная потребность вступить в диалог, по своей инициативе обратиться с вопросом к однокласснику или использовать встречную реплику в ходе совместного выполнения задания.

Отметим, что в составе такой небольшой группы учитель может назначить ведущего ученика, который берет на себя руководство деятельностью сверстников, а по завершении работы представляет всему классу итоговый результат, полученный в ходе решения задачи. Такая организационная форма работы является наиболее уместной для использования в 3–4-х классах, когда школьники с умственной отсталостью обретут определенную степень самостоятельности, освоят отдельные способы самоконтроля.

Не менее значимой для развития у младших школьников с ментальными нарушениями социально-коммуникативных навыков является внеурочная деятельность, в том числе тематические декады по математике. В ходе данных мероприятий ученики могут получать задания творческой направленности. Так, решение задачи бытовой тематики или занимательного характера предваряется инсценировкой ее содержания. Персонажами при этом могут стать герои любимых мультипликационных фильмов учеников.

Кроме того, с опорой на имеющиеся практические материалы укажем на целесообразность применения в процессе внеурочной деятельности игровых технологий. Школьникам можно предложить самим составить, а затем драматизировать содержание задачи, вводя вымышленных или хорошо знакомых сказочных персонажей. Очень полезны и такие виды деятельности, в ходе которых дети осуществляют имитацию социальных и деловых отношений, следуя при этом этическим нормам, соблюдая правила культуры коммуникации [5].



Укажем, что систематическая работа, направленная на развитие у младших школьников с ментальными нарушениями социально-коммуникативного опыта в связи с их обучением решению арифметических текстовых задач, обеспечивает не только успешное освоение программного материала. Параллельно с этим осуществляется удовлетворение особых образовательных потребностей детей, преодоление у них нежелательных личностных качеств, препятствующих социальной интеграции. В числе таких качеств нередко отмечаются агрессивность или тревожность, игнорирование интересов сверстников, стремление доминировать над ними либо, напротив, излишняя стеснительность, замкнутость [6].

Организованная в занимательной форме деятельность детей на уроках математики, несмотря на всю степень ее сложности, учет отмечающегося при умственной отсталости системного недоразвития речи и использование педагогических техник для преодоления данного недоразвития содействуют оптимизации образовательно-коррекционного процесса. Работая с текстом арифметической задачи в нескольких планах, осмысленно обращаясь к ее содержанию, младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости получают возможность овладевать позитивным социальным опытом.

---

1. *Перова М. Н.* Преподавание математики в коррекционной школе : пособие для учителя специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М. : Просвещение, 2013. — 256 с.

2. *Пилипенко В. Б., Якубенко О. В.* Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя // Студент: наука, профессия, жизнь : материалы III Всерос. студен. науч. конф. с междунар. участием. — Омск : Ом. гос. ун-т путей сообщения, 2016. — С. 59–63.

3. *Посашкова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С.* Организация образовательного процесса в классах VIII вида : методические рекомендации. — Омск : ИРООО, 2011. — 104 с.

4. *Чепелкина О. Б.* Психолого-педагогическое сопровождение внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью // Национальные тенденции в современном образовании. I Всероссийская научно-практическая конференция : сб. ст. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Ом. гуманитар. акад., 2019. — С. 196–200.

5. *Четверикова Т. Ю.* Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью // Междунар. науч.-исслед. журнал. — 2016. — № 4–3 (46). — С. 116–118.

6. *Эк В. В.* Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2005. — 221 с.

**В. С. Васильева**  
*Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, Челябинск*  
**Е. А. Матвеева**  
*Детский сад «Умка», Надым*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНАХ ГОДА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА СЕВЕРЕ**

В статье рассматриваются особенности представлений детей с задержкой психического развития (ЗПР) об окружающем мире, дается их характеристика. Представлены факторы, влияющие на формирование представлений о природе, о временах года. Уточнены особенности представлений о временах года у детей с ЗПР, проживающих на Севере.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, представления об окружающем мире, представления о временах года, представления детей с ЗПР о природе, представления детей с ЗПР о временах года.

Дошкольный период — это период активного познания окружающего мира, человеческих отношений, период осознания себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных способностей. Именно дошкольный возраст обеспечивает фундамент для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности. На формирование образа мира влияет ряд факторов, в частности задержка психического развития.

Дети с задержкой психического развития — одна из наиболее многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, которая чрезвычайно неоднородна по этиологии, патогенезу и степени выраженности, что в свою очередь влияет на формирование представлений об окружающем мире. Особенности данной категории детей, своеобразием их представлений о природном окружении занимались такие исследователи, как Т. А. Власова, М. В. Ипполитова, З. И. Калмыкова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Менчинская, Н. А. Накашина, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и др.

В научных исследованиях отмечается, что особенности познавательной и эмоционально-личностной сферы при ЗПР влияют на то, что у детей формируется картина окружающего мира фрагментарно, неполно.

Обучение и воспитание без создания специальных условий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, в дальнейшем способствуют школьной неуспеваемости детей с ЗПР. Ограниченные представления об окружающем мире, бедный словарный запас, задержка в формировании познавательных процессов затрудняют формирование целостной картины мира [1].

С. Г. Шевченко считает, что в старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР отличаются от детей с нормальным развитием ограниченностью представлений о предметах и явлениях природного окружения. Отличительной особенностью детей с ЗПР является то, что они плохо осведомлены даже о тех природных явлениях, которые им приходится наблюдать неоднократно в повседневной жизни. Данные особенности определены в первую очередь задержкой в развитии психических процессов — восприятия, внимания, памяти, речи [2].

Представления о живой и неживой природе у детей с ЗПР отличаются фрагментарностью. Дети не дифференцируют понятия «время года» и «месяц», затрудняются в перечислении отличительных признаков времен года, не умеют дать полный рассказ о них. При рассказывании по картинке могут отличить одно время года от другого, но описание признаков ограничено, в то время как нормально развивающиеся сверстники дают более полную характеристику. Особенно ярко это проявляется при сравнении весны и осени. Более точную характеристику дети дают таким временам года, как зима и лето. Особенно полно у детей сформированы представления о зиме, так как проживание в районе Севера дает возможность наглядно видеть проявления холодного климата.

Дети с ЗПР испытывают значительные затруднения при объяснении причинно-следственных связей в живой и неживой природе. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок они не видят влияния погодных условий на поведение животных, способы их приспособления к среде обитания. Составление рассказа затруднено вследствие ограниченности словарного запаса о временах года, их отличительных особенностях, влиянии природных условий на жизнь человека, животных и растений. Дети составляют описание времени года поверхностно, характеристика включает только один-два признака, как правило, внешних.

Особенности развития мышления детей с ЗПР отражаются на их умении выполнять мыслительные операции сравнения, анализа, обобщения, классификации при описании явлений, которые характерны для того или иного времени года. Например, при описании они могут нарушать последовательность событий, затрудняться в сравнении предметов, выделении их сходных и отличительных качеств. Распространенной ошибкой у детей с ЗПР является

перенесение признака, принадлежащего части объекта, на весь объект, что свидетельствует о несформированности операции анализа.

Таким образом, у детей с ЗПР, проживающих на Севере, представления о временах года поверхностны, картина окружающего мира является неполной, поверхностной. Фрагментарность картины окружающего мира у детей с ЗПР можно определить как «осколки», которые могут быть не связаны между собой. Недостаточный опыт познавательной деятельности, задержка в развитии познавательных процессов затрудняет построение собственной картины мира с опорой на имеющиеся знания. Стихийное освоение окружающего мира детьми с ЗПР затруднено, а иногда и невозможно, поэтому им нужна планомерная, систематическая и целенаправленная помощь специалистов.

---

1. *Шарафутдинова Ю. И.* Формирование образа мира в норме и при ЗПР // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 39. — С. 706–710.

2. *Шевченко С. Г.* Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. — М. : Школьная Пресса, 2005. — 80 с.

*Т. Ю. Волкова, А. В. Грюнер, А. С. Вольных, А. А. Передняя*  
*Детский дом № 3 для детей с ограниченными*  
*возможностями здоровья, Омск*

### **ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ**

В статье представлена характеристика диагностического комплекса в виде тестовых заданий. Предложенные задания ориентированы на оценку познавательного развития дошкольников, имеющих нарушения развития. Отражены структура и основное содержание разработанного комплекса, обоснована их роль в профессиональной деятельности педагога системы специального образования.

*Ключевые слова:* федеральный государственный образовательный стандарт, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья,

---

© Волкова Т. Ю., Грюнер А. В., Вольных А. С., Передняя А. А., 2020

интеллектуальные нарушения, компьютерные тестовые задания, диагностический комплекс.

В соответствии с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования (ДО), а также примерной адаптированной основной образовательной программой ДО детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) одной из значимых линий профессиональной деятельности педагогов является своевременное осуществление диагностических мероприятий [2]. Благодаря этому могут быть своевременно обнаружены слабые звенья в развитии ребенка и осуществлено соответствующее коррекционное воздействие. Диагностическая деятельность при адекватном определении ее содержания позволяет педагогу понять, в верном ли направлении он осуществляет свою работу с детьми, все ли образовательные потребности ребенка удовлетворяет, обеспечивает ли переход в процессе образования с «зоны ближайшего развития» на «зону актуального развития» [1] в каждом конкретном случае.

В ходе традиционной педагогической диагностики используется преимущественно типичный набор инструментов. Так, наблюдение ориентировано на изучение психических свойств ребенка в обычных условиях. Это может быть наблюдение за поведением, игрой, особенностями взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Беседа обеспечивает получение представлений о ребенке в результате установления контакта и прямого общения с ним. Метод изучения результатов деятельности детей представлен преимущественно анализом рисунков, поделок. Посредством такого метода, как эксперимент, происходит изучение действий испытуемого в специально созданных, целенаправленно моделируемых условиях. Широко используемым педагогами методом является тестирование детей.

С учетом особенностей психофизического развития детей с нарушенным интеллектом, их особых образовательных потребностей нами были разработаны компьютерные диагностические тестовые задания для оценки познавательной сферы дошкольников указанной нозологической группы.

Основная цель нашего диагностического комплекса — это получение качественной и оперативной информации об индивидуальных особенностях познавательного развития ребенка и тенденциях изменения объекта диагностирования для перестройки педагогического процесса, его ориентации на коррекцию выявленных у ребенка вторичных и последующих нарушений.

В ходе психолого-педагогических мероприятий с использованием подготовленного диагностического комплекса происходит также решение следующих задач:

- создание наиболее благоприятных условий для развития ребенка на основе его индивидуальных интересов, возможностей и особенностей;
- обеспечение возможности мотивировать ребенка, стимулировать к включению в образовательный процесс. Выполнение компьютерных тестовых заданий становится увлекательным и интересным для воспитанника;
- регулирование объема нагрузки на ребенка с учетом его возможностей, имеющихся ограничений в связи с состоянием здоровья. В частности, педагог имеет возможность в процессе выполнения ребенком тестовых заданий самостоятельно определять их количество.

Укажем на такое преимущество подготовленного диагностического комплекса, как автоматический подсчет результатов мониторинга. Это значительно упрощает его использование педагогом в образовательно-реабилитационном процессе.

При подготовке диагностического комплекса за основу была взята образовательная область «Познавательное развитие», заявленная во ФГОС ДО и в примерной адаптированной образовательной программе [1].

На первом этапе работы с данным компьютерным комплексом диагностических заданий педагог имеет возможность внесения сведений о ребенке (фамилия и имя ребенка, возраст, год обучения, сведения о педагоге и дата проведения обследования).

Разработанный комплекс состоит из 4 основных блоков, ориентированных на тестирование по следующим линиям развития ребенка: «Сенсорное восприятие», «Мышление», «Память», «Элементарные математические представления»

Блок «Сенсорное восприятие» представлен следующими разделами: восприятие цвета, восприятие формы, восприятие величины, целостность восприятия, пространственное восприятие.

Раздел «Восприятие цвета» включает следующие задания: «Назови цвет», «Назови предметы такого же цвета», «Что лишнее?», «Назови следующее». Раздел «Восприятие формы» предусматривает выполнение следующих заданий: «Назови фигуры», «Назови такой же», «Назови следующий предмет», «Что лишнее?». Раздел «Восприятия величины» представлен заданиями «Назови какой», «Назови предмет», «Назови следующий предмет», «Что лишнее?». Раздел «Целостность восприятия» включает следующие задания: «Кто из чего?», «Кто это?», «Узнай предмет». В разделе «Пространственное восприятие» содержатся следующие задания: «Кто где?», «Что где?», «Понятия: на, под», «Понятия: на, через, за», «Понятие рядом», «Понятие середина».

Блок «Мышление» представлен следующими тестовыми заданиями: «Четвертый лишний», «Назови по группам», «Нелепица», «Чего не хватает?», «Зашумованные картинки», «Узнай по тени», «Загадки для ума», «Давай познакомимся», «Кого сколько?», «Что сначала, что потом», «Контуры», «Контрасты».

Блок «Память» включает следующие диагностические задания: «Запомни, назови», «Послушай и повтори», «Кто нарисован».

Блок «Элементарные математические представления» содержит тестовые задания «Сколько предметов», «Один — много — не одного», «Давай посчитаем», «Чего и сколько?», «Назови цифру», «Сравни», «Реши задачу», «Уравняй».

По результатам выполненного теста не только педагог, но и сам ребенок может дать оценку правильности своих действий. Если ребенок владеет элементарной компьютерной грамотностью, данный комплекс позволяет ему самостоятельно выполнить каждое из предложенных тестовых заданий.

По мере выполнения одного и того же тестового задания педагог может варьировать способ инструктирования ребенка. На любом этапе работы есть возможность вернуться в главное меню.

Предложенный диагностический комплекс тестовых заданий обеспечивает осуществление количественного и качественного анализа результативности и эффективности педагогического воздействия. Полученные в ходе диагностики результаты педагог может сохранить в электронном варианте или на бумажном носителе.

Использование данного диагностического комплекса тестовых заданий, применяемого с использованием компьютерной техники, проходит на фоне эмоционального подъема и заинтересованности ребенка, что способствует его раскрепощению, повышению речевой активности и преодолению речевой скованности. Это универсальное средство позволяет сделать образовательный мониторинг быстрым, качественным и эффективным.

Подытоживая, отметим, что разработанный диагностический комплекс тестовых заданий рекомендован к использованию учителям-дефектологам, педагогам-психологам, работающим с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В руках квалифицированного специалиста это будет являться эффективным инструментом получения достоверной информации об уровне развития ребенка.

---

1. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. — М. : Просвещение, 1995. — 527 с.

2. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением от 7 декабря 2017 г., протокол № 6/17. — URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami/> (дата обращения: 30.11.2019).

**О. Н. Вольфсон, О. В. Ильюшевич**

*Центр развития ребенка — детский сад № 150, Омск*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕГОВЕЛА КАК СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье освещается специфика использования беговелов для интенсификации образовательного процесса, ориентированного на физическое, эмоциональное и речевое развитие дошкольников. Отражены особенности организации занятий с применением беговелов. Отмечена роль этого средства в удовлетворении специальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, а также в формировании у всех воспитанников ценностных ориентиров культуры здорового образа жизни.

*Ключевые слова:* беговел, элементы велосипедного спорта, дети с ограниченными возможностями здоровья, физическое развитие, эмоциональное и речевое развитие, дошкольники.

Современный детский сад представляет собой динамично развивающуюся образовательную организацию, что обусловлено рядом факторов: государственной образовательной политикой, социальным заказом на содержание деятельности дошкольников, интересами родителей (законных представителей) воспитанников, составом детей (как по возрасту, так и по состоянию здоровья). Одна из центральных задач педагогического коллектива детского сада — укрепление здоровья детей и обеспечение их полноценного эмоционального и речевого развития. Это требует поиска новых резервов, в том числе методических приемов и средств, позволяющих оптимизировать образовательный процесс. Мы полагаем, что к числу таких



средств могут быть отнесены элементы велосипедного спорта, в частности применение беговелов.

В конструктивном плане беговел является тем же велосипедом, однако он не имеет педалей. Как следует из современных научных источников, такого рода беспедальный велосипед — популярное средство передвижения детей в США, Японии и в европейских странах. В нашей стране для обозначения данного средства, как указывают Л. С. Омельков и С. В. Комлева, используется широкий спектр терминов, а именно: ранбайк, велокат, велокейт, велосамокат, велобалансир и др. Он предназначен для детей от 1 года до 5 лет. Основное назначение беговела заключается в том, чтобы обеспечить подготовку ребенка к освоению велосипеда. Исследователи указали на целесообразность применения беговела для развития детей. В частности, происходит развитие внимания, быстроты реакции, самостоятельности, уверенности в своих силах. Ребенок учится держать равновесие. При этом он не боится упасть, поскольку его ноги могут постоянно касаться земли. Кроме того, у него имеется возможность овладевать умением оценивать рельеф, одновременно с этим регулируя скорость перемещения и контролируя степень усилий для приведения этого средства в движение. Нельзя не отметить, что посредством беговела происходит развитие опорно-двигательного аппарата, поскольку обеспечивается тренировка всех групп мышц. Так как использование беговела осуществляется преимущественно на улице, дети находятся на свежем воздухе, что содействует оздоровлению воспитанников. Также тренировке подвержен и вестибулярный аппарат [1].

Аксиоматичным является утверждение, согласно которому сформированные до 7 лет двигательные навыки представляют собой фундамент, основу, на которой происходит их дальнейшее совершенствование.

Отметим, что использование беговела способствует развитию не только нормотипичных дошкольников, но и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), интегрированных в детский сад общего типа. В данном случае речь идет об инклюзивной практике. Суть феноменологии инклюзивного образования заключается в том, что обучающийся той или иной нозологической группы включается в среду здоровых сверстников, при этом происходит удовлетворение его специальных потребностей [2]. Такие потребности специфичны. Их удовлетворение может осуществляться за счет широкого спектра методических приемов, технологий коррекционно-педагогического воздействия, в том числе за счет средств лечебной физической культуры [3]. Опыт показывает, что родители, воспитывающие дошкольников с ОВЗ, готовы поддерживать психолого-педагогические инициативы, оказывающие положительное влияние на овладение их ребенком позитивного социального опыта, на обогащение его эмоционально-

коммуникативных практик, на преодоление вторичных нарушений, в том числе физических и речевых. При этом родители, активно включаясь в совместную с педагогами деятельность, согласно С. Н. Викжанович и др., овладевают реабилитационной культурой, стремясь обеспечить продолжение коррекционной работы в условиях семьи [4].

Опираясь на методические рекомендации Е. В. Намсинк, Е. Г. Ожоговой, М. В. Мякишевой, отметим, что организуемое в дошкольной организации педагогическое просвещение родителей должно быть одной из центральных линий ее деятельности [5]. Это в полной мере относится и к работе, касающейся физического, эмоционального, речевого развития дошкольников с применением такого эффективного средства, как беговел. Следует разъяснить родителям воспитанников правила его выбора и использования, значение для профилактики заболеваемости, укрепления здоровья ребенка, коррекции у него недостатков в развитии (при наличии таковых).

Нами была разработана программа физкультурно-оздоровительной направленности, ориентированная на физическое, эмоциональное и речевое развитие дошкольников возрастной нормы и ОВЗ за счет использования элементов велосипедного спорта, в частности применения беговелов.

Для обеспечения физического развития детей предусматривается регулярная организация занятий в спортивном зале с использованием беговелов. Это осуществляется в зимнее время и в дождливую погоду при организации детей в составе небольших групп по 4–5 человек. В теплую погоду беговелы используются на улице, в частности, в процессе прогулок либо организуемых на территории детского сада занятий, спортивных праздников, в том числе при участии родителей воспитанников. При этом все воспитанники должны быть обеспечены наколенниками и шлемами. Регулярность проведения занятий с использованием беговелов может составлять 3 раза в неделю. Для детей с ОВЗ число занятий в неделю может быть сокращено до 2, однако решение по этому поводу принимается индивидуально по отношению к каждому воспитаннику. Так, например, для детей с речевой патологией количество занятий в неделю может быть тем же, что и для дошкольников возрастной нормы.

Следует продумать маршруты дошкольников и типы предлагающихся им упражнений с применением беговелов, в частности езда по прямой, змейкой, по площади с хаотично расположенными на ней препятствиями в виде фишек, осуществление спусков и подъемов с наклонных поверхностей, а также свободное катание детей.

При использовании беговела у ребенка отмечается высокая двигательная активность, поскольку в работе оказываются задействованными голова, корпус, руки, ноги.

Катаясь на беговелах, дети получают положительные эмоции, что оказывает позитивное влияние на их психологическое здоровье. Ребенок учится наблюдать за тем, что происходит вокруг него; это является важным для расширения кругозора. Результаты своих наблюдений, эмоциональные состояния во время поездки и после нее можно предложить детям отразить в рисунках, например, в процессе изобразительной деятельности или во время организации досуга дошкольников. Такое продолжение работы позволит детям научиться опознавать и дифференцировать эмоции и чувства, точно обозначать их посредством соответствующих понятий, овладевать умением устанавливать зависимость между той или иной ситуацией и настроением человека.

Особым образом занятия с применением беговела будут организованы в случае необходимости обеспечить активизацию коммуникативного развития детей, особенно если речь идет о дошкольниках с нарушениями речи. Так, перед непосредственным использованием указанного средства следует предложить воспитанникам выполнение дыхательных упражнений без употребления лингвистических средств и с их применением. Это важно для нормализации неречевого и формирования полноценного речевого дыхания дошкольников. Кроме того, после завершения деятельности надо организовать коммуникативное взаимодействие детей: предложить рассказать им о своих впечатлениях, достижениях, наиболее интересном маршруте передвижения на беговеле. Очень важно, чтобы общение воспитанников было реализовано не только в диадах «ребенок — взрослый», но и по линии «ребенок — сверстники». Согласно методическим рекомендациям современных исследователей важно воспитывать у детей способность выслушивать друг друга, проявлять лидерские качества, корректно поддерживать процесс общения на всем его протяжении [6].

Резюмируя, отметим, что использование беговелов в образовательном процесс детского сада представляет собой одно из весьма эффективных средств, обеспечивающих решение ряда психолого-педагогических задач. Так, при адекватной организации деятельности, базирующейся на знании закономерностей психофизического развития детей дошкольного возраста, учете состояния их здоровья, обеспечивается стимуляция физического, эмоционального, речевого развития воспитанников. Дошкольники осваивают элементы велосипедного спорта, овладевают ценностными ориентирами культуры здорового образа жизни.

---

1. Викжанович С. Н., Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры

семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

2. Кузьмина О. С., Черноморова Е. А. Опыт организации занятий по лечебной физической культуре в системе работы дошкольного инклюзивного центра // Инклюзивное образование: теория и практика. Сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. — Орехово-Зуево : Редакционный издательский отдел ГГТУ, 2017. — С. 155–167.

3. Намсинк Е. В., Ожогова Е. Г., Мякишева М. В. К вопросу о педагогическом просвещении родителей в современной дошкольной организации // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2019. — С. 29–34.

4. Омельков Л. С., Комлева С. В. Детский фитнес как здоровьесформирующая технология // Валеологические проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения : сб. материалов 13-й Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2017. — С. 134–137.

5. Четверикова Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен // В мире научных открытий. — 2013. — № 11-7 (47). — С. 326–331.

6. Якубенко О. В. Организация деятельности педагога ДООУ по развитию общения со сверстниками у старших дошкольников // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Сургут : Изд-во Сургут. гос. пед. ун-та, 2017. — С. 128–130.

*Е. Д. Дымаренок*

*Адаптивная школа-интернат № 19, Омск*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА К БИОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ СЛУХА**

Автор статьи обращается к проблеме биологического образования обучающихся с патологией слуха. Освещаются подходы к определению содержания материала по курсу биологии (на примере 5-го класса), а также основные методические требования к работе учителя в соответствии

с особыми образовательными потребностями глухих и слабослышащих школьников.

*Ключевые слова:* адаптированная основная общеобразовательная программа, обучающиеся с патологией слуха, естественно-научные предметы, биологическое образование, глухие и слабослышащие школьники.

Биологическое образование обучающихся с патологией слуха является значимым и неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса в школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) по вариантам 1.2 (для глухих обучающихся) и 2.2 (для слабослышащих обучающихся). Курс биологии, входя в состав предметной области «Естественно-научные предметы», впервые осваивается обучающимися с патологией слухового анализатора в 5-м классе — на первой ступени получения основного общего образования. Благодаря освоению этой дисциплины у школьников названной нозологической группы происходит формирование положительного отношения к природному миру, воспитание потребности в сохранении ресурсов планеты. Кроме того, обеспечивается развитие способности к осмыслению личного жизненного опыта, неразрывно связанного с окружающей действительностью во всем ее многообразии.

На первом году обучения в основной школе (5-й класс) в содержание обучения биологии учеников с патологией слуха целесообразно включить следующие тематические разделы: «Клеточное строение организмов» (6 ч.), «Царство Бактерии» (3 ч.), «Царство Грибы» (6 ч.), «Царство Растения» (11 ч.).

Освоение перечисленных тематических разделов необходимо предварять вводной частью по курсу (6 ч.). Ее назначение — обеспечить повторение и систематизацию знаний, совершенствование практических навыков, приобретенных школьниками с нарушенным слухом по дисциплине «Окружающий мир (Человек, природа, общество)» в период обучения в начальных классах, а также определить степень готовности детей к получению биологического образования в 5-м классе. Для этого проводится стартовая диагностика в виде проверочной работы продолжительностью не более 45 мин. Работа такого типа может быть представлена тестовыми заданиями (не более 10), а также 1–2 заданиями, при выполнении которых школьникам следует самостоятельно оформить ответ в виде связного высказывания. Например, ученикам предлагается обосновать, почему описанная в тексте природная зона является тайгой (тундрой, пустыней). Задания такого типа позволяют педагогу не только выявить состояние остаточных знаний учеников по курсу «Окружающий мир», но и дать оценку

словесной речи, способности делать выводы, приводить аргументы для подтверждения своего высказывания.

Завершить курс биологии нужно уроком обобщающего повторения (1 ч.), чтобы обеспечить систематизацию знаний школьников по учебной дисциплине и осуществить проведение промежуточной диагностики. Она имеет статус годовой контрольной работы. Ее назначение — за счет использования заданий предметного, метапредметного и личностного плана оценить успешность овладения обучающимися с патологией слуха универсальными учебными действиями, предусмотренными АООП.

Организуя обучение биологии, учителю следует осуществлять учет и обеспечивать удовлетворение особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих обучающихся. Спектр таких потребностей весьма широк, что обусловлено структурой нарушения, отмечающейся при патологии слухового анализатора [1]. Одна из них находит выражение в том, чтобы на материале курса биологии осуществлять преодоление у названной категории обучающихся речевого недоразвития. Это требует обогащения лексикона детей, формирования у них различных форм и видов речевой деятельности. В данной связи учителю следует строить образовательно-реабилитационный процесс в соответствии с методическими положениями, сформулированными выдающимся отечественным ученым в области сурдопедагогики, автором коммуникативной системы обучения глухих детей языку С. А. Зыковым [2].

Так, в соответствии с деятельностным принципом, который С. А. Зыков называл базовым, основным, уроки биологии должны предусматривать активную предметную деятельность учеников в тесном сочетании с их речевой деятельностью. В частности, выполняя те или иные задания, школьники должны осуществлять анализ, сравнение, классификацию, систематизацию биологических объектов. Кроме того, дети должны овладевать способностью посредством обобщающих таблиц, логических схем выражать явления живой природы, а также словесно оформлять выводы на основе проведенных опытов.

Отметим, что при планировании образовательно-реабилитационной работы на уроках биологии следует предусмотреть проведение ряда лабораторных работ. Например, при освоении школьниками с патологией слуха тематического раздела «Царство Грибы» целесообразно организовать наблюдение под микроскопом строения мукора и дрожжей. Ученикам следует предложить осуществить сравнение того, что они наблюдали под микроскопом и видели на картинке.

В соответствии с тем, что школьники с патологией слухового анализатора характеризуются недоразвитием словесной речи, на каждом уроке

биологии требуется проведение словарной работы. Это предполагает формирование у детей умений оперировать терминологической и тематической лексикой учебного курса. Не менее важным является развитие у обучающихся лексики, которая важна для организации учебной деятельности и в целом для усвоения учениками материала по биологии.

Одним из эффективных способов обогащения словаря обучающихся с патологией слуха является словообразование [3]. В этой связи учителю следует предусмотреть работу над цепочками родственных лексических единиц, раскрывая их значение с опорой на корневую часть производного слова, подкрепляя это иллюстративным материалом и действиями учеников, выполняемых в ходе лабораторных работ. Например, *биология* — *биологический*; *клетка* — *клеточная*; *мерить* — *измерить* — *измерение*; *болеть* — *болезнь* — *болезнетворный* и др.

Параллельно со словарной работой важным представляется развитие у обучающихся восприятия (как слухозрительно, так и на слух) речевого материала, включенного в АООП в соответствии с содержанием тематических разделов.

Образовательный процесс в специальной (адаптивной) школе, в том числе в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха, должен иметь реабилитационную и оздоровительную направленность, что обеспечивается за счет консолидации усилий специалистов разного профиля [4]. Уроки биологии в силу специфики их содержания предоставляют благоприятные возможности для формирования у детей осознанной потребности к ведению здорового образа жизни. В частности, в рамках названной учебной дисциплины предусматривается предъявление учащимся материала, посредством которого происходит знакомство с мерами профилактики заболеваний, вызываемых бактериями (тематический раздел «Царство Бактерии»). Кроме того, предусматривается освоение глухими и слабослышащими школьниками приемов оказания первой помощи в связи с отравлением ядовитыми грибами (тематический раздел «Царство Грибы»). Работа оздоровительно-профилактической направленности в целом является сквозной, охватывая все без исключения тематические разделы, освоение которых предусмотрено в рамках курса биологии.

Одновременно с этим оздоровительно-реабилитационный процесс не должен замыкаться исключительно на уроках. Очень важно, чтобы он имел логическое продолжение в рамках внеурочной деятельности, в том числе в связи с проведением предметных недель, декад, посвященных биологии. В частности, это могут быть экологические праздники, например в связи с организацией и проведением Всемирного дня охраны

окружающей среды. Так, школьникам могут быть предложены разнообразные кейсы, веб-квесты [5]. Однако с точки зрения содержания и способов предъявления такой материал должен быть доступен глухим и слабослышащим обучающимся. Соответственно, не следует перегружать его многословными инструкциями, обилием специальной терминологии, а также сложными в плане структурно-семантической организации высказываниями. Кроме того, целесообразно систематически предлагать ученикам с патологией слуха выполнение некоторых трудовых дел. Например, это может быть деятельность, связанная с озеленением кабинета биологии и/или территории школы; распространение экологических знаний среди учеников младших классов и др.

Подводя итог, отметим, что при адекватном определении содержания и планировании курса биологии обучающиеся с нарушенным слухом приобщаются к освоению естественно-научной картины мира. У названной нозологической категории школьников обогащаются представления об окружающей природной действительности, расширяется словарный запас. Более того, за счет экологической составляющей курса ученики начинают испытывать осознанную потребность в ведении здорового образа жизни. Это в целом важно как для овладения учениками академическим компонентом образования, так и для освоения социальных компетенций.

---

1. *Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. — М. : Загреб, 1997. — 231 с.

2. *Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю.* Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». — 2014. — № 2. — С. 165–168.

3. *Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю.* Коррекционно-развивающая работа с детьми с патологией слуха: медико-биологический и психолого-педагогический аспекты : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. — 87 с.

4. *Четверикова Т. Ю.* Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 26 с.

5. *Якубенко О. В., Слезнова Т. Э., Сусликова Л. С.* Использование инновационных подходов в экологическом образовании обучающихся // Всемирный день охраны окружающей среды (Экологические чтения 2017) : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Омск : Литера, 2017. — С. 345–347.



**М. Н. Забродина**

*Колледж Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

В статье рассматривается профориентационная работа с детьми с нарушениями слуха с точки зрения теории и практики.

*Ключевые слова:* профориентационная работа, обучающиеся с нарушениями слуха.

В условиях быстро развивающегося технического и научного прогресса, изменения политической и законодательной обстановки человеку приходится подстраиваться под динамично происходящие изменения. Это касается и выбора профессии. В современное время профессию следует рассматривать как совокупность разного рода деятельностей, которые смогут заменять друг друга в зависимости от потребностей рынка труда. Каждый год возникает множество новых профессий, некоторые из них изменяются до неузнаваемости либо «исчезают». Из этого следует, что человек на протяжении жизни должен быть готов поменять профессию, квалификацию, самосовершенствоваться и заниматься самообразованием. Вследствие этого возникает потребность формирования у обучающихся в процессе профориентации способности к самостоятельному и осознанному выбору профессии, что требует изменения подходов к профессиональному самоопределению обучающихся. Особое место занимают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с нарушениями слуха.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования для слабослышащих и позднооглохших выделяют: слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся.

Разделение обучающихся на категории по силе проявления, характеру и времени наступления нарушения слуха (биологический характер выражения болезни) существенно неполно для определения наиболее благоприятного образовательного маршрута — потребуются как анализ общего развития ребенка, так и его речевого развития. Р. М. Боскис в своей педагогической классификации, основанной на соотношении характера, силы

проявления и времени потери слуха с речевым развитием ребенка, выделяют: глухих ранооглохших, слабослышащих и позднооглохших детей.

Детей, родившихся с нарушениями слуха, утративших слух до начала периода овладения речью или на первых этапах нормального речевого развития, называют глухими ранооглохшими. Естественное и самостоятельное овладения речью в таком случае невозможно.

Слабослышащие дети — это дети, для которых возможно естественное освоение речи с их степенью потери слуха, но осваиваемая ими речь обычно имеет специфические особенности, требующие коррекции в процессе обучения.

Позднооглохшие — это дети, потерявшие слух в том возрастном периоде, когда речь уже сформировалась. При этом степень нарушения слуха и уровень сохранности речи могут оказаться различными, так как при появлении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает деградировать. Такие дети имеют навыки словесного общения. Развитие мышления позднооглохших детей в большей мере сходно с его развитием у слышащих сверстников, чем у ранооглохших [1, с. 10].

В Федеральном государственном образовательном стандарте в отдельную группу относят кохлеарно имплантированных обучающихся. Кохлеарная имплантация — это операция по восстановлению слуха, подразумевающая установку в улитку внутреннего уха электронной системы, обеспечивающей электрическую стимуляцию сохранных структур слухового нерва и процесс звуковосприятия. При успешной реабилитации, абилитации и проведении операции в раннем возрасте (до активного речевого развития) возможно речевое развитие в соответствии с возрастными нормами.

Степень выраженности нарушения слуха, форма и вид образования имеют большое значение в выборе профессии, но ключевую роль в профессиональном становлении каждого ребенка играет семья. Ведь именно родители закладывают основы и жизненные ориентиры слабослышащего ребенка, поэтому очень важно, чтобы семья понимала психофизиологические особенности детей с нарушениями слуха. В практике нередко встречается непонимание этих особенностей, например когда папа кохлеарно имплантированного обучающегося 1-го класса ориентирует на профессию летчика. Папа совершенно не понимает, что его сын, инвалид детства по медицинским ограничениям, не может претендовать на эту профессию.

Еще одним аспектом, влияющим на выбор профессии является самооценка. М. М. Нудельман, Т. А. Баилова, В. Г. Петрова, Т. Г. Богданова, Т. Н. Прилепская — ученые, которые занимались исследованием самооценки у детей с нарушениями слуха и пришли к выводу, что адекватная самооценка у данной категории встречается крайне редко. А это говорит

о том, что слабослышащим учащимся тяжелее оценить свои возможности, что может привести к неправильному выбору.

В условиях непонимания психофизиологических особенностей слабослышащих учащихся родителями и формированию неадекватной самооценки на помощь приходят школьные специалисты, такие как сурдопедагог, педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, оказывающие профессиональную профориентационную помощь.

Таким образом, важными аспектами при проведении профориентационной работы, проводимой среди слабослышащих учащихся можно считать: учет психофизиологических особенностей, своевременная реабилитация, принятие особенностей развития семьей обучающегося, а также квалифицированная помощь специалистов.

---

1. Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших обучающихся. — URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/915/9157f0ae8f55377ae315995f7e4d457d.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).

*Е. М. Зорина, Г. А. Проглядова*

*Красноярский государственный университет им. В. П. Астафьева*

## **СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

В статье предпринята попытка представить основные методы, отражающие специфику формирования у детей с умеренной умственной отсталостью коммуникативных умений и навыков. Выявлены методы, наиболее эффективные для становления и обогащения социально-коммуникативного опыта этих детей.

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки, социализация, интеллектуальная недостаточность, психогимнастика, творческая деятельность, педагогические условия.

На сегодняшний день в российском обществе отмечается рост количества детей с умственной отсталостью. И, как следствие, стал актуален

вопрос об оптимизации и повышении эффективности коррекционной работы с данной категорией детей. Поскольку для данной группы детей основной жизненной компетенцией является овладение социальным опытом, встает вопрос о необходимости развития коммуникативных умений и навыков.

Детям с умственной отсталостью необходимо много времени для того, чтобы научиться понимать самих себя и окружающий мир. Свои знания и умения об окружающем мире дети используют в различных жизненных ситуациях [1, с. 25].

Неполноценность навыков общения, неадекватная самооценка, негативное отношение к окружающим являются проблемами, препятствующими социализации детей с умеренной умственной отсталостью. Соответственно, навыки коммуникации необходимо формировать как можно раньше, начиная с коммуникации с мамой, другими членами семьи, а затем выходя за ее пределы. Если правильно выстраивать процесс формирования коммуникации ребенка в семье с раннего детства, то построить его в детском саду и школе будет проще и эффективнее [2, с. 38].

Если же не начать работу по формированию коммуникативных навыков вовремя, то ребенка ожидают проблемы в отношениях с окружающими его сверстниками и взрослыми, что проявляется в виде негативного отношения окружающих и, как следствие, в формировании отрицательных черт характера.

Чтобы избежать негативных последствий, обусловленных недостаточностью общения, необходимы специальные методы, приемы, соответствующие возрасту и уровню развития ребенка, для формирования у него коммуникативной компетенции [2, с. 65].

Основной задачей школы является создание педагогических условий для формирования коммуникативных навыков и успешной социализации детей. Важным условием, обеспечивающим достижение успеха в этом направлении, является работа с родителями, а также включение детей с умственной отсталостью в совместную деятельность с детьми возрастной нормы.

Основными приемами формирования коммуникации у детей с умственной отсталостью являются:

- игровая деятельность;
- творческо-трудовая деятельность;
- психогимнастика;
- коррекционные занятия с участием узких специалистов;
- экскурсии, прогулки, ориентированные на обогащение социально-коммуникативного опыта ребенка.

*Игровая деятельность* — основная форма работы с умственно отсталыми детьми.

Во время проведения игры воссоздаются нормы человеческой жизни и деятельности, подчиняясь которым ребенок имеет возможность познавать и усваивать предметную и социальную действительность. Также под воздействием игры происходит эмоциональное и нравственное развитие личности. Осуществление игровой деятельности наиболее эффективно при использовании предметно-практического материала. Такая деятельность дает ребенку возможность познавать различные объекты, используя все анализаторы: слух, зрение, осязание, обоняние.

Объяснять правила игры до ее начала или в ходе игры — зависит от сложности правил и от понимания их участниками. Может появиться необходимость повторения правил игры несколько раз.

При проведении игры учитель становится ее активным участником. Он направляет ход игры и через нее воспитывает и обучает детей [3, с. 21].

*Творческая деятельность*, используемая в воспитании и обучении детей с умеренной умственной отсталостью, также играет важную роль.

Так как детям с нарушением интеллекта сложно заниматься ручной работой, то очень важно сразу сформировать положительное отношение к трудовой деятельности. Сделать это возможно, если подбирать задания, посильные для ребенка, на выполнение которых не требуется большого количества времени. Для наиболее успешного обучения детей педагогу необходимо быть терпеливым и использовать принцип «пошагового обучения», который включает длительную отработку каждого компонента трудового процесса. Важно следить за тем, чтобы неудачи не пугали ребенка, не приводили к остановке деятельности. В этой связи в процессе коррекционной работы следует создавать ситуацию успеха, способствуя развитию у ребенка готовности заниматься трудовой деятельностью. В процессе групповой работы дети могут помогать друг другу, делиться материалами и инструментами, что, так или иначе, способствует развитию коммуникации каждого ребенка. Однако происходит это не само по себе, а при условии чуткого руководства педагога, учитывающего индивидуальные особенности каждого ребенка [3, с. 39].

Еще одним способом развития коммуникативных навыков у детей рассматриваемой нозологической группы является *психогимнастика*. Она помогает ребенку справляться с жизненными трудностями, способствует совершенствованию навыков общения со сверстниками, выражению своих чувств и лучшему пониманию чувств других, сглаживанию конфликтов. Применяют психогимнастику в виде различных игр, используя

музыкальное сопровождение, пение, элементы театрализованной деятельности. Кроме того, психогимнастика может быть использована на индивидуальных и групповых занятиях психолога с детьми, имеющими трудности в общении.

Необходимым средством развития коммуникации детей с умственной отсталостью являются коррекционные занятия специалистов: логопеда, дефектолога, психолога.

Все коррекционно-развивающие занятия должны проводиться систематически и включать в себя комплекс заданий на развитие всех процессов, оказывающих прямое влияние на социально-коммуникативное развитие ребенка: памяти, внимания, мышления, речи и т. д. Кроме того, необходимо использовать упражнения на развитие моторики, зрительную и пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие коммуникативных умений.

Для повышения результативности каждого занятия необходимо использовать различные виды деятельности, включать в его структуру физминутку, вводить элементы соревнования.

Еще одним методом, содействующим оптимизации коррекционной работы по развитию у детей с умеренной умственной отсталостью коммуникативных навыков, выступает *экскурсия*. В процессе обучения детей указанной категории необходимо включать экскурсии для развития коммуникативных навыков, а также для обогащения представлений об окружающем мире.

Подводя итог, отметим, что постепенное включение ребенка с умственной отсталостью в различные детские объединения (группы, сад, школу, клуб, кружок и т. д.), содействует обогащению его социально-коммуникативного опыта, овладению умениями устанавливать взаимодействие с окружающими людьми. В свою очередь, правильно созданные педагогические условия обеспечивают интеграцию детей в общество. Ребенок, способный выстраивать коммуникацию, может учиться лучше, плодотворнее общаться с другими людьми, успешно ориентироваться в разных бытовых ситуациях.

---

1. *Забрамная С. Д., Исаева Т. Н.* Знаете ли вы нас? Методические рекомендации. — М. : В. Секачев, 2012. — 87 с.

2. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения : моногр. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

3. *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 136 с.

## **ЕДИНАЯ МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА**

В статье рассматриваются возможности использования единой методики социально-психологического тестирования в образовательных организациях (общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях, образовательных организациях высшего образования) с целью выявления обучающихся подросткового и юношеского возраста с показателями повышенной вероятности вовлечения в зависимое поведение.

*Ключевые слова:* единая методика социально-психологического тестирования, педагог-психолог, подростковый и юношеский возраст, вероятность вовлечения, зависимое поведение, девиантное поведение, деликventное поведение, фактор риска, фактор защиты.

В современном обществе возникает много сложностей во взаимодействии подростков с социумом, как с микросоциумом, так и с макросредой, социальной средой. Сложность связана с особенностями подросткового возраста, формированием чувства взрослости, причиной появления которого являются психофизиологические изменения. На данном возрастном этапе подросток чувствителен, раним и эмоционально нестабилен [3]. Нередко появляется агрессивность, граничащая с невротоподобным состоянием. У подростка возникает желание вырваться из-под опеки взрослых, контроля со стороны родителей, учителей. В этот период формируется потребность группироваться, занимать значимое место в группе сверстников, где нередко случаются конфликты [1]. Исходя из этого, высока вероятность формирования склонности к различным девиациям: суицидальные склонности, склонность к риску, подверженность к принятию асоциальных установок группы, приводящие к правонарушениям.

Возникает достаточно закономерный вопрос: какие существуют методы выявления рисков неблагополучия в поведении подростка или юноши, и какие можно использовать способы профилактической работы [2]. Среди многообразия диагностического инструментария в арсенале педагога-психолога особое место занимает единая методика социально-психологического тестирования. Сегодня проведение единой методики социально-

психологического тестирования является обязательным для образовательных организаций субъектов Российской Федерации и представляет собой инструмент комплексной оценки развития личности ребенка от 13 до 18 лет, включая риски вовлечения в зависимое поведение.

Целью проведения методики является выявление латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному (зависимому) поведению подростков и юношеского возраста. Ее задачами являются:

- выявление факторов, провоцирующих зависимое поведение;
- психолого-педагогическая помощь и сопровождение;
- коррекционная работа на индивидуальном и групповом уровнях;
- информационно-просветительская (профилактическая) работа;
- мотивирование обучающихся на самоисследование и саморазвитие.

Перед проведением тестирования в каждом образовательном учреждении Омской области проводились родительские собрания. На данном этапе важной задачей стало грамотное информирование родителей об основном назначении тестирования, о значимости полученных результатов для проведения профилактической работы. Именно от правильной информационной кампании зависит процент отказов от процедуры тестирования, который по региону составил 11 %.

В Омской области в социально-психологическом тестировании приняли участие более 70 тыс. обучающихся. Тестирование было проведено в автоматизированном режиме, что значительно сократило временные затраты специалистов на этапе подсчета и анализа полученных результатов. Педагог-психолог каждой образовательной организации получает готовые результаты, на основании которых может впоследствии разрабатывать индивидуальные и (или) групповые профилактические программы.

По результатам проведения методики социально-психологического тестирования большая часть анкет (77 %) оказалась в зоне достоверности, что свидетельствует о получении статистически значимых результатов по региону. Среди достоверных ответов обнаружилась группа респондентов с повышенной вероятностью вовлечения в зависимое поведение (23 %). Именно эта группа детей явного риска должна быть в «поле зрения» педагога-психолога.

Подвергнув результаты социально-психологического тестирования качественно-количественному анализу, специалистами регионального ресурсного центра сопровождения системы профилактики «Перспектива» были разработаны методические рекомендации для педагогов-психологов по организации профилактической и коррекционной работы с обучающимися, их родителями (законными представителями), а также педагогов



образовательной организации на основе использования методики социально-психологического тестирования. Педагогу-психологу следует выстраивать работу в зависимости от сочетания факторов риска и факторов защиты.

При неблагоприятном сочетании факторов риска и факторов защиты педагогу-психологу следует ориентировать ребенка на преодоление трудных жизненных ситуаций. При актуализации факторов риска и достаточной выраженности факторов защиты следует ориентировать на снижение факторов риска. В ситуации редукции факторов защиты при допустимой выраженности факторов риска важно сориентировать ребенка на повышение факторов защиты. При благоприятном сочетании факторов риска и факторов защиты педагог-психолог ориентирует обучающегося на саморазвитие.

Поставив перед собой первостепенную цель, профилактическая работа строится в зависимости от результатов, полученных по каждой субшкале.

Например, при высоком показателе повышенного уровня субшкалы «Наркопотребление в социальном окружении» педагогу-психологу рекомендуются следующие варианты проведения работы:

- беседа с родителями на предмет получения дополнительной информации о социальном окружении обучающегося с целью разработки дальнейшей индивидуальной программы коррективки или профилактики поведения;
- индивидуальная коррекционная работа, направленная на развитие критичного отношения к наркопотреблению, формирование представлений о собственных ресурсах и сфере их применения;
- привлечение врача-нарколога для участия в родительском собрании с целью разъяснений первых признаков наркопотребления, критериев для оценки данного варианта зависимого поведения;
- групповые занятия по программам развития жизнестойкости, участие в психологических тренингах по формированию эффективных способов отказа, способов выхода из ситуации зависимого поведения.

Например, при низком показателе субшкалы «Принятие одноклассниками/однокурсниками» педагогу-психологу рекомендуются следующие варианты проведения работы:

- групповые занятия по обучению способам взаимодействия со своим социальным окружением, включая тренинг эффективного разрешения конфликтов в среде сверстников;
- тренинг развития коммуникативных навыков, формирования способов межличностных отношений, расширения репертуара средств общения и взаимодействия со сверстниками;

- работа с родителями по оптимизации социального микроклимата вокруг своего ребенка, созданию условий для формирования межличностных отношений ребенка со сверстниками.

При организации психологической работы важно использовать комплексный подход в психокоррекции, ориентируясь на результаты каждой субшкалы. При любом полученном результате важно подходить к работе с обучающимся осторожно, не создавая для него дополнительной фрустрирующей ситуации. Ребенок группы риска ни при каких обстоятельствах не должен стать объектом обсуждения в коллективе учреждения или в среде сверстников, прямой причиной приглашения в учреждение родителей. При организации профилактической работы наиболее целесообразно использовать групповые формы работы, не акцентируя внимание самих детей или родителей на «проблемной области», а предлагая варианты решения проблемы.

Таким образом, говоря о профилактике девиантного поведения у детей подросткового и юношеского возраста, может быть использована единая методика социально-психологического тестирования как инструмент работы педагога-психолога. Однако, не стоит забывать, что это лишь инструмент для выявления формы зависимого поведения, ориентируясь на результаты которого педагог-психолог может более грамотно выстроить свою работу по профилактике и коррекции зависимого поведения у подростков.

---

1. Андрианова Р. Х. Девиантное поведение подростков: сущность, причины и социально-педагогическая профилактика // Социальная педагогика в России. — 2015. — № 1. — С. 34–40.

2. Бакланова Н. К., Потапов Д. А., Бакланов К. В. Девиантное поведение подростков: основы профилактики // Наука и школа. — 2018. — № 4. — С. 82–86.

3. Воробьева К. А. О новых проявлениях девиантного поведения подростков в информационном пространстве // Воспитание школьников. — 2018. — № 8. — С. 41–47.

## **ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ И НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В статье рассматривается проблема нарушений семантической структуры слова у детей с недоразвитием речи и с нарушенным слухом. Опираясь на современные психолингвистические подходы к пониманию проблемы, автор обосновывает использование ассоциативного эксперимента для выявления специфических особенностей семантических полей у детей с указанными нарушениями.

*Ключевые слова:* семантическая структура слова, дети с нарушениями речи, общее недоразвитие речи, дети с нарушенным слухом, ассоциативный эксперимент.

В развитии сознания человека все психические явления связаны между собой мыслительной деятельностью, которая опосредована речью. Речь является не только результатом мысли, но и средством ее создания, инструментом мышления.

Неправильное или неточное употребление слова отражается на эффективности общения, на точности оформления содержания мыслей.

Успешность речевой деятельности во многом зависит от точности и правильности понимания значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст.

Овладение значением, по мнению А. М. Шахнаровича [2], заключается в овладении функциональными характеристиками знака, отличными от функциональных свойств предметов. Факт перенесения свойств знаков языка на место реальных свойств, связей и отношений означает, что ребенок может ставить в соответствие реальные свойства самих знаков и неких материальных объектов.

Одной из форм установления такого соответствия реальных свойств и «чувственной природы языкового знака» являются образные связи, устанавливаемые ребенком между словами и предметами, формами слов и отношениями предметов; а на более высоком уровне — между текстами и целыми ситуациями.

Овладевая значением слова, ребенок усваивает возможную разнзначность и многозначность слов; дифференцирует, конкретизирует и обобщает уже имеющиеся и новые, полученные в различных видах деятельности, знания. В результате идущего процесса расширения семантики лексикона у дошкольника формируется понятие, которое базируется на совокупности существенных признаков, обобщении и категоризации. Именно этот процесс лежит в основе формирования семантических полей и обеспечивает овладение и владение словарем, хранение и использование слова в речевой практике. Для объединения слов в одну семантическую группу необходимо уметь выделять признаки предмета, обобщать их, связывая между собой слова общего семантического поля.

Проблема формирования семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с различными механизмами нарушения речевого развития исследовалась как в логопедии, так и в сурдопедагогике.

Исследования проблемы в области логопедии как в историческом, так и в современном контексте чаще всего выводят на первый план вопросы количественной стороны лексических нарушений и анализ качественного состава словаря детей с недоразвитием речи. Значительно реже встречаются исследования, связанные с изучением нарушений семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (Н. П. Малолеткина, М. В. Шорохова [1]).

В сурдопедагогике проблеме формирования семантики слова у детей с нарушенным слухом уделялось больше внимания. Н. Г. Морозова отмечала, что слабослышащие учащиеся испытывают большие затруднения в понимании значения слов и грамматических форм, у них наблюдается недостаточный запас слов, не развито значение слова. Эту же особенность детей с нарушенным слухом отмечала Р. М. Боскис, указывая, что одним из видов отклонения в развитии речи у лиц с нарушениями слуха является своеобразное понимание слов и словосочетаний. Трудности понимания значения слова слабослышащими детьми в первую очередь отражают недостатки словесного общения, что коренным образом отличает их от нормально слышащих детей.

У слышащего ребенка развитие словаря выражается не только в количественном его увеличении, но и в качественном росте, происходящем за счет развития значения слова. В начале своего речевого развития слышащий ребенок воспринимает слово лишь как обозначение конкретного слова или конкретной ситуации. Возникающие в этот период первые неустойчивые, приблизительные значения слов в дальнейшем развиваются, насыщаются новым, всё более обобщенным содержанием. Слышащий ребенок осваивает значение слова в процессе общения. Ограниченность общения

детей с нарушенным слухом с окружающим миром — основная причина недостаточного овладения ими семантической структурой слова.

Сравнение особенностей семантической стороны слова у детей 6–7 лет с нарушенным слухом и с общим недоразвитием речи позволило выявить общие механизмы развития семантической структуры слова, специфические особенности нарушения этого процесса в связи с различиями в механизмах речевого недоразвития.

Проведение практического исследования потребовало использования ассоциативного эксперимента, позволяющего выявить специфические особенности семантической структуры слова у детей в связи с тем, что традиционно используемые задания не позволяют сделать этого в полной мере, в то время как ассоциативный эксперимент до настоящего времени остается наиболее разработанной техникой оценки семантической структуры слова.

Результаты исследования показали, что в структуре семантического поля детей с общим недоразвитием речи присутствует ядро, периферия первого и второго порядка связей, слова со сходным и противоположным значением занимают равные позиции. Менее всего дано реакций, обозначающих принадлежность, стереотипизированных и случайных словесных реакций. Большинство полученных слов-реакций включены в парадигматическую систему связей со словами-стимулами, что свидетельствует о максимальной приближенности к уровню возрастной нормы.

Структура семантического поля достаточно развита, так как на все предложенные стимулы даны реакции, случайные и ситуативные реакции минимизированы или отсутствуют. Кроме того, дети с третьим уровнем речевого развития могут включать слово в систему сходства и противопоставления значений, т. е. находить синонимы и антонимы к предъявленным словам.

В структуре семантического поля у детей с нарушенным слухом преобладают слова со сходным значением, антонимические словесные реакции практически отсутствуют, хотя не только детьми с нормальным слухом, но и с недоразвитием речи противопоставление в структуре семантики слова осваивается раньше, чем сходство. Уровень ситуативных и случайных словесных реакций выше, чем у детей с недоразвитием речи. Большинство слов связаны преимущественно синтагматическими связями. Преобладание в этом возрасте синтагматических смысловых связей, большого количества ситуативных и случайных реакций, отсроченных и пропущенных ответов свидетельствует не только о нарушении закономерностей формирования словаря у детей с нарушенным слухом, но и о глубинных проблемах формирования семантических полей и низкой организации речевого процесса.

Поскольку у детей с нарушенным слухом хуже закреплено в сознании представление о ситуации, ее значении, то им труднее оперировать словами, соответствующими контексту. Нарушение слуха в большей мере влияет на осмысление ситуации в целом и умение подобрать для обозначения этого смысла подходящее слово.

В структуре семантического поля у детей с нарушениями речи слова с противоположным и сходным значением занимают равные позиции, больше слов с парадигматической связью. У детей же с нарушенным слухом ядро семантического поля составляют преимущественно слова со сходным значением, реакций с противоположным значением (антонимов) не дано, уровень ситуативных и случайных реакций выше, большинство связей слов — синтагматические. Основываясь на данных о речевом онтогенезе, можно сказать, что развитие значения слова проходит этап от синтагматических связей к парадигматическим. К 6 годам у ребенка количество парадигматических и синтагматических реакций должно быть примерно равным. Преобладание в этом возрасте синтагматических связей у детей с нарушенным слухом говорит о несформированности ведущих механизмов языковой способности.

Обобщая результаты практического исследования, можно отметить существенные отличия в состоянии семантической структуры слова у детей с нарушенным слухом и недоразвитием речи слова.

Структура семантического поля более развита у детей с общим недоразвитием речи, так как они могут включать слово в систему противопоставлений, т. е. актуализировать слова с противоположным значением.

Значение слова у детей с нарушением слуха в большей мере привязано к конкретной ситуации, зависит от опыта действий с этим предметом. У детей же с нарушениями речи наблюдается готовность к освоению абстрагирования от конкретной ситуации.

Выявленные особенности в состоянии семантической структуры слова детей двух групп могут быть учтены в процессе разработки содержания коррекционной работы с детьми.

---

1. Малолеткина Н. П., Шорохова М. В. К вопросу изучения особенностей семантической стороны речи у дошкольников с нарушением речи и ее формирование в рамках инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. О. С. Мишина [и др.]. — Орехово-Зуево : Изд-во Гос. гуманитар.-технолог. ун-та, 2018. — С. 86–90.

2. Шахнарович А. М. Семантический компонент языковой способности // Психолингвистические проблемы семантики. — М. : Наука, 1983. — С. 181–189.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ**

В статье представлены основные направления, задачи и содержание работы психолога в службе ранней помощи. Подробно раскрывается дифференцированный подход к постановке психокоррекционных задач в отношении ребенка и семьи как равноправных субъектов сопровождения.

*Ключевые слова:* ранняя помощь, психологическое сопровождение, задачи коррекционной работы, дети группы риска, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Система ранней помощи предоставляет исключительные возможности для нормализации темпа и хода психического развития ребенка с проблемами в развитии или группы риска. Как в практике всей страны, так и в практике Омского региона, система оказания услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, является приоритетной задачей [1]. Ранняя помощь позволяет качественно изменить развитие ребенка, содействуя его социальной интеграции и создавая условия для инклюзивного образования.

Уникальную роль играет ранняя помощь и в жизни самой семьи. Семьи часто затрудняются в обозначении проблем, в формулировке запроса на оказание помощи, что подтверждает семейноцентрированный подход в оказании услуг ранней помощи. Благодаря совместной работе родители учатся «принимать» своего ребенка, общаться с ним, удовлетворять его особые потребности, а происходит это в рамках комплексных коррекционно-развивающих занятий.

Коррекционно-развивающие занятия в службе ранней помощи построены по принципу междисциплинарного взаимодействия и реализуются при участии одновременно трех специалистов: педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя-логопеда [2]. По ходу занятия каждый специалист выполняет свои задачи, учитывая отклик и ответные реакции ребенка, включается в работу постепенно, исходя из его интересов и возможностей.

В такой командной работе психолог может выполнять две основные функции. Первая — это комментирование. В тех случаях, когда родители не включены в занятие или вовлечены в него в меньшей степени, психолог проводит разъяснительную работу, дает рекомендации семье, отвечает на появившиеся в ходе занятия вопросы. Комментируя родителям то, что происходит на занятии, или активно вовлекая их в работу, у педагога-психолога появляется возможность повышения родительской компетентности и обучения их некоторым методам и приемам коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком младенческого и раннего возраста, особенно если речь идет о детях с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Вторая функция — это занятия с детьми по направлениям. Основными направлениями работы педагога-психолога являются: социально-коммуникативное и эмоциональное развитие ребенка через общение и взаимодействие с близким взрослым.

В рамках указанных направлений решается свой спектр психологических задач, которые формулируются индивидуально в зависимости от ресурсов и потребностей ребенка, ресурсов его семьи. Кроме того, не должно быть подмены или дублирования задач, которые решает учитель-дефектолог или логопед. Задачи работы педагога-психолога в службе ранней помощи ставятся на период реализации индивидуальной программы и опираются на результаты диагностики нервно-психического развития ребенка.

В практике нашей работы возможности у детей могут быть самыми различными, соответственно, и задачи требуют конкретизации. Рассмотрим различные примеры дифференциации задач в работе с детьми, имеющими различные варианты психического развития.

Например, Алиса П., 2 года 3 месяца. Психолого-педагогическое заключение: задержка психосоциального и речевого развития.

Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении ребенка:

- формировать позитивное эмоциональное отношение к сверстникам через совместные игры на подгрупповых занятиях;
- побуждать запоминать имена других детей и взрослых, обращаться к ним при взаимодействии на занятии;
- учить ребенка меняться, делиться игрушками, дожидаться своей очереди во время совместных игровых действий;
- формировать элементарные навыки культуры поведения: учить здороваться и прощаться;
- развивать переживание к окружающим и игрушкам, например пожать, погладить, посочувствовать, покачать головой.



Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении семьи:

- формирование навыков опрятности при освоении культурно-гигиенических навыков;
- организация общения со своим ребенком в различных бытовых ситуациях: на прогулке, при приеме пищи, при просмотре мультфильмов;
- включаться в совместную игру с ребенком, демонстрировать различные способы действий с игровыми предметами.

Например, Иван С., 1 год 8 месяцев. Психолого-педагогическое заключение: выраженное отставание в психосоциальном и речевом развитии.

Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении ребенка:

- учить откликаться на инструкции мамы, на инструкции других взрослых в процессе предметных действий;
- развивать эмоциональный отклик и положительную эмоциональную реакцию на предложения взрослого;
- учить действовать совместно, не перебивать друг друга в совместных действиях.

Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении семьи:

- учить поддерживать инициативу, интерес и самостоятельность ребенка в различных видах деятельности;
- учить выдерживать паузу в общении с ребенком, дожидаясь ответа доступными для него средствами;
- создавать условия для возникновения интереса к совместной продуктивной деятельности.

Например, Наталья Ш., 2 года 9 месяцев. Психолого-педагогическое заключение: выраженное нарушение в психомоторном, речевом и социально-эмоциональном развитии.

Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении ребенка:

- активизация положительных эмоций и повышение эмоционального тонуса ребенка через эмоциональные игры;
- снятие психоэмоционального напряжения у ребенка, обучение способам расслабления;
- учить инициировать общение со взрослым, привлекать к себе внимание взрослого доступными коммуникативными средствами;
- стимулировать ответные реакции ребенка во взаимодействии с близким взрослым, включение в совместную деятельность.

Приоритетные задачи работы педагога-психолога службы ранней помощи в отношении семьи:

- выработка наиболее правильной и удобной позы для взаимодействия с ребенком при организации занятий;
- наблюдение за эмоциональными реакциями для определения предпочтений в различных видах активности;
- обучение навыкам различения инициативы в поведении ребенка во взаимодействии, правильного ответного поведения;
- обучение приемам игрового взаимодействия в диапазоне предметных действий, доступных для восприятия ребенком.

Наиболее эффективными средствами для решения поставленных задач можно использовать совместное продуктивное творчество взрослого и ребенка, где основной целью является не столько получение продукта, сколько оптимизация взаимодействия в паре «взрослый — ребенок». Также эффективно использовать песни, совместное чтение, совместные игры эмоционального и тактильного характера, которые могут стать основой для формирования сюжетных игр в будущем. Главным условием реализации поставленных задач является участие близких взрослых, в частности общение матери и ребенка, в процессе которого и выстраивается коррекционно-развивающая работа.

Таким образом, коррекция нарушений психического развития происходит не только в рамках коррекционно-развивающих занятий, но и в условиях семьи. Это предусматривает как обязательный элемент активное вовлечение семьи в работу как на занятиях в службе ранней помощи, так и дома, при выполнении различных рекомендаций психолога.

---

1. *Артемова И. Г., Марьенкина О. В., Орлова Е. В.* Реализация базовой модели ранней помощи в Омской области // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 33. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/implementation-of-basic-model-of-early-intervention-in-the-omsk-region> (дата обращения: 09.01.2020).

2. *Разенкова Ю. А.* Межведомственное взаимодействие в системе ранней помощи // Альманах ИКП РАО. — 2018. — № 33. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33/interagency-cooperation-in-the-system-of-early-intervention> (дата обращения: 20.12.2019).

## **К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается актуальная, но недостаточно разработанная в теории и практике проблема особенностей эмоциональной регуляции учащихся с нарушением интеллекта. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования умений управления эмоциональным реагированием для эффективной адаптации данной категории школьников, в частности, в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* дезадаптивное поведение, эмоциональная регуляция, агрессивность, психологическая коррекция агрессивного поведения, нарушение интеллекта, социальное взаимодействие.

К сожалению, необходимо отметить тот факт, что число детей с ограниченными возможностями здоровья с каждым годом неуклонно растет. Образовательная система РФ в ответ на это стремительно и активно, хотя и с отставанием от западных стран, меняет свои условия и берет ответственность за обучение данного контингента детей. Задача создания необходимых условий специального обучения и воспитания чрезвычайно актуальна, поскольку в современном российском образовании, начиная с дошкольных учреждений, внедряется инклюзивное образование — совместное обучение детей без отклонений в состоянии здоровья и детей, имеющих какие-либо ограничения своих возможностей. Развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права и вариативность образовательного маршрута для любого ребенка, независимо от его особенностей [1, с. 78–81]. Инклюзивное образование также выступает масштабным средством социальной реабилитации не только самого ребенка, но и всей его семьи в целом.

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте заключается в преобразовании системы отношений ребенка с окружающим миром, связанной с поступлением в школу. Этот период особенно уязвим не только для положительных изменений в структуре личности ребенка, но и характеризуется также высокой восприимчивостью к многообразным

трудностям и возникновению вследствие них отрицательных изменений личности ребенка. Эмоциональное реагирование в этот период также оказывает влияние на всю психическую активность ребенка: вся жизнедеятельность ученика становится общественно важной, ставит его в совершенно непривычную позицию по отношению к сверстникам и взрослым, учит взаимодействовать, меняет отношения в семье.

На пути всеобщего инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями в России стоит ряд сложных преград (отсутствие адекватных условий: кадровых, материальных, технических и т. д.) и неорганизованное, поспешное включение такого ребенка в сочетании с явными особенностями эмоциональной сферы в школьную среду, что может привести к негативным последствиям, вплоть до социальной опасности для себя и окружающих. Безусловно, в каждом образовательном учреждении необходимо уделять огромное внимание детям с интеллектуальными нарушениями, сочетающимися с особенностями эмоциональной регуляции, проявляющимися в форме дезадаптивного поведения (физическая агрессия, конфликтность, враждебность и т. д.).

Важно помнить, что по окончании школьного обучения у юноши или девушки с интеллектуальными нарушениями на первый план выходят не академические, а личностные компетенции, поскольку им необходимо максимально доступное овладение жизненными званиями, которые смогут решать задачи качественного самостоятельного социального благополучия в различных сферах общественной и трудовой профессиональной деятельности.

«Инклюзивные» дети нуждаются в особенно внимательном отношении, в получении качественной комплексной специальной медицинской, психологической и педагогической помощи для эффективного и безопасного введения их в общество, создания так называемой «безбарьерной среды», «социальной мобильности».

На сегодняшний день наблюдения специалистов указывают, что зачастую в силу психических особенностей включение детей с интеллектуальными нарушениями в инклюзивную среду школьников имеет своим следствием повышение уровня дезадаптации, тревожности и появления агрессивных тенденций у таких учащихся.

Огромная проблема таких детей в условиях инклюзии заключается в отсутствии продуктивного контакта с окружающими сверстниками. Из исследований Е. Л. Инденбаум следует, что достаточно продолжительные наблюдения, касающиеся обучения детей с легкой формой умственной отсталости в инклюзивном образовании, показывают, что даже в относительно референтной среде такие ученики плохо принимаются

одноклассниками. Возможное неприятие таких детей со стороны условно нормальных сверстников, отсутствие желания привычно общаться, игнорирование их потребностей, высмеивание причудливых поступков или фраз может сильно «задеть» ребенка с интеллектуальными нарушениями и стать для него пусковым механизмом, вызывающим неконтролируемые вспышки агрессии, желание нанести урон, ударить, отомстить.

Результаты экспериментальной работы Н. И. Шельшаковой также указывают, что частые колебания настроения, импульсивность, снижение самоконтроля отрицательно сказываются на учебной деятельности детей со сложными вариантами нарушений психического развития в системе взаимоотношений со сверстниками и учителями.

Н. Ю. Верхотурова подчеркивает, что интеллектуальная недостаточность весьма часто приводит к развитию негативных и агрессивных черт характера. Согласно ее исследованиям, свойственная данному контингенту детей интеллектуальная недостаточность, небогатый жизненный опыт препятствуют пониманию и адекватной оценке ситуаций, и тем самым приводят к непредсказуемости ответных эмоциональных реакций в отношении окружающих людей.

Специфические характеристики, свойственные детям с психическими нарушениями и психопатоподобным поведением, как отмечает Е. Д. Землянкина, обуславливают неэффективность ориентировки в проблемной ситуации, мгновенность реакции в ответ на стимул без достаточного интеллектуально-эмоционального опосредования этой реакции. Такая негибкая позиция может стать главным фактором неспособности учитывать интересы партнера по общению, становиться на его «место» и в соответствии с этим варьировать поведение в сторону оптимизации социального контакта.

Часто детям с интеллектуальными нарушениями свойственно думать о несправедливом отношении к себе со стороны окружающих: они не могут объективно оценивать бытовую ситуацию, часто ожидают нападения или злого умысла от партнера. Чувство непризнания, мнение, что поступками окружающих руководит антипатия, может вызывать бесконтрольную потребность в использовании агрессивных форм поведения, неадекватных эмоциональных реакций.

Агрессивный ребенок, не владеющий отзывчивостью и сопереживанием, входит в конфликт с правилами, установленными в инклюзивной среде, разрушает еще не устойчивую систему своих взаимоотношений с обществом, накладывая тем самым негативный отпечаток на дальнейшее обучение в постоянно меняющихся условиях бурной современной школьной жизни.

В исследованиях Р. И. Хасановой отмечается, что при обучении и воспитании детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, а также в психокоррекционной работе необходимо учитывать уровень проявления особенностей когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии, влияющих на формирование социализации и адекватное поведение ребенка в окружающем мире.

В связи с этим становится предельно понятно, что без дополнительных профессиональных психолого-педагогических усилий в инклюзивном школьном обществе нормализация межличностного взаимодействия, а следовательно, и эффективное усвоение необходимых знаний может растянуться на неопределенный срок.

Г. Ю. Колесникова отмечает, что изучение представлений о мире и о себе лиц с любыми ограниченными возможностями здоровья дает возможность учитывать эти особенности в организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения на всех этапах развития личности. Знание закономерностей формирования и развития субъективного мира позволит эффективнее осуществлять профилактику неготовности особого человека жить в обычном мире, проявляющуюся, в том числе, в неприемлемых способах эмоционального реагирования.

Уровень индивидуальных условий социализации ребенка зависит от различных факторов: особенностей взаимодействия с детьми и взрослыми, характера средовых воздействий на разных этапах онтогенеза, эмоциональной атмосферы воспитания. Е. А. Колотыгина отмечает, что при умелом и правильном отношении педагогов и сверстников к детям с психическим недоразвитием, при проведении комплексной психолого-педагогической и психотерапевтической работы можно добиться положительных результатов в эмоциональном развитии ребенка.

Н. Г. Гочошвили подчеркивает, что инклюзивное образование способствует расширению личностных возможностей детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи, и приспособливает детей с ограниченными возможностями здоровья к социальной жизни.

Исследования многих авторов обосновывают необходимость организации комплексной работы, направленной на формирование эмоциональной зрелости младшего школьника в условиях инклюзии, создания доступной среды с учетом особых образовательных потребностей. Необходимо грамотно развивать социальные и эмоциональные компетентности таких детей с интеллектуальными нарушениями для организации эффективных межличностных контактов, основанных на признании интересов и чувств партнера, стремлении приходить к взаимным уступкам. Важно

учить ребенка находить способы решения возникающих проблем во всех сферах общественной жизни человека на таком важном этапе.

Анализируя вышесказанное, необходимо отметить, что разработка действительно эффективных программ развития эмоционального реагирования детей с интеллектуальными нарушениями в рамках инклюзивного образования является необходимым условием будущего продуктивного социального взаимодействия и качественного усвоения доступных ребенку знаний и умений. Формирование у таких детей форм социального поведения, которые позволят доступным образом социально адаптироваться к условиям современного общества, — одна из важнейших задач современных исследований и нововведений в области образования и воспитания детей с нарушением интеллекта. Общество должно отчетливо понимать и принимать, что как бы сложно это не происходило — все должны иметь равные возможности для развития и жизни.

---

1. Тихомирова Л. Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярослав. пед. вестн. — 2013. — Т. 2, № 2. — С. 78–81.

*А. А. Кузьмина*  
*Детский сад № 17, Бийск*

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

В статье рассматривается актуальность проблемы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности коммуникации детей с особыми образовательными потребностями и эффективные формы работы с ними с использованием игры.

*Ключевые слова:* коммуникативное развитие, коммуникативные способности, игра, дети с особыми образовательными потребностями.

Социально-коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем педагогики, выводится сегодня в ранг стратегических направлений обновления российского образования, в том числе и дошкольного.

Его актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребенка, однако современный мир влияет на коммуникативное развитие детей не лучшим образом [1].

В детство прочно вошли компьютер и телефон, увлечение которыми нередко не оставляет места для необходимого общения. Современные дети испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками, а дети с особыми образовательными потребностями (ООП) вдвойне.

Опыт работы показывает, что для развития коммуникативных способностей целесообразно использовать игру. Коммуникативные игры можно применять в непрерывной образовательной деятельности, включать в режимные моменты, во время игровой деятельности в группе или на прогулке, в организации досуговой деятельности.

Рассмотрим подробнее каждую категорию детей с ООП, проблемы коммуникации, которые для них характерны, и те игры на развитие коммуникации, которые будут наиболее эффективными в работе с ними.

Для детей, имеющих речевые нарушения, трудности в общении проявляются в несформированности основных форм коммуникации, а также в снижении потребности в общении. В работе с такими детьми целесообразно использовать игры на умение устанавливать контакт, короткие этюды, упражнения с текстом, игры, в которых присутствует звук, на этапе автоматизации.

У детей с задержкой психического развития наблюдается снижение потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Низкая эффективность их общения друг с другом проявляется во всех видах деятельности. Более эффективными с детьми будут игры на развитие памяти, внимания, мышления.

Если речь идет о раннем детском аутизме, то здесь необходим особый подход к выбору тех или иных игр, так как ранний детский аутизм проявляется у каждого по-разному. Когда педагог начинает работу с таким ребенком, необходимо учитывать, на каком этапе включения в социум он находится, какова минимальная дистанция общения, в которой он может взаимодействовать или просто находиться в группе сверстников. В работе с такими детьми более эффективны будут игры, связанные не с речевым компонентом, а с совместным пребыванием, с формированием доверия к партнеру по общению, на развитие умения помогать и поддерживать друг друга.

К категории детей с ООП относятся и дети с предпосылками к одаренности. Особенность этих детей в том, что они погружены в какую-то одну сферу интересов (получение интересной информации, рисование, конструирование) и в этой сфере они достигают более значительных



результатов, нежели сверстники. Но другие сферы, особенно коммуникация и взаимодействие, страдают. У детей с высокими умственными способностями возникает много сложностей в семье, детском саду, а позже и в школе в общении со сверстниками. Они несдержанны, гиперактивны, не воспринимают критику, остро реагируют на неудачу, не всегда следуют согласно инструкции и правилам. С такими детьми рекомендуется проводить игры на развитие эмпатии, самоорганизованности и способности адекватно реагировать на неудачу. В подобных играх ребенок учится дополнять действия партнера по общению, действовать согласно четким правилам. Данные игры спланируют, развивают быстроту реакции и вызывают эмоциональный подъем.

Категория детей с ООП распространяется и на детей, для которых русский язык не является родным. Для них игры должны быть основаны на том, чтобы «открыть» такого ребенка для основного контингента группы. Это прежде всего игры и упражнения с разноуровневыми заданиями, игры на основе речевого материала. Такие игры учат обращать внимание на внешность и индивидуальные особенности другого, принимать его таким, какой он есть.

Затрагивая проблему работы с детьми с ООП, нельзя не отметить и детей с нарушением эмоционально-волевой сферы.

В дошкольном периоде возрастного развития дети отличаются повышенной впечатлительностью, склонностью к разнообразным страхам. У одних детей доминирует повышенная эмоциональная возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность, а у других — застенчивость, скованность, заторможенность поведения и действий. Условно можно выделить три наиболее выраженные категории детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере: агрессивные, эмоционально-расторможенные и тревожные.

Нередко с такими детьми педагог использует замещающий предмет (например кукла, мяч), проводит игры, которые способствуют углублению осознания сферы общения, обучают умению сотрудничать.

Любая игра на развитие коммуникативных способностей предполагает следующие элементы: наличие партнера по общению и сам процесс коммуникации с использованием речи, мимики, жестов. Часто коммуникативные игры проводятся в кругу, что позволяет всем детям видеть каждого участника. Дети с удовольствием выполняют действия в парах. Большинство игр предполагает разнообразные тактильные контакты играющих и, как правило, сопровождаются игровым текстом.

Данные игры в основном не предполагают никаких дополнительных материалов, иллюстраций, технических средств; они целиком и полностью

построены на общении. Единственным дополнением может быть любой предмет, например кукла, который иногда может выступать в роли посредника.

Самый элементарный и универсальный предмет — это мяч. Круглая форма всегда связана с объединением, комфортом. Мяч в руках, передающийся партнеру по общению позволяет ему сконцентрироваться на ответе, стимулирует его к активности. Кукла (пальчиковая кукла, кукла на ладошке) или любой герой могут выступать посредниками при общении, что особенно актуально для застенчивых детей, которым проще общаться с персонажем. Опыт работы показывает, что кукла помогает и в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, особенно на первоначальном этапе, поскольку взгляд «глаза в глаза» для таких детей является травмирующим.

Итак, одним из наиболее простых и действенных способов формирования коммуникативных способностей детей с особыми образовательными потребностями является игровая деятельность. В течение дня каждый ребенок получает положительные эмоции от участия в самых разнообразных играх. Чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее протекает развитие его личности и деятельности.

---

1. *Карпенко Е. А.* Консультация для педагогов «Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях ФГОС». — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/01/10/sotsialno-kommunikativnoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta-v> (дата обращения: 10.12.2019).

***Е. Н. Кумпан***

*Адаптивная школа-интернат № 19, Омск*

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ ПРОФИЛЯ «ДЕРЕВООБРАБОТКА»**

В статье отражена роль уроков технологии по профилю «Деревообработка» в развитии технологической и трудовой культуры, а также словесной речи и неречевых психических процессов глухих школьников. Представлено описание методических приемов, позволяющих стимулировать ход

---

© Кумпан Е. Н., 2020

овладения учащимися трудовыми операциями, умениями адекватно использовать в процессе деятельности материалы и инструменты для создания либо ремонта того или иного изделия из древесины.

*Ключевые слова:* технология, деревообработка, технологическая и трудовая культура, речевое недоразвитие как вторичное нарушение при патологии слуха, глухие школьники.

Одной из важных предметных областей, осваиваемых глухими школьниками, является «Технология», в том числе такой ее профиль, как «Деревообработка». Организация обучения детей с патологией слуха по этому профилю позволяет учителю решать широкий комплекс задач. Так, происходит формирование у учащихся технологической и трудовой культуры, в частности планомерное овладение умениями рационального и грамотного ведения дела, хозяйства.

Кроме того, на уроках технологии педагог имеет возможность создавать условия для последующего сознательного выбора глухими учениками той или иной профессии, относящейся к деревообрабатывающему производству (мебельщик, плотник, столяр, краснодеревщик и др.). Работу в этом направлении целесообразно осуществлять совместными усилиями с родителями обучающихся как равноправными участниками образовательно-реабилитационного процесса [1]. Так, могут быть организованы экскурсии учащихся на производства, возможно, на место работы кого-либо из родителей, если их профессиональная деятельность связана с деревообработкой, например с изготовлением мебели.

Нельзя не указать, что уроки технологии по профилю «Деревообработка» содействуют формированию у школьников житейских понятий. Также в ходе этих уроков, как и в процессе всего коррекционно-педагогического процесса, важно обеспечивать удовлетворение специальных потребностей и преодоление у детей речевого недоразвития как вторичного нарушения при патологии слуха [4].

Освоение учениками программного материала по этой дисциплине осуществляется в средних и старших классах. Однако пропедевтической основой данного курса являются уроки предметно-практического обучения (ППО), реализуемые в период начального школьного обучения детей указанной нозологической группы.

Т. С. Зыковой и М. А. Зыковой убедительно доказано, что уроки ППО при их адекватной организации, учете специфики психического развития школьников с нарушенным слухом и периода их обучения позволяют оказывать значительное позитивное влияние на весь образовательный процесс [3]. Приводя аргументы для обоснования этого факта, исследователи

опираются на научные положения автора коммуникативной системы, С. А. Зыкова. Выдающимся отечественным сурдопедагогом было отмечено, что при игнорировании в учебном процессе опоры на предметно-практическую деятельность (ППД) глухой ученик попадает в непростые условия. Так, от присущего неслышащим младшим школьникам предметного мышления им необходимо осуществить «скачок» к такому способу мышления, который и в условиях нормального онтогенеза может быть достигнут лишь на весьма высоком этапе развития. В свою очередь, под воздействием ППД происходит полноценное психическое развитие глухих учеников [2].

В ходе уроков технологии по профилю «Деревообработка» следует создать такие условия, при которых глухие школьники смогут успешно овладевать трудовыми операциями, планируя их последовательность при осознании цели труда и стоящих перед ними задач; адекватно выбирать необходимые для изготовления либо ремонта изделия материалы и инструменты; контролировать свои действия и оценивать полученный результат.

Так, после обсуждения темы и плана предстоящей работы нужно попросить школьников осуществить выбор необходимых инструментов, обосновать его, а также обсудить правила техники безопасности. Важно предлагать детям характеризовать функции планируемых для применения инструментов, материалов, например ножовки, рубанка, стамески.

Принципиально важным представляется знакомство учеников с предлагающимися им для работы породами и свойствами древесины, например с применением в рабочем процессе клена с присущими ему особенностями. В частности, школьникам сообщается и демонстрируется практическим способом, что клен относится к числу древесных пород средней тяжести. Данная древесная порода является вязкой, эластичной, однако при этом довольно твердой, прочной на сгиб. Короблению этот вид древесины подвержен слабо, в связи с чем широко применяется в производственном процессе. Все разъяснения, предлагаемые глухим ученикам, следует обязательно сопровождать показом.

Перед непосредственной работой над изделием школьникам следует предложить рассмотреть представленный материал: дети должны выбрать из него только подходящий для изготовления того или иного предмета. Лишь после этого ученики могут перейти к собственно технологическому процессу, корректируя при необходимости его этапы. Задача учителя заключается в том, чтобы оказывать ученикам направляющую помощь, осуществлять контроль, что будет содействовать овладению глухими школьниками технологической дисциплиной, культурой труда в целом.

В ходе каждого урока должна проводиться работа, направленная на развитие словесной речи учащихся с патологией слуха, на преодоление

ее нарушений. Следует обеспечить обогащение словарного запаса детей, в том числе благодаря такому эффективному способу, как выполнение словообразовательных операций [5]. Так, специальной отработке на уроках технологии целесообразно подвергать целые цепочки лексических единиц, соотнося их с соответствующими материалами, инструментами, их свойствами, назначением, а также изделиями и способами их изготовления. Например, сухой — сушить — высох — сушка; готовить — заготовка — изготовление; мерить — измерить — измерительный — измерение и др.

На уроках технологии может быть использован широкий спектр методических приемов. К их числу относятся такие, как соотнесение учениками реализуемого этапа работы с соответствующим пунктом плана, демонстрация педагогом или одним из школьников той или иной трудовой операции (в естественном либо замедленном темпе), комментирование осуществляемых действий, направление учителем движений рук ученика в ходе работы при использовании им инструмента и др.

Важно учить школьников осуществлению самоконтроля как на каждом этапе реализуемой деятельности, так и по ее завершении, а также оформлению при помощи вербальных средств отчета о работе. Особое внимание необходимо уделить обучению детей оценке качества завершенного изделия.

В ходе уроков технологии по профилю «Деревообработка» глухим школьникам целесообразно предложить широкий спектр заданий. Например, детей просят осуществить сравнение изготовленного изделия либо его части с образцом, который может быть представлен в виде натурального предмета или же отражен на рисунке, схеме. Важно воспитывать у школьников потребность доводить начатую работу до конца, находить в ней недочеты и стремиться их исправить. Кроме того, дети должны учиться давать эстетическую оценку выполненной работе.

Резюмируя, отметим, что уроки технологии занимают одно из важных мест в образовательно-реабилитационном процессе школ и классов для глухих обучающихся. На данных уроках, в том числе по профилю «Деревообработка», ученики получают возможность овладеть технологической и трудовой культурой. Под воздействием предметной деятельности осуществляется развитие у детей вербальной речи и неречевых психических процессов. Очень важно, что специфика указанного профиля трудового обучения дает возможность познакомить школьников с многообразием профессий, относящихся к деревообрабатывающему производству, на одной из которых выпускники могут в перспективе остановить свой выбор.

---

1. Викжанович С. Н., Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

2. Зыков С. А. Развитие глухих учащихся — основа совершенствования их специального обучения // Дефектология. — 1997. — № 5. — С. 76–86.

3. Зыкова Т. С., Зыкова М. А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей : учеб. пособие. — М. : Академия, 2002. — 176 с.

4. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Коррекционно-развивающая работа с детьми с патологией слуха: медико-биологический и психолого-педагогический аспекты : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. — 87 с.

5. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 26 с.

**Л. М. Рышкова**

*Курский государственный университет*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье рассматриваются особенности социально-реабилитационной деятельности социального педагога с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются основные технологии социально-педагогического сопровождения таких семей.

*Ключевые слова:* социально-реабилитационная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, социализация, технология социально-педагогической деятельности.

Процессы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья стали активно распространяться за рубежом еще в 1970-х гг. К концу

XX в. во многих странах мира (США, Великобритания, Германия, Швеция) интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стала ведущим направлением в их образовании и воспитании. В 1990-х гг. и в России начали формироваться интеграционные процессы. Например, в Москве реализация программы интегрированного образования детей с ОВЗ началась с создания в 1990-х гг. новых видов дошкольных образовательных учреждений (ДОО компенсирующего и комбинированного вида) и центров психологического, педагогического, медико-социального сопровождения детей с ОВЗ. Наряду с термином «интеграция» в 1994 г. было введено понятие «инклюзия».

Процессы интеграции и инклюзии неразрывно связаны с социализацией детей с ОВЗ. Важными показателями успешной социализации детей с ОВЗ являются самостоятельность, развитие способностей, самоопределение, самореализация. Процесс социализации детей с ОВЗ, как и других детей, начинается в семье. Семья — первый и главный институт социализации личности в детстве. Учитывая это, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, особенно нуждаются в сопровождении и поддержке. В этом случае необходима социально-педагогическая помощь семье, в том числе социально-реабилитационной направленности. Социально-реабилитационная деятельность социального педагога предполагает восстановительную работу с ребенком на личностном, социально-бытовом, правовом, профессиональном уровнях [3].

Л. И. Акатов дает следующее определение социально-реабилитационной деятельности относительно работы с детьми с ограниченными возможностями: «Социально-реабилитационная деятельность — это целенаправленная активность специалиста по социальной реабилитации и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целях подготовки последнего к продуктивной и полноценной социальной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий. Названный вид деятельности требует от специалиста по социальной реабилитации глубоких профессиональных знаний, высоких морально-нравственных качеств, уверенности в том, что ребенок,отягощенный дефектом развития, может стать полноценной личностью» [1, с. 55].

К основным направлениям социально-реабилитационной работы социального педагога относятся диагностическая, консультативная, коррекционная деятельность, разработка и обеспечение индивидуальных программ социальной реабилитации детей с ОВЗ, социально-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Социальный педагог — специалист, который призван помочь семье, где появился ребенок с ОВЗ, преодолеть страх, избежать бессмысленных

обвинений и конфликтов, минимизировать стрессовые состояния членов семьи, особенно матери ребенка, и мобилизовать все силы семьи, чтобы противостоять недугу.

Приоритетной целью социально-реабилитационной деятельности социального педагога с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является помощь семье в наиболее полноценной адаптации к сложившимся условиям, поддержке семьи в вопросах воспитания и развития такого ребенка.

Появление ребенка с ОВЗ сильно нарушает привычную жизнь семьи. Изменяются психологический климат в семье, супружеские отношения, социальный статус родителей. Для данных семей характерно ухудшение материального положения, отрицательные изменения в профессиональном статусе родителей, дестабилизация внутрисемейных отношений, неготовность родителей к социально-педагогической поддержке ребенка, переживание родителями дефицита сочувствия окружающих, неприспособленность городской среды к проблемам ребенка. Кроме того, многие родители педагогически не подготовлены к воспитанию ребенка. Они могут неоправданно сужать круг общения ребенка (нам встречались случаи, когда родители стеснялись своего ребенка с ОВЗ и гулять выходили с ним поздно вечером, сознательно избегали общения с окружающими); не каждая семья, воспитывающая такого ребенка, в состоянии удовлетворить его различные потребности (в самореализации, в познании).

Начиная работать с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, социальный педагог учитывает такие показатели, как отношение к ребенку в семье, уровень реабилитационной активности семьи, уровень реабилитационной культуры семьи. Как правило, в социально-реабилитационной деятельности используются краткосрочные и долгосрочные технологии работы с такими семьями. Краткосрочные технологии применяются, когда необходима помощь в острой кризисной ситуации, либо существует конкретная практическая проблема, которую семье необходимо помочь решить. Социальный педагог с применением данных технологий может работать как с ребенком отдельно, так и со всей семьей, или с семьей и ее ближайшим окружением. Краткосрочные технологии работы предполагают деятельность с семьей в течение полутора месяцев. Долгосрочные технологии связаны с длительной реабилитационной работой с семьей (более полугода). Методами реализации таких технологий являются патронаж, проведение консультирования и тренингов семей. Патронажи семьи, как правило, являются регулярными и позволяют социальному педагогу оказывать посредническую, психолого-педагогическую помощь, а также наблюдать реабилитационный процесс в динамике. Социальный педагог может выполнять социально-реабилитационную работу в форме консультирования семей,



воспитывающих детей с ОВЗ. Социально-педагогическая консультативная деятельность связана с таким направлением работы, как консультация в системе социальных отношений в рамках проблематики детско-родительских отношений в семье, где воспитывается ребенок с ОВЗ. Кроме того, значимой частью социально-педагогического консультирования является педагогическое просвещение родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями, потому что зачастую родители данной группы наших подопечных оказываются один на один с заболеванием ребенка, без четких педагогических рекомендаций и поддержки.

В рамках сферы социально-педагогического консультирования могут возникнуть вопросы, касающиеся льгот семье и ребенку, пособий, трудоустройства родителей и других различных материальных трудностей. В нашей практике встречались случаи оказания помощи (в первую очередь консультационной) семье, где воспитывался ребенок с тяжелым генетическим заболеванием мамой-одиночкой, в ремонте жилья, в обеспечении дровами и углем.

Консультационная работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, мобилизует внутренние ресурсы семьи, способствует повышению ее реабилитационной культуры и активности, коррекции взаимоотношений с ребенком.

Оценка эффективности социально-реабилитационной деятельности социального педагога в работе с семьями данной категории предполагает использование бесед с семьями, сравнение групп семей, применение метода кейс-стадий, а также анализ отчетной документации [2].

На территории Курской области указанные технологии социально-реабилитационной работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, применяются в практике деятельности Областного медико-социального реабилитационного центра (ОМСРЦ) им. Феодосия Печерского (Курск). В центре проходят реабилитацию дети с детским церебральным параличом, иными патологиями опорно-двигательного аппарата, последствиями черепно-мозговой травмы, органическими поражениями центральной нервной системы (ЦНС) (в том числе олигофренией), функциональными поражениями ЦНС (в том числе вегето-сосудистой дистонией), последствиями травм периферических нервных стволов, аутизмом. Важнейшей задачей специалистов центра является привлечение родителей к участию в реабилитационной работе со своим ребенком.

Социальный педагог центра использует методы как кратковременных, так и долговременных технологий сопровождения семей с детьми с ОВЗ.

В ОМСРЦ им. Ф. Печерского социальный педагог проводит диагностическую, консультационную и тренинговую работу с родителями

и детьми, находящимися на реабилитации, также организует мероприятия, направленные на обучение родителей методам коррекционно-развивающей работы с учетом достигаемых ребенком результатов.

---

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 368 с.

2. *Рышкова Л. М.* Основы социально-реабилитационной деятельности социального педагога : учеб. электрон. издание / Кур. гос. ун-т. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2013.

3. *Рышкова Л. М.* Социально-реабилитационная деятельность социального педагога // Специальное образование : материалы IX Междунар. науч. конф. (СПб., 24–25 апр. 2013 г.). — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. — С. 280–290.

*Е. А. Стебляк*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ КАРТИНЫ МИРА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ**

В статье рассматривается визуальная и вербальная составляющая педагогического дискурса, направленного на развитие картины мира умственно отсталых (УО) подростков. Рассматриваются функциональные возможности лингвистической и семиотической составляющей педагогического дискурса. Функциональные возможности знаковых средств дискурса уточняются на примере транспортировки в дискурс концептов жизненного выбора, постановки целей и принятия решений.

*Ключевые слова:* картина мира, умственная отсталость, педагогический дискурс, знаковая система дискурса.

Принципиальными ориентирами конструирования знаковой системы педагогического дискурса выступают положения когнитивной психологии о двойном — вербальном и образном — кодировании и хранении информации; положения когнитивной лингвистики о дискурсе как

презентационной оболочке для реализации концепта, о презентеме как единице дискурсивного воздействия, о соотношении лингвистических и семиотических знаков в структуре презентемы [2; 3]. Согласно презентационной теории дискурса адресант дискурсивного воздействия привлекает внимание воздействуемого к осмысливаемому фрагменту действительности, обозначая соответствующий ему концепт специальным знаком и выражая его содержание комплексом лингвосемиотических средств. Презентационная оболочка концепта формируется на основе системы языковых и неязыковых — визуальных, аудиовизуальных и проч. — знаков. Языковые и семиотические знаки соотносимы друг с другом, при этом текстовые средства сориентированы на передачу временного аспекта действительности, а изобразительные — пространственного.

Вербальная составляющая педагогического дискурса олигофренопедагогики должна быть направлена на номинирование и семантическое предъявление концепта, соответствующего рассматриваемому фрагменту социальной действительности. С целью структурирования субъективной семантики УО обучающихся необходимо использование вербальных знаков в денотативной, директивной и квалификативно-оценочной функциях. Преодоление свойственных им затруднений в семантической оценке признаков и свойств социальных объектов и явлений предполагает освоение социально-нормативных универсалий оценки, специфичных для различных социальных объектов, явлений и феноменов.

Семиотическая составляющая педагогического дискурса олигофренопедагогики направлена на выражение образного содержания концепта и представлена визуальными знаковыми средствами — изобразительно-графическими, кино-, видео- и фотоизображениями. Образная сторона концепта предполагает описание связанного с концептом опыта, понятную иллюстративность и примерность, благодаря чему аудитория может увидеть своеобразную сценическую картинку и ассоциировать полученную информацию с уже знакомой и понятной из прежнего опыта [2; 3]. Визуальные средства репрезентируют любые ментальные образования — образы, пропозиции, скрипты, фреймы, сценарии и др. — в частности, социально закрепленные схемы, фреймы и сценарии социального поведения в разнообразных социальных ситуациях и в соответствии с разными социальными ролями [1, с. 34–35].

Презентационная тактика применения визуальных знаковых средств должна учитывать свойственные УО обучающимся затруднения в понимании связи концепта с обозначающим его статическим или динамическим изображением, в понимании визуального рисунка человеческого поведения и причинно-следственных связей событий и действий персонажей.

Схематическое структурирование и вербальная интерпретация визуальных образов призваны представить УО обучающимся цели действующих лиц, ролевую структуру события; фрагментировать сценарий на отдельные события, а событие — на эпизоды; рассмотреть событие во взаимосвязи с целями и мотивами персонажа, влиянием социальных и ситуативных факторов.

В соответствии с презентационной теорией дискурса в роли структурного компонента дискурсивного воздействия выступает презентема — лингвосемиотическое образование разного демонстрационного качества и разного смыслового наполнения. Преимущественно визуальное воздействие презентемы позволяет «представить экстерналиные признаки или дескрипции субъекта, объекта, явления или события. Лингвистически же такой знак вербализуется для представления внутренней сути события» [3, с. 240–241].

Уточним структуру презентемы на примере презентемы-демонстратива, исполняющей важную роль в обеспечении сугубо презентационного функционирования дискурса. *Вербальная составляющая* представлена идентификационным, дефиниционным и эмоциональным компонентами, соответственно обеспечивающими номинацию, семантическое предъявление и квалификацию/атрибуцию негативных или позитивных признаков и свойств объекта или субъекта презентации. *Визуальная составляющая* выражает непредметные значения того, что происходит с действительностью, — значения процессов, ситуаций, действий, изменений, положений дел и прочих событий. Благодаря ярким и зрелищным презентационным характеристикам «событие получает ментальную раскодировку, распадается в сознании человека на компоненты; компоненты события анализируются и оцениваются» [3, с. 210]. Визуальные образы передают образы объекта, продукта, персоны; визуализированную констатацию факта или события, его ролевой структуры; образы замысла действия и репертуара действий, составляющих или сопровождающих событие; образы результата действия, достигнутого состояния и т. п. При этом образный компонент концепта может быть разной степени абстракции — от конкретно-чувственного образа до обобщенного мыслимого заместителя множества частных образов [2]. Наконец, в структуре презентемы-демонстратива присутствует *лингвосемиотический театральный компонент*.

Учитывая особую образовательную потребность УО обучающихся в овладении такими концептами, как *постановка цели, принятие решения, жизненный выбор* и др., необходимо конструирование описаний соответствующих процессов, правил деятельности, сценариев поведения. Это соответствует директивной, или инструктивной, функции

лингвистических знаков. Однако опыт предъявления данных концептов в дискурсе олигофренопедагогики до настоящего времени не аккумулирован и не изучен.

Представляется, что в рамках педагогического дискурса социального познания УО обучающихся, во-первых, исполнению *денотативной функции* будет содействовать использование таких лингвистических знаков с иконической или денотативной нагрузкой, как: знаки-перцептивы, номинирующие предметы, например обозначения предмета мечты, цели, представления, воображения, памяти; знаки-персоналии, номинирующие социальные роли в различных контекстах социального взаимодействия; знаки-локативы, номинирующие место, образы сцен социального взаимодействия; знаки-инструментативы, номинирующие инструменты, например инструменты планирования, ранжирования ценностей, субъективного шкалирования, ориентировки во времени и т. п.; знаки-квалификаторы — шкалы качеств личности, шкала оценок поступка, образа жизни и т. п.

Во-вторых, исполнению *директивной, или инструктивной, функции* будет содействовать использование лингвистических знаков-процессивов, таких как:

- **знаки-дескрипторы**, описывающие и номинирующие процесс, например, исполнения мечты, осуществления цели, принятия решения;
- **знаки-комментативы**, комментирующие ход процесса, например, его проблемный, препятственный, затрудненный, продолжительный, скоротечный, этапный и т. п. характер;
- **знаки-регулятивы**, исполняющие функцию регуляции процесса путем номинации условий успешного и неуспешного хода и завершения процесса;
- **знаки-пермиссивы**, описывающие конкретные правила поведения, деятельности;
- **знаки-лимитаторы**, описывающие запреты, ограничения;
- **знаки**, определяющие возможные варианты течения процесса, например обозначения способов решения проблемы, выхода из конфликтной ситуации.

В-третьих, исполнению *квалификативно-оценочной функции* будет содействовать использование лингвистических знаков, характеризующих социальное отношение к поведению, поступкам, характеру человека, межличностным отношениям и т. п. Эти знаки формируют культурные приоритеты в оценках, например, образа жизни, трудовой биографии, романтических отношений, воспитания детей и т. п.

Заметим, что ввиду отсутствия в олигофренопедагогике опыта развернутого дискурсивного предъявления концептов жизненного пути человека,

внутреннего мира и межличностных отношений, актуально конструирование презентационных тактик использования лингвосемиотических средств для предъявления соответствующих концептов.

---

1. Дроздова А. В. Визуальность как феномен современного медиаобщества // Дискуссия. — 2014. — № 10 (51). — С. 29–36.

2. Карасик В. И. Языковые ключи. — М. : Гнозис, 2009. — 406 с.

3. Олянич А. Презентационная теория дискурса : моногр. — М. : Гнозис, 2007. — 407 с.

**Т. Ю. Четверикова**

*Омский государственный педагогический университет*

## **СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ИМИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обоснована роль уроков литературы в речевом и социокультурном развитии обучающихся среднего школьного возраста с нарушением слуха. Отражено содержание курса литературы в 5-м классе. Представлены основные методические рекомендации к проведению данных уроков в соответствии с требованиями адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования (варианты 1.2 и 2.2), проектирование которых осуществлялось автором статьи.

*Ключевые слова:* литературное образование, глухие и слабослышащие обучающиеся, школьники с кохлеарным имплантом, особые образовательные потребности, основное общее образование.

Литература как учебная дисциплина, являющаяся структурным компонентом предметной области «Филология», занимает важное место в образовательно-реабилитационном процессе, реализуемом с использованием адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) основного общего образования (ООО) обучающихся с нарушением слуха.

Освоение курса литературы в среднем звене школы подготавливается на этапе получения глухими, слабослышащими, позднооглохшими

и кохлеарно имплантированными обучающимися начального общего образования за счет дисциплин языкового цикла. В первую очередь это курсы русского языка и литературного чтения, а также уроки предметно-практического обучения. В 5-м классе, т. е. на первом году обучения на уровне ООО, дети с нарушением слуха, овладевая программным материалом по вариантам 1.2 и 2.2 АООП, начинают изучение курса литературы впервые. В этой связи наряду с освоением учащимися новых для них сведений, с формированием культуры чтения и преодолением так называемого «наивного детского чтения» требуется продолжение деятельности, ориентированной на совершенствование у этих школьников весьма широкой группы умений, навыков, способностей, которыми они овладели ранее, а именно:

- навыков чтения (правильного, осознанного, выразительного, беглого);
- способности к работе с художественным текстом, детской книгой в целом;
- умений ориентироваться в книге и др.

Довольно обширным является содержание курса литературы, которым должны овладеть обучающиеся с нарушением слуха на первом году обучения на уровне ООО. Оно представлено следующими тематическими разделами: «Устное народное творчество» (4 ч.), «Русские народные сказки» (8 ч.), «Из древнерусской литературы» (3 ч.), «Из литературы XVIII века» (3 ч.), «Из русской литературы XIX века» (49 ч.), «Из литературы XX века» (43 ч.), «Из зарубежной литературы» (22 ч.). Кроме того, предусмотрена вводная (2 ч.) и обобщающая (2 ч.) части по курсу литературы.

В отличие от массовой школы, содержание указанной учебной дисциплины, предназначенной для освоения по вариантам 1.2 и 2.2 АООП, подвергнуто редукции. В частности, сокращен объем материала по тематическим разделам и подразделам «Русские народные сказки», «Басни», «Из зарубежной литературы», а также по частным темам, касающимся творчества писателей и поэтов XIX и XX вв., посвятивших свои произведения родине, родной природе, себе. За счет такой редукции возник временной резерв, который был перераспределен на другие тематические разделы для пролонгации сроков их освоения обучающимися с нарушением слуха. Такой подход к регулированию объема программного материала по литературе не является случайным. Он обусловлен структурой нарушения при патологии слухового анализатора, детерминирующей наличие у детей указанной нозологической группы широкого спектра особых образовательных потребностей. Одна из таких потребностей заключается в пролонгации сроков освоения программного материала. При игнорировании данной потребности возникает риск того, что школьники с нарушением слуха, поставленные перед

необходимостью освоения всего содержания литературного образования, не смогут справиться с этой задачей по причине ограниченности языковых средств, которыми они располагают. Это обусловит снижение качества образования в целом. Тем не менее глухие слабослышащие и кохлеарно имплантированные школьники не лишены возможности ознакомления с теми произведениями, которые не вошли в обязательный перечень. Данные тексты включены в раздел АООП, отражающий содержание самостоятельного (внеклассного) чтения, в качестве рекомендуемых.

Следует отметить, что специальных уроков внеклассного чтения не предусмотрено. Однако учителю и школьному библиотекарю следует обеспечить организацию самостоятельного внеклассного чтения обучающихся с нарушенным слухом и контроль за его результатами. В частности, учитель литературы предоставляет школьникам список рекомендуемых произведений для самостоятельного чтения, знакомит учеников с правилами ведения читательского дневника. Библиотекарь готовит подборку соответствующих книг в необходимом количестве, организует работу читального зала, в том числе в каникулярный период времени, проводит библиотечные занятия, стимулируя воспитание у школьников читательского интереса, формирование умений пользоваться библиотечными ресурсами. На первом уроке литературы после каждой каникулы учитель отводит часть времени на обсуждение содержания читательских дневников, оформленных школьниками. Структуру и правила ведения читательского дневника учитель определяет самостоятельно.

Внеклассное чтение способствует формированию читательской самостоятельности школьников. Кроме того, создаются благоприятные возможности для развития у детей литературно-творческих умений [1].

Важным представляется определение методического подхода к организации и проведению уроков литературы, в основе которого должны находиться достижения отечественной сурдопедагогики. Касаясь в материалах статьи этих достижений лишь в абрисном варианте, отметим, что С. А. Зыковым разработана уникальная методика обучения чтению в контексте созданной этим выдающимся сурдопедагогом коммуникативной системы обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения [4]. Научные взгляды С. А. Зыкова получили дальнейшее развитие в трудах Т. С. Зыковой, автора деятельностного подхода к формированию словесной речи школьников с тяжелыми нарушениями слухового анализатора [5]. Н. Г. Морозовой создана методика, ориентированная на воспитание у глухих обучающихся сознательного чтения [7]. М. И. Никитиной разработаны психолого-педагогические основы, определяющие совершенствование литературного образования учащихся со



слуховой депривацией [8]. Л. А. Головчиц предложена методика коррекционной работы в аспекте изучения глухими учащимися 7–8-х классов литературного персонажа [2]. Н. Е. Граш освещена специфика изучения лирических произведений обучающихся младшего и среднего школьного возраста с нарушенным слухом [3]. Начальному литературному образованию и развитию у слабослышащих учеников младших классов словесной речи на уроках литературного чтения посвящены труды О. А. Красильниковой [6].

Обобщение и систематизация научных источников позволяет констатировать, что структура урока литературы и методика его проведения обусловлены этапом работы над произведением того или иного жанра.

Так, согласно материалам научных исследований М. И. Никитиной, в процессе вводных уроков по каждому тематическому разделу следует обеспечить подготовку детей к изучению произведения. Это осуществляется за счет знакомства с основными фактами жизни и творчества того или иного писателя (поэта), с историей создания произведения (при наличии возможности), особенностями его композиции. На уроках, посвященных первоначальному знакомству с текстом, решается задача создания у школьников целостного эмоционального впечатления о том, что ими было прочитано. Кроме того, происходит обсуждение отдельных фактов и эпизодов произведения, позволяющих осмыслить его главную мысль и идею. Отметим, что учащиеся среднего школьного возраста читают произведение не в классе, а дома либо в процессе самоподготовки, организуемой в интернате. Значительный цикл уроков отводится анализу произведения: школьники работают с каждой частью текста, микротемами, обсуждают образы героев, дают оценку событиям, устанавливают их влияние на судьбу (действия, поступки, решения) персонажа. В рамках данных уроков ученикам предлагается осуществлять пересказ текста (его фрагмента), писать изложения, а также сочинения, темы которых обусловлены проблематикой изучаемого произведения. В свою очередь, в процессе уроков обобщающего повторения происходит систематизация изученного материала. Школьникам предлагается вербальным способом выразить личное отношение к тому, что они прочитали, дать оценку персонажам, событиям, произведению как сложному художественному целому, обладающему значимой смысловой нагрузкой [8].

В ходе уроков литературы (на первом году обучения на уровне ООО) осуществляется не только изучение детьми с нарушением слуха вершинных произведений классической литературы и литературы XX в., школьники приобретают читательский опыт. У них формируется культура чтения. Она, выступая в виде интегральной характеристики, включает в себя

получение удовольствия от процесса чтения, наличие литературного вкуса, потребность в систематическом чтении художественных произведений, способность к эстетическому восприятию текста и др. Это является принципиально значимым для общекультурного развития личности, для инкультурации обучающегося с нарушенным слухом, для его социальной интеграции.

Нельзя не отметить, что уроки литературы содержат мощнейший ресурс, обеспечивающий удовлетворение особых образовательных потребностей детей с патологией слухового анализатора. Так, в рамках данного учебного курса при адекватной организации образовательно-реабилитационной и коррекционной работы дети овладевают многообразием языковых средств, типов синтаксических конструкций, лексической и синтаксической синонимией. Благодаря этому обеспечивается возможность адекватной структурно-смысловой организации устных и письменных высказываний, их использования для самостоятельного решения коммуникативных задач.

---

1. *Быкова В. П., Князева А. А.* Педагогические приемы развития литературно-творческих умений у детей младшего школьного возраста // Педагогический профессионализм в образовании : сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию НГПУ. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2015. — С. 19–24.

2. *Головчиц Л. А.* Изучение литературного персонажа в седьмых-восьмых классах школы для глухих детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1975. — 13 с.

3. *Граш Н. Е.* Изучение лирики в школе для детей с недостатками слуха (2–6 классы). — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 157 с.

4. *Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. — М. : Загреб, 1997. — 231 с.

5. *Зыкова Т. С.* Развитие речи глухих младших школьников в системе коррекционного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1993. — 35 с.

6. *Красильникова О. А.* Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения. — СПб. : Каро, 2005. — 168 с.

7. *Морозова Н. Г.* Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников. — М. : Учпедгиз, 1953. — 184 с.

8. *Никитина М. И.* Психолого-педагогические основы совершенствования литературного образования слабослышащих школьников: дис. ... д-ра пед. наук. — Л., 1983. — 333 с.

## **ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВ УЧАЩИМИСЯ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В статье рассматриваются эмпирические данные об особенностях направленной актуализации слов учащимися 2-го класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи в сравнении с детьми без речевой патологии. Описаны механизмы нарушения актуализации слов; установлены факторы, влияющие на возможность актуализации.

*Ключевые слова:* направленная актуализация слов, механизмы нарушения актуализации, нерезко выраженное общее недоразвитие речи.

Успешность речевого общения во многом определяется своевременным усвоением словесных значений и звуковых образов слов, актуализацией слова в процессе построения высказывания. При этом скорость и точность актуализации слова напрямую зависит от сформированности межсловесных связей. Умение актуализировать слово в различных контекстуальных условиях отражает уровень языковой способности ребенка, степень сформированности логического мышления, восприятия, памяти (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, В. А. Ковшиков).

Актуализация слова — это результат активации в языковом сознании системы семантических (понятийных), контекстуальных (ситуативных), звуковых фильтров, необходимых для выбора слова из семантического поля. Процесс актуализации слова проходит в несколько этапов:

- 1) затормаживание звуковых ассоциаций;
- 2) затормаживание ситуативных ассоциаций;
- 3) анализ понятийных ассоциаций и выбор нужного слова [2, с. 95].

Успешность актуализации слова во многом зависит от следующих психологических предпосылок: упорядоченность информации в промежуточном хранилище за счет ее повторения и кодирования с подключением всех анализаторных систем; хранение в долговременной памяти информации, приведенной в систему, т. е. закодированной в семантической форме (категоризированной); работа контрольной функции фильтрования неадекватных ассоциаций [2, с. 98].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения словесных значений и установления межсловесных связей, что

проявляется в непонимании значений слов и выражений, неумении уловить их стилистическую окраску, нарушениях актуализации слова и словесных заменах при построении высказывания. Отсутствие прочных связей между звучанием и значением слова препятствует созданию у детей потребности в его использовании [3; 4; 5]. Те же симптомы характерны и для учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, однако в большей степени они проявляются в учебном диалоге, в контекстной речи, особенно при построении рассуждений и доказательств [6]. Вне зависимости от возраста и уровня речевого развития у детей отмечается узкоситуативное использование слов, трудности оперирования знакомыми словами, переборы и замены искомого слова другим, близким по звучанию или значению. При малейшем изменении ситуации дети теряют, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые в других условиях слова [1].

Опираясь на психолингвистические представления о процессе порождения речевого высказывания, можно предположить, что нарушения актуализации слов у детей с общим недоразвитием речи обусловлены неверным поиском слов по различным признакам: семантическим, фонетическим, морфологическим, синтаксическим. При поиске слова дети адресуются в различные семантические поля. Во многих случаях эта адресация замедленна, идет «окольными путями», ограничена в выборе необходимых путей и поэтому неверна [1].

В ходе эмпирического исследования нами установлены трудности усвоения системы словесных значений и направленной актуализации слова у учащихся 2-го класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи в сравнении с детьми без речевой патологии. Эксперимент проводился с учетом методических рекомендаций В. А. Ковшикова, Л. Ф. Спировой, Т. А. Ткаченко. Детям были предложены задания на актуализацию изолированного слова (денотативный аспект значения слова); слов, имеющих звуковое сходство (сформированность звукового образа слова); слов в словосочетании и предложении (синтагматические связи); включение слова в тематическую группу (сигнификативный аспект); подбор антонимов и синонимов (парадигматические связи).

Сравнительный анализ данных проводился по следующим *критериям*: соответствие актуализированного слова поставленной вербальной задаче; способ актуализации; виды принимаемой помощи; латентный период; количество и продолжительность пауз.

Проведенное исследование позволяет предположить, что у детей без речевой патологии межсловесные связи сформированы в полном объеме: актуализация слов, относящихся к различным частям речи, происходила в соответствии с поставленной вербальной задачей, дети использовали

редкоупотребительную лексику, словесные замены не зафиксированы. При раскрытии значения слова школьники с нормальным речевым развитием актуализировали в первую очередь дифференциальные признаки, затем называли интегральные признаки, что говорит о сформированности структуры значения слова. Латентный период незначителен — дети легко справлялись с направленной актуализацией слова, выстраивали синонимический ряд, что свидетельствует о достаточной сформированности смысловых связей.

Учащиеся 2-го класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи актуализировали в основном общеупотребительную лексику, затруднялись в подборе глаголов и прилагательных, особенно часто расширяли значение глаголов. При актуализации прилагательных включали слово в контекст (словосочетания и/или предложение). Дети допускали разнообразные лексические замены, испытывали трудности выделения дифференциальных признаков предметов и явлений. При выполнении заданий отмечались длительные паузы (латентный период колебался от 5 до 40 сек.), переборы слов. Дети говорили неуверенно, с вопросительной интонацией, переспрашивали, обращались за помощью к взрослому (наиболее эффективные виды помощи: наводящие вопросы, предъявление наглядности, представление информации в образной форме, иногда с имитацией действия).

Сравнительный анализ ответов детей показал следующее. У всех учащихся 2-го класса отмечалось возникновение пауз при актуализации глаголов и прилагательных, однако их продолжительность у детей с нарушениями речи значительно выше. У детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи качество актуализации слов значительно снижено, что обусловлено несовершенством семантических полей, ошибками категоризации при усвоении лексических единиц, нарушением структурирования и систематизации словарного запаса. Нарушение актуализации слов учащихся данной категории происходит по следующим механизмам: несформированность структуры значения слова приводит к ошибочному выбору слова по семантическим признакам; недостаточность слухового и кинестетического контроля, слабость и неустойчивость смысловых связей между словами, малый объем семантического поля — к переборам слов, значительным паузам при ответах, длительному латентному периоду. Таким образом, неструктурированность словарного запаса снижает качество актуализации слов. Требуется организация систематической логопедической работы по уточнению значений слов и выражений, формированию устойчивых межсловесных связей, необходимы разнообразные упражнения по актуализации слов в различных коммуникативных ситуациях и с учетом контекста высказывания.

- 
1. *Ковшиков В. А.* Экспрессивная алалия. — М. : Ин-т общегуманитар. исслед., В. Секачев, 2001. — 96 с.
  2. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
  3. Основы теории и практики логопедии / ред. Р. Е. Левина. — Репр. воспроизведение изд. — М. : Альянс, 2013. — 367 с.
  4. *Спирова Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 1980. — 192 с.
  5. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
  6. *Ястребова А. В., Бессонова Т. П.* Инструктивно-методическое письмо «О работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе». — М. : Когито-Центр, 1996. — 47 с.

*Э. Б. Чиркова, В. С. Светлакова*  
*Удмуртский государственный университет, Ижевск*

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается проблема поиска диагностических критериев, которые могут стать основой анализа данных, полученных в ходе изучения индивидуальности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как совокупность психофизических и социальных характеристик развития для построения индивидуального образовательного маршрута в условиях инклюзивного образования на основе антропоцентрического подхода. В качестве решения проблемы предлагается учитывать индивидуальность ребенка. На основе анализа литературы определяется сущность понятий «сопровождение», «индивидуальный образовательный маршрут»; обсуждаются целевые ориентиры диагностического изучения

ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которые могут стать основой для построения индивидуального образовательного маршрута в условиях инклюзивного образования. В заключение делается вывод об основных отличиях такого подхода от традиционного.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное образование, психолого-педагогический консилиум, индивидуальный образовательный маршрут.

Включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивную образовательную среду невозможно без организации психолого-педагогического сопровождения силами специалистов психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения. При этом под сопровождением понимается не коррекция недостатков развития, а создание психолого-педагогических условий и реализация индивидуального образовательного маршрута с учетом имеющихся ресурсов развития ребенка.

Анализ научно-методической литературы позволяет обобщить позиции авторов в отношении определения сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут»: одни авторы рассматривают его как спектр условий, создаваемых педагогом [5], другие — как профессионально-трудовые действия и взаимодействия [9], коррекционную деятельность [8]. На наш взгляд, особый интерес представляет рассмотрение индивидуального образовательного маршрута как пути ребенка к самому себе, поиск собственных способов решения проблем [1].

На сегодняшний день основными целевыми ориентирами диагностического изучения ребенка с ОВЗ как основы построения индивидуального образовательного маршрута являются симптомы нарушения психофизического развития ребенка и его обучаемость в понимании С. Д. Забрамной, И. Ю. Левченко и др. Критериями успешного освоения содержания образования выступают когнитивные и поведенческие характеристики в форме знаний, умений, навыков [2; 3].

Такой традиционный подход диагностического изучения ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения позволяет определить уровень актуального психофизического развития ребенка, выявить зону его ближайшего развития, наметить направления коррекционно-развивающей работы. Индивидуальный образовательный маршрут складывается как реагирование на «минусы» в развитии ребенка, попытка преобразовать негативные знаки в позитивные характеристики. При этом предполагается, что в последующем ребенок осуществит перенос знаний и умений, усвоенных на занятиях, в социальную ситуацию развития.

Для решения этой проблемы предлагаем разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на основе антропоцентрического подхода [4; 6; 7], в центре внимания которого находится **antropos — человек**.

Данный подход строится на единой для всех специалистов критериальной основе и направлен на интеграцию деятельности родителей, воспитателей, психолога, логопеда и других специалистов дошкольной организации с тем, чтобы сделать участие каждого из них целенаправленным, целесообразным.

В рамках антропоцентрического подхода к основным целевым ориентирам диагностического изучения ребенка с ОВЗ будет относиться изучение индивидуальности ребенка — ее отдельных уровней и интегральных характеристик.

В. С. Мерлин выделил три уровня индивидуальных свойств и их подсистемы:

- уровень свойств организма (биохимические, общесоматические, нейродинамические свойства индивидуальности);
- уровень индивидуально-психических свойств (темперамент, психические свойства личности, возрастно-половые свойства);
- уровень социально-психологических свойств личности (психологические характеристики взаимоотношений человека с окружающими его людьми — осуществление социальных ролей в группе в семье, в группе друзей, социально-исторических общностях) [4].

Описание трех уровней индивидуальности позволяет рассматривать в тесной взаимосвязи клинико-психологические и организменно-средовые характеристики развития ребенка с ОВЗ, раскрыть механизмы нарушенного развития, выявить ведущую/подчиненную роль того или иного патогенного фактора. Взаимодействие специалистов в составе психолого-педагогического консилиума должно быть направлено на выявление соотношения характеристик и факторов развития ребенка в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Помимо этого, в научной литературе предлагается рассмотреть интегральные характеристики, присущие каждому уровню индивидуальности ребенка: активность, направленность и саморегуляция [10]. Использование этих диагностических критериев позволяет описать мотивационно-регуляторные характеристики деятельности, выявить интересы, склонности ребенка, его включенность в жизнь семьи, детского коллектива. В этом контексте особое значение в диагностическом изучении развития ребенка приобретает метод наблюдения, в том числе обобщения данных наблюдений родителей.



Таким образом, наряду с «узко профессиональной» информацией о содержании и организационных формах коррекционно-развивающей работы можно будет сформулировать рекомендации относительно:

1) уровня свойств организма: оптимальный режим труда и отдыха ребенка с учетом хронобиологических ритмов;

2) уровня индивидуально-психических свойств: мера освоения содержания образования, способы получения, переработки информации, направленность дополнительного образования — кружков, секций;

3) уровня социально-психологических свойств личности: оптимальные формы коммуникации (общения) ребенка со взрослыми и сверстниками, рекомендации по организации семейной среды — эмоциональной поддержки ребенка, освоения форм игрового взаимодействия, формирования необходимого социального опыта.

Таким образом, мы видим, что учет индивидуальности ребенка — ее отдельных уровней и интегральных характеристик, таких как активность, направленность и саморегуляция, помогут нам построить индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования на основе антропоцентрического подхода.

---

1. *Волосовец Т. В., Ярыгин В. Н., Кутепова Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. — М. : Мозаика-Синтез, 2011. — 144 с.

2. *Забрамная С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М. : Просвещение, 2013. — 111 с.

3. *Левченко И. Ю., Киселева Н. А.* Психологическое изучение детей с нарушениями развития : моногр. — М. : Книголюб, 2008. — 155 с.

4. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М. : Педагогика, 1986. — 256 с.

5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 92 с.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.

7. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 360 с.

8. *Суртаева Н. Н.* Нетрадиционные педагогические технологии: парцентрическая технология : учеб.-науч. пособие. — М. ; Омск : Ом. гос. пед. ун-т., 1997. — 23 с.

9. Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. — СПб., 1994 — С. 79–90.

10. Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2002. — 53 с.

**О. А. Шапошникова**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В статье представлен обзор эффективных методов и приемов организации логопедической работы, основанных на опыте работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Обозначен ряд актуальных вопросов, активно исследуемых в современных научных работах.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра (РАС), аутизм, логопедическая работа, дети с расстройствами аутистического спектра, организация логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Работы, посвященные исследованиям расстройств аутистического спектра (РАС), весьма актуальны в настоящее время. Основной причиной такого интереса является увеличение числа детей с данным диагнозом, а также прогнозы по дальнейшему росту этого показателя. Но, помимо этого, стоит указать, что вопросов в исследованиях РАС на данный момент гораздо больше, чем ответов: начиная с причин возникновения аутизма и заканчивая подходами к его коррекции [3]. То же касается и логопедической работы с детьми, имеющими РАС, — нет единой системы работы и однозначных решений тех проблем, с которыми может столкнуться логопед. Это вполне объяснимо тем, что РАС — диагноз, объединяющий группу лиц с рядом общих отклонений в социальном поведении и коммуникативных навыках, но значительно различающихся по другим параметрам. Также стоит обратить внимание на различную степень как основных проявлений РАС, так и развития высших психических функций,

в том числе речи и мышления, а также интеллекта. Опыт работы с детьми данной категории это подтверждает — сложно найти двух одинаковых детей с РАС, вследствие чего сложно судить о применении методов и приемов логопедической работы для каждого из них — то, что дает результаты с одним ребенком, может быть неэффективным с другим.

Но следует отметить, что анализ литературных источников, а также опыт работы с детьми с РАС позволил выделить ряд методов и приемов, учет которых обеспечивает построение занятий наиболее эффективно.

1. Коррекция поведения. Работа логопеда должна строиться в тесном сотрудничестве с терапевтом (или другим специалистом учреждения, занимающимся коррекцией поведения ребенка). Необходимость этого обусловлена соблюдением единых требований к ребенку и важностью закрепления социально приемлемого поведения. Также здесь немаловажную роль играет то, какие условия необходимо создать для ребенка и как организовать рабочую среду. Подобные нюансы и актуальную информацию всегда уточняйте у терапевта, чтобы не провоцировать регресс в поведении ребенка [1].

2. Стимулы. Использование стимулов — залог успеха в работе логопеда. Здесь также на первый план выходит тесное сотрудничество с терапевтом. Актуальная информация о стимулах и об условиях их использования уточняется у терапевта, так как в зависимости от этапа работы и прогресса ребенка стимулы будут меняться — от пищевых до вербальных.

3. Разнообразие. К занятию с ребенком, имеющим РАС, сложно быть готовым заранее. Даже если вам кажется, что вы хорошо знаете ребенка и возможные его реакции на те или иные задания, всегда нужно быть готовым к непредвиденному — настроению и поведение этой категории детей зависит от большого количества факторов, которые учесть практически невозможно. Малейшие изменения привычного образа жизни могут повлечь за собой непредсказуемую реакцию ребенка. Поэтому всегда важно располагать разнообразными пособиями, вариациями заданий и дидактического материала, чтобы иметь возможность предложить альтернативный вариант ребенку в зависимости от его состояния на данный момент.

4. Реакция на нежелательное поведение. Это один из важнейших моментов в работе. Если ребенок явно не в духе, не идет на сотрудничество и не реагирует на стимулы, стоит вести себя спокойно и не выдавать своего отношения к происходящему. Отсутствие включенности в истерическое поведение и спокойная реакция на негатив поможет избежать усугубления ситуации. Чем больше вы будете стараться успокоить ребенка, тем с большей вероятностью спровоцируете продолжение проявлений негативизма и нежелательного поведения. Лучше спокойно дожидаться, пока

ребенок закончит кричать или полежит на полу, только потом имеет смысл вернуться к попыткам наладить сотрудничество и вернуть занятие в нормальное русло. При этом не забывайте следить за ребенком и тем, что он делает, чтобы избежать травм у него самого или у вас. Четко проявляйте свое неодобрительное отношение к нежелательному поведению и поощряйте все положительные проявления ребенка. Здесь используются разнообразные способы — речевые («Так делать нельзя!», «Мне не нравится!», «Ты молодец! Ведешь себя хорошо, сидишь спокойно!», «Супер! Ты хорошо занимаешься!» и т. д.) и визуальные (различные унифицированные инструкции для детей с указанием на то, что делать на занятии приемлемо и неприемлемо). И всегда стоит помнить о том, что, если вы хоть раз «дали слабину» и пошли на поводу у ребенка, он при любой удобной возможности будет пользоваться этим, чтобы избежать выполнения заданий или облегчить себе задачу.

5. Четкая структура занятия. Прежде всего, это относится к организационному моменту занятия. Всегда необходимо обозначить ребенку объем работы и ее последовательность тем способом, который используется на данном этапе работы [2]. Это может быть визуальное расписание, словесное объяснение, использование таймера или краткий план занятия (написанный на доске или заранее распечатанный). Неопределенность для ребенка с РАС — самый верный путь к проявлению нежелательного поведения и срыву занятия. Постоянно давайте ребенку понять, что его ждет, четко следуйте обозначенному плану, не меняйте его на ходу и всегда выполняйте обещания, которые даете, чтобы не получить негативную реакцию ребенка.

6. Альтернативные системы коммуникации. Процесс овладения устной речью достаточно сложен для ребенка, имеющего какие-либо отклонения в развитии. Нарушение механизмов овладения устной речью не позволяет ребенку успешно овладевать ею, осваивать родной язык в целом. Нужно быть готовым к тому, что далеко не все дети смогут успешно овладеть устной речью. На этот случай используются альтернативные системы коммуникации, доступные ребенку. Например, система PECS — использование карточек для взаимодействия с окружением.

7. Работа с родителями. Работа с детьми с РАС не должна ограничиваться стенами учреждения. Наиболее эффективной она может стать лишь в том случае, если коррекционный процесс будет продолжаться и дома. Для этого важно объяснить родителям необходимость следования всем рекомендациям, которые вы даете, а также важность закрепления и использования полученных навыков в ситуациях вне логопедического кабинета. Любое новое слово, фраза и речевой оборот необходимо активно использовать в повседневной жизни ребенка.

В заключение стоит отметить, что соблюдение данных рекомендаций позволит наиболее эффективно организовывать работу с ребенком. Тем не менее необходимо обратить внимание на то, что успех в работе во многом будет зависеть не только от соблюдения указанных правил, но и от индивидуальных особенностей ребенка. Всегда нужно помнить о том, что каждый ребенок требует индивидуального подхода в выборе средств и методов работы.

---

1. *Доронина В. С., Мальтинская Н. А.* Направления коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 39. — С. 911–915. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/970509.htm> (дата обращения: 20.12.2019).

2. *Ерофеева О. С.* Особенности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2019. — № 2 (22). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-korreksionno-razvivayuschey-raboty-uchitelya-logopeda-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 20.12.2019).

3. *Никольская О. С., Баенская Е. Р.* Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — Альманах № 19. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya/> (дата обращения: 20.12.2019).

***И. М. Шилова***

*Омский государственный педагогический университет*

## **СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена проблеме преодоления страхов у младших школьников с нарушением речи. Приводятся результаты диагностики уровня и групп страхов, способов поведения ребенка в ситуации переживания

страха. Обзорно представлена программа по снижению уровня страхов у детей с нарушением речи.

*Ключевые слова:* страх, сюжетно-ролевая игра, нарушение речи.

Проблема эмоционального неблагополучия детей, в частности, проблема детских страхов, несмотря на достаточную изученность (А. И. Захаров, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, З. Фрейд и др.), не только не теряет своей актуальности в наши дни, но даже обостряется [2; 5; 6]. Агрессивные фильмы, телепрограммы, интернет, а также социальное и домашнее окружение часто являются причиной страхов. Не выявленные детские страхи могут серьезно мешать учебному процессу, в особенности это относится к учебным страхам; страхи нарушают детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываются на его социальной активности и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Наличие страхов в детском возрасте нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе [5].

Страхи могут выступать серьезным препятствием для гармонического развития ребенка и мешать его полноценной социализации.

Многие ученые отмечают, что именно страхи являются показателем нарушения эмоционально-волевой сферы детей с речевыми патологиями. Страхи детей с нарушением речи исследовали А. И. Захаров, В. Г. Колягина и др. [2; 3; 4].

Игровая деятельность имеет особое значение в психическом развитии ребенка [1]. Впервые к игре как к средству коррекции страхов обратился З. Фрейд [6]. Игра является одним из действенных способов коррекции страхов детей. Заранее разработанный план игры, четкое распределение ролей предлагаются ребенку уже в готовом виде. Это позволяет создать несколько возможных вариантов решения проблемы. В результате происходит осознание ребенком своих внутренних конфликтов и противоречий. Это дает возможность ребенку справиться с ними.

Цель исследования — оказание помощи в преодолении страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением речи в условиях адаптивной школы.

Методы исследования: наблюдение, беседа, психодиагностические методы, психолого-педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Психодиагностический блок составили следующие методики:

- проективная методика «Мои страхи» (А. И. Захаров);
- методика диагностики детских страхов (А. И. Захаров);

– структурный опросник детских страхов (СОДС) для детей младшего школьного возраста ( Л. С. Акопян).

Исследование было организовано и проведено на базе Казенного общеобразовательного учреждения «Адаптивная школа-интернат № 19» г. Омска.

В обследовании приняли участие 10 школьников в возрасте 7–8 лет. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии у детей общее недоразвитие речи (ОНР) третьего уровня. Младшие школьники используют простые, незамысловатые слова без построения сложных предложений. Часто они не формируют полноценные фразы, ограничиваясь отрывочными словосочетаниями. Тем не менее речь бывает распространенной и развернутой. Свободное общение достаточно затруднено.

В беседах с психологом, классным руководителем, учителями образовательного учреждения определялось их мнение о проявлениях страхов у младших школьников с нарушениями речи. В этом возрасте у детей появляются новые страхи, связанные именно с учебной деятельностью, например боязнь опоздать в школу или получить плохую оценку, страх перед учителем.

При проведении диагностики (как правило, она проводилась индивидуально) уточнялось задание, выяснялись причины выбора ответа и при затруднениях давались дополнительные инструкции.

Для определения уровня страхов младших школьников с нарушением речи мы использовали проективную методику «Мои страхи» А. И. Захарова. Анализ результатов свидетельствует о том, что у троих (30 %) детей выявлен высокий уровень страхов, что говорит о неуверенности ребенка в себе, нерешительности, недоверчивости к окружающим, такие дети более эмоционально напряжены, чем школьники с низким уровнем страхов. У остальных школьников установлен средний уровень страха, такие дети общительны, уверены в себе, более открыты, идут на контакт со взрослым.

Применяя методику диагностики детских страхов того же автора, мы выяснили наиболее встречающиеся группы страхов у детей с дефектами речи. Так, у большинства младших школьников преобладает страх темноты, страх животных, насекомых и страх физического ущерба. Менее выражены такие группы страхов, как медицинские, социальные и пространственные.

Результаты, полученные при использовании структурного опросника детских страхов (СОДС) для детей младшего школьного возраста Л. С. Акопяна, практически совпали с результатами предыдущей методики с добавлением группы страхов сказочных персонажей.

Кроме того, были определены способы поведения ребенка в ситуации переживания страха и оказалось, что шестеро (60 %) детей выбрали пассивно-защитные способы поведения, например бегство от монстра, замирание и маскировка, а также избегание страшного объекта или субъекта. Активно-защитные способы поведения присущи четверым (40 %) школьникам. Дети отвечали, что выгнали бы монстра, обратились за помощью к родителям или другим взрослым, а также применили бы физическую силу.

Таким образом, результаты диагностики свидетельствуют о том, что есть младшие школьники с высоким уровнем страха и есть группы страхов, которые преобладают у детей. В связи с этим возникла необходимость разработки программы по снижению уровня страхов у младших школьников с нарушением речи [4].

Цель программы — снизить уровень и количество страхов у младших школьников с нарушением речи.

Задачи программы:

1. Создать положительную атмосферу и эмоциональный фон в группе, а также развить умение работать в группе, научить взаимодействовать с другими детьми.

2. Способствовать развитию речи и познавательных процессов.

3. Актуализировать чувство страха, поговорить о нем, осуществить контроль над объектом страха.

4. Приобрести умения преодолевать страхи, а также повысить уверенность в себе.

Разработанная нами программа включает 20 занятий. Продолжительность одного занятия 20–30 мин. Программа предназначена для детей 7–8 лет и реализуется в форме групповых занятий. В занятиях чередуется смена деятельности, чтобы поддерживать познавательный интерес детей на протяжении всей реализации программы. Игры в занятиях разделены на несколько блоков:

- 1-й блок — игры на снижение страха животных, сказочных персонажей и социальных страхов (10 игр);

- 2-й блок — игры на снижение пространственных страхов (3 игры);

- 3-й блок — игры на снижение страха темноты (5 игр);

- 4-й блок — игры на снижение медицинских страхов (2 игры).

Ожидаемые результаты: внедрение программы предполагает снизить уровень и количество страхов младших школьников с нарушением речи. При разработке программы мы использовали общедидактические и специальные принципы обучения.

После реализации программы был проведен контрольный этап эксперимента.



Для определения достоверности различий полученных данных до и после эксперимента мы использовали  $\chi^2$ -критерий Пирсона, в результате чего они оказались достоверными и статистически значимыми, что подтверждает результативность разработанной нами программы.

- 
1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 2009. — № 6. — С. 62–77.
  2. *Захаров А. И.* Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». — СПб. : СОЮЗ, 2010. — 448 с.
  3. *Захаров А. И.* Игра как способ преодоления неврозов у детей. — М. : КАРО, 2011. — 160 с.
  4. Коррекционная педагогика и специальная психология : слов. /сост. Н. В. Новоторцева. — СПб. : КАРО, 2016. — 144 с.
  5. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие. — М. : Академия, 2011. — 144 с.
  6. *Фрейд З.* Страх. — М. : Педагогика, 1998. — С. 241–341.

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

*Е. С. Березина*

*Омский государственный педагогический университет*

## ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы естественно-научного образования на уровнях среднего общего и высшего образования. Выявлена степень сформированности естественно-научных понятий у студентов 1-го курса профиля «Начальное образование» по блокам «естественно-научная картина мира» и «биология» на уровне среднего общего образования, представлен анализ результатов опроса.

*Ключевые слова:* естественно-научная грамотность, естественно-научное образование, среднее общее образование, высшее образование.

Наука и образование — важнейшие сферы стратегического развития государства, обеспечивающие будущее страны. Фундаментальные естественно-научные дисциплины базируются на огромном постоянно пополняющемся фактическом материале [1, с. 43]. Проблемы естественно-научного образования не теряют своей актуальности, поскольку естественные науки — основа научно-технического прогресса. Одной из современных проблем естествознания является разрыв между достижениями естественных наук и уровнем естественно-научного образования [1, с. 43].

Начальное общее образование в курсе «Окружающий мир» закладывает фундамент для изучения естественно-научных дисциплин на основном общем и среднем общем уровне образования. Учитель начальных классов должен быть разносторонне образован, эрудирован в разных областях знания. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования выпускник профиля «Начальное образование» должен владеть филологической, математической, экологической, биологической и в целом естественно-научной грамотностью на достаточном уровне. Уровень сформированности естественно-научной грамотности абитуриентов, поступающих на обучение по профилю «Начальное образование», оставляет желать лучшего в связи

с тем, что при поступлении не учитываются знания абитуриентов по биологии. Тем не менее по окончании обучения в вузе естественнонаучная грамотность выпускника должна быть сформирована хотя бы на элементарном уровне, необходимом учителю для преподавания окружающего мира в начальной школе. Это является довольно сложной задачей, так как первокурсники не имеют достаточной естественно-научной подготовки на уровне средней школы для освоения естественно-научных дисциплин на следующем уровне — уровне высшего образования.

Опрос 1-го курса профиля «Начальное образование» выявил достаточно безрадостную картину представлений студентов в вопросах естественно-научной картины мира (астрономии, географии) и общей биологии (биологии, экологии, генетики). Так, 39,9 % всех ответов по блокам астрономии и географии были неверными; 73,9 % респондентов не помнят порядок расположения ближайших к Земле планет Солнечной системы, однако радуется, что «всего лишь» 39,1 % не могут назвать третью планету от Солнца (чуть меньше половины); 65,2 % не могут правильно указать планеты-гиганты и не знают автора геоцентрической модели мира, однако ученого, представившего гелиоцентрическую картину мира, не знают «всего» 34,7 % респондентов. Среди опрошенных 78,2 % не могут выделить главные фазы Луны; 52,1 % определить причину лунного затмения, но «всего» 13,0 % не знают причину Солнечного затмения; 17,3 % респондентов не смогли указать спутник Земли. На вопрос о лунном календаре все ответы были верными, однако солнечный календарь не смогли указать 60,8 % студентов. В целом по современной естественно-научной картине мира студенты 1-го курса дали от 34,7 % до 65,2 % неверных ответов, на вопросы о Солнечной системе — от 13 % до 78,2 %, по географии — от 4,3 % до 60,8 % неверных ответов. Наибольшие затруднения вызвали вопросы по астрономии, строению и явлениям Солнечной системы, в среднем 51 % неверных ответов (максимальная доля неверных ответов составила 78,2 %). Лишь один вопрос не вызвал затруднений: какая наука изучает Вселенную. Таким образом, у более 65,3 % студентов 1-го курса не сформированы представления и понятия о естественно-научной картине мира на уровне среднего общего образования.

Более удручающие результаты были получены при опросе студентов 1-го курса по разделам общей биологии: доля неправильных ответов составила в среднем 61,7 %. Наибольшую сложность для студентов 1-го курса представили вопросы по разделу «Эволюция». Не представляют движущих сил эволюционного процесса 81,8 % студентов; не смогли указать виды, обитающие на планете в эпоху оледенения, 90,9 % опрошенных; не определили ведущий вид изменчивости в эволюции видов 72,7 %;

слабо представляют эволюцию вида Человек разумный 61,5 % опрошенных. Вопросы генетики на уровне средней школы также оказались сложны для первокурсников. Так, вопрос о биологическом значении мейоза не ясен для 54,4 %, так же, как и процесс митоза (54,4–90,9 % неверных ответов). Студенты не смогли ответить на вопросы о молекуле ДНК и о процессе синтеза АТФ (81,8 % и 90,9 % неверных ответов соответственно). Единственным вопросом, вызвавшим затруднения лишь у 7,6 % студентов, оказался вопрос о моногибридном скрещивании. Вопросы по эмбриологии остались без верного ответа у 78,8 % опрошенных. На вопросы по цитологии (например указать общие признаки растительной и животной клетки, определить органоиды клетки, выбрать животное с самой крупной яйцеклеткой) дали неверные ответы от 46,1 % до 81,8 % студентов. В то же время вопрос о клетке прокариот вызвал затруднения у 27,3 % респондентов. На вопросы по экологии дали неверные ответы, в среднем, 46,5 % студентов.

Доля неправильных от всех возможных ответов по биологическому блоку составила 54,3 %, по естественно-научной картине мира и географии — 39,9 %. Не сформированы на уровне среднего образования естественно-научные представления и понятия по астрономии и географии у 65,3 %, по общей биологии и экологии — у 87,5 % респондентов. В целом естественно-научные понятия на уровне среднего общего образования не сформированы у 76,4 % студентов 1-го курса профиля «Начальное образование», у 23,6 % сформированы удовлетворительно, т. е. соответствуют отметке «удовлетворительно».

Студенты 1-х курсов испытывают затруднения при рассмотрении вопросов всех естественно-научных дисциплин основной и средней школы: ботаники, зоологии, общей биологии, физики, химии. Сложности возникают при ответе на вопросы по началам неорганической и органической химии, о состояниях и свойствах веществ, об уровнях организации материи, классификации органического мира, о морфологии растений и животных, не говоря уже о вопросах общей биологии: генетике и экологии. Единицы отвечают на вопрос о спектре солнечного излучения, удачей можно считать ответ на вопрос о природе облаков, тумана и пара. Примеры можно продолжать, и это не единичные случаи, это система. Для неподготовленных студентов представляют сложность все разделы естествознания учебного плана бакалавриата по профилю «Начальное образование» (землеведение, ботаника с основами экологии, зоология с основами экологии), естественно-научной картины мира, основ экологических знаний, имеющих обширную номенклатуру. В то же время больше половины студентов 1-го курса при анкетировании ответили, что изучать

предмет «Естественно-научная картина мира», включенный в блок базовых дисциплин, им нет надобности, и это при том, что 32 % россиян считают, что Солнце вращается вокруг Земли [2], а в 2007 г. так считали 28 % населения России. Каждый 5-й респондент (20 %) уверен, что полный оборот Земли совершает вокруг Солнца за 1 месяц (14 % в 2007 г.), а пол ребенка определяют гены матери. Таким образом, естественно-научная грамотность не только населения России, но и будущих учителей начальных классов семимильными шагами стремится к геоцентрической картине мира и уровню естественно-научной грамотности мрачного Средневековья. Однако, проведение опроса не только выявило недостаточную сформированность естественно-научной грамотности у студентов 1-го курса, но и мотивировало студентов на повышение уровня их образованности, способствовало появлению заинтересованности в изучении дисциплин естественно-научного цикла.

Аналогичный опрос студентов 4-го курса, обучающихся по программе бакалавриата «Начальное образование», показал степень сформированности естественно-научной грамотности значительно выше. По вопросам географии, астрономии, экологии у 53,3 % опрошенных от 77,8 % до 94,4 % верных ответов (в среднем 83,5 %), у 46,7 % опрошенных — 61,1–72,2 % верных ответов (в среднем 63,4 %). По вопросам общей биологии (генетика, эволюция) доля верных ответов ниже: от 33,4 % до 74,3 % (в среднем 64,3 %). В целом результаты опроса свидетельствуют о том, что степень сформированности естественно-научной грамотности у студентов выпускного курса находится на среднем и высоком уровне.

---

1. *Денисов В. Я.* Проблемы естественно-научного образования // Успехи современного естествознания. — 2005. — № 5. — С. 43–45. — URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8453> (дата обращения: 07.12.2019).

2. Солнце — спутник Земли, или Рейтинг научных заблуждений россиян. — URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=1749> (дата обращения: 08.12.2019).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ  
КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО  
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

Данная статья посвящена актуализации вопроса о необходимости формирования профессионально-ценностных компонентов в структуре личности современного педагога-дефектолога. Выделены основные этапы формирования ценностных ориентаций, а также ценностных компонентов в русле тенденций модернизации образования.

*Ключевые слова:* ценность, ценностные ориентации, аксиологические свойства деятельности, профессионально-ценностные ориентации, личность педагога-дефектолога.

В условиях модернизации современной образовательной системы, в том числе системы высшего профессионального образования, обозначаются новые, дополнительные требования к педагогу-дефектологу, к его личностным и профессиональным качествам.

Федеральные государственные стандарты высшего образования нового поколения ориентируют вузы на разработку модели подготовки будущего специалиста-дефектолога, включающую ценностно-ориентированные компоненты. Аксиологический контекст прослеживается и в структуре профессионального стандарта педагога в области дошкольного образования.

Формирование ценностных ориентаций педагога, в том числе и педагога в области специального (дефектологического) образования, обязательно включает как индивидуально-психологическую, так и педагогическую составляющую. С этой точки зрения необходимо будет отметить этапы формирования ценностных ориентаций в становлении личности педагога-дефектолога. За основу можно взять этапы формирования ценностных ориентаций по В. И. Загвязинскому:

1. Довузовский этап (дошкольный и школьный).
2. Этап вузовской, профессиональной подготовки.
3. Послевузовский этап [1, с. 88–112].

В процессе прохождения довузовского этапа можно говорить о пред-профессиональной подготовке, о пропедевтических формах и методах

формирования будущих профессионально-ориентированных установок (обучение в составе педагогического класса, активное участие в деятельности Российского движения школьников, волонтерская деятельность и т. п.).

Несомненно, определяющее значение приобретает собственно вузовский этап, в ходе которого студенты, осваивая универсальные, общепрофессиональные и собственно профессиональные компетенции, демонстрируют уровень сформированности тех или иных профессионально значимых умений и качеств личности (умение анализировать собственные ресурсы с целью формирования и коррекции личностных качеств в русле соответствия профессиональному стандарту педагога; умение разрабатывать программу профессионального и личностного саморазвития), а также осмысление собственного выбора вектора профессионального становления.

Послевузовский этап — этап реализации и становления дефектологов в собственно педагогической деятельности.

Рассмотрим составляющие термина «ценностные ориентации» — определения понятий «ценность» и «ориентация».

Понятие «ориентация» прошло в своем утверждении несколько трансформаций и в итоге стало обозначать «умение разобраться в окружающей обстановке; осведомленность в чем-либо; направленность научной, общественной, политической деятельности» [4, с. 351].

Что же касается понятия о ценностях, то на сегодняшний день существуют различные его трактовки в научных областях (философии, социологии, психологии, педагогики) и с точки зрения ряда ученых. Нас интересуют следующие подходы к определению данного понятия:

– Психологический подход. В психологии «ценностью является любой объект (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекаемые смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры» [2, с. 869].

– Педагогический подход. С точки зрения педагогики, «ценности — это абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые как эталоны должного», «качества и характеристики личности, которые должны быть достигнуты в результате образования» [3, с. 37].

Анализируя два подхода, можно представить субъект-субъектную характеристику ценностей. Каждый человек может определить для себя

некий феномен и дать ему оценку с точки зрения его личной важности. Таким образом, можно обратить внимание на то, что ценности формируются в процессе усвоения индивидуумом требований социума и непременно в процессе деятельности, обладающей аксиологическими свойствами.

Таким образом, можно дать определение ценностным ориентациям как сложившимся в представлении каждого человека векторам социальной, профессиональной деятельности, основанным на его представлениях об окружающем и принципах, жизненной позиции.

Характеризуя профессионально-ценностные ориентации педагогов-дефектологов, за основу можно взять определение В. И. Загвязинского, определяющего ценностные ориентации как «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении; способ дифференциации человеком объектов по их значимости» [1, с. 55].

Процесс формирования ценностных ориентаций у будущих учителей-дефектологов обуславливается особенностями их профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим под профессионально-ценностными ориентациями будущих специалистов данной профессиональной области мы понимаем личностные ориентиры специалистов в области специального образования, определяющие их мотивы, цели, задачи и оценку профессиональной деятельности с учетом специфики коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями в развитии.

Направленность формирования личностных качеств будущего педагога-дефектолога напрямую зависит от структуры учебного плана, а также от вектора профессионального становления каждого студента и уровня его саморазвития.

Используя метод контент-анализа, можно оценить ориентированность содержания учебного плана по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на формирование у студентов профессионально-ценностных ориентаций (табл.).

**Аксиологические компоненты учебного плана по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

Блок учебного плана	Дисциплина	Аксиологическая составляющая
Блок 1. Обязательная часть Модуль 1. Мировоззренческий	История	Ценностные ориентации, направленные на воспитание патриотизма, гражданственности и толерантности



Блок учебного плана	Дисциплина	Аксиологическая составляющая
	Основы саморазвития личности	Ценностные ориентации
	Философия	Гуманистические ценности в системе взаимодействия «человек — человек» Ценности и их влияние на познавательный процесс Проблема ценностного самоопределения личности в современном обществе Навык осуществления нравственного и ценностного выбора в социальной и профессиональной деятельности
	Основы кросс-культурного взаимодействия	Этническая толерантность
	История религиозных и этических учений	Общекультурные ценности Понятия «ценности», «идеалы» и «нормы поведения»
Блок 1. Обязательная часть Модуль 5. Психолого-педагогический	Введение в профессию	Ценность профессионального самоопределения Мотивационно-ценностный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов
	Психология	Значимость общения для подтверждения собственной ценности
	Педагогика	Образование как общечеловеческая ценность Базовые национальные ценности
Блок 1. Обязательная часть Модуль 6. Психолого-педагогические основы специального образования	Волонтерство в специальном образовании	Ценность бескорыстного взаимодействия Ценность общения
	Социокультурные основы образования лиц с ОВЗ	Ценностная ориентация культуры и изменение отношения общества и государства к инвалидам и их судьбам Гражданская позиция с поведенческими моделями и ценностными ориентациями, сложившимися в современном обществе
	Специальная психология	Ценность индивидуальности личности каждого ребенка с ОВЗ
	Специальная педагогика	Общечеловеческие ценности Ценность единства воспитательно-образовательного процесса

Блок учебного плана	Дисциплина	Аксиологическая составляющая
Блок 1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений Модуль 3. Технологии сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи	Семейное воспитание детей с ОВЗ	Воспитательный потенциал семьи Ценность семейной поддержки

Таким образом, можно отметить достаточный потенциал аксиологической составляющей в формировании личностного фундамента будущих специалистов в области специального образования.

Студенты, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», также вправе самостоятельно определять свои профессионально-ценностные ориентиры. Например, в процессе освоения учебного плана они могут выбирать для освоения дополнительные дисциплины, ориентированные на формирование у обучающихся личностных качеств, духовно-нравственных ценностей.

Другим направлением может быть включение студентов в деятельность объединений профессиональной и социально ориентированной направленности.

---

1. Загвязинский В. И. Педагогический словарь. — М. : Академия, 2008. — 352 с.

2. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск : Современная школа, 2010. — 928 с.

3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с.

4. Словарь иностранных слов. — М. : Русский язык, 1986. — 608 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье раскрываются проблемы готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в развитии логических универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе. Даются рекомендации по научно-методическому сопровождению устранения затруднений в этом процессе.

*Ключевые слова:* индивидуальный подход, младшие школьники, научно-методическое сопровождение, развитие логических УУД, формы методической работы.

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, в том числе и к метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (УУД) [3, с. 5]. Системно-деятельностный подход, составляющий основу образовательного процесса современной школы, предполагает учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся для организации достижения образовательных результатов.

Перед педагогами школы стоит задача по реализации индивидуального подхода в формировании всех трех групп образовательных результатов у школьников. Рассмотрим, насколько готовы учителя, обучающие младших школьников, к этому процессу.

Дадим определение готовности педагога к определенному виду деятельности, иными словами, педагогической деятельности. Согласно педагогическому словарю, «готовность к педагогической деятельности — уровень профессионального мастерства педагога, включающий в себя овладение стандартами профессионально-педагогического образования» [2, с. 186]. Освоение новых функций в профессиональной деятельности можно рассматривать как инновационный процесс. В связи с этим реализацию индивидуального подхода в развитии логических УУД у школьников мы определяем как инновационную деятельность педагога, характеризующуюся сформированностью следующих

компонентов: «мотивационный, когнитивный, технологический, креативный, рефлексивный» [1, с. 14].

В соответствии с данными положениями мы составили анкету, которая включает вопросы, выявляющие мотивационный компонент готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в развитии логических УУД у младших школьников, а также когнитивный и технологический.

Педагогам (учителя начальной школы, учителя иностранного языка, учителя физкультуры, педагоги дополнительного образования, педагог-психолог), работающим с младшими школьниками в одной из школ Омска, всего 18 человек, была предложена анкета.

В ходе исследования 8 специалистов отказались принять участие в анкетировании, сославшись на недостаток времени. Участвовали в опросе 10 учителей.

С целью изучения мотивационного компонента педагогам были заданы вопросы для самооценки затруднений, возникающих у них при реализации индивидуального подхода в обучении, и для пробуждения желания использовать этот подход в педагогической деятельности. В ходе исследования 60 % педагогов видят причины затруднений в том, что много времени уходит на подготовку к уроку, проведение последующего мониторинга и коррекции знаний, численности обучающихся; в потере дисциплины — 30 %; нежелании некоторых учеников идти на контакт — 10 % педагогов. «Применяют» в своей работе индивидуальный подход при формировании логических УУД в начальной школе у учащихся 50 %, «в основном да» — 30 %, «в основном нет» — 20 % респондентов. Из участников анкетирования указали, что используют индивидуальный подход на нескольких этапах урока — 50 %, задействуют его на одном из этапов урока — 30 %, а 20 % исследуемых не смогли ответить на этот вопрос.

Полученные результаты, в том числе и отказ педагогов от участия в анкетировании (44 %), указывают нам на низкий уровень их мотивации.

Изучение когнитивного компонента показало, как педагоги оценили свои знания по следующим вопросам: о задачах индивидуального подхода при развитии логических УУД у младших школьников написали «да» 80 %, «в основном да» — 20 % исследуемых; знание методики индивидуализации учебного процесса оценили положительно 90 %, отрицательно — 10 % учителей. Знание алгоритма проектирования индивидуализированных заданий для младших школьников педагоги оценили следующим образом: на высоком уровне 10 % исследуемых, 90 % — на низком уровне. Учителя в основном применяют индивидуальный подход интуитивно, без опоры на психодидактику.

Самооценка сформированности умений в реализации индивидуального подхода в обучении и развитии логических УУД показала, что опреде-

лять необходимость индивидуализации заданий, учитывая тип урока, его цели и содержание, способны 80 % респондентов, конструировать индивидуализированные задания готовы 80 %. Педагоги считают, что в основном владеют методами реализации индивидуального подхода к учащимся при формировании у них логических УУД, при организации домашней и самостоятельной работы 100 % специалистов, при осуществлении контроля знаний — 90 %, при объяснении теоретического материала — 70 %. Никто из исследуемых не указал эффективные способы и средства реализации индивидуального подхода в обучении детей.

Как видим, существуют противоречия в ответах педагогов: с одной стороны, им кажется, что они готовы реализовать индивидуальный подход, с другой — способы и средства указать не могут.

Нужно помнить, что «успех или неудача индивидуализированной работы, реализация или нереализация ее воспитательных возможностей, а также выявление отрицательных последствий — всё это в большей мере зависит от педагогического такта учителя» (И. Э. Унт) [4, с. 179]. Специалисту, работающему с детьми, чтобы реализовать индивидуальный подход в их обучении, необходимо обращать внимание на особенности каждого ребенка, учитывая конкретные педагогические ситуации, постоянно совершенствовать свои знания и методы работы с обучающимися.

Учитывая выявленные проблемы у педагогов в реализации индивидуального подхода при развитии логических УУД у младших школьников, можно говорить о необходимости создания комплекса мер по устранению указанных проблем у них, а именно научно-методического сопровождения.

Исследователи раскрывают сущность этого процесса как «комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности» [1, с. 54].

Содержание научно-методического сопровождения по формированию готовности использовать индивидуальный подход в обучении и развитии детей включает мероприятия, связанные с повышением уровня профессионально-педагогической культуры, с развитием технологических умений.

Наиболее эффективными, с нашей точки зрения, формами и методами научно-методического сопровождения для развития таких умений в педагогической деятельности могут выступать: «лаборатории как творческие группы, самостоятельная работа учителей, так как они способствуют формированию активной позиции педагогов в инновационной деятельности», «мастер-класс учителей-методистов, успешно осваивающих принцип деятельности

и технологии, тренинги-семинары по проектированию уроков в творческих группах школы, проведение рефлексии педагогической деятельности по проблемам реализации ФГОС» [1, с. 61].

Таким образом, мы видим, что существует проблема в формировании готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в обучении и развитии школьников, в организации достижения ими образовательных результатов. Только своевременное проведение научно-методического сопровождения решения этой проблемы будет способствовать разрешению затруднений педагогов в реализации индивидуального подхода в обучении младших школьников и развитию у них логических УУД, а в целом эффективности всего образовательного процесса.

---

1. Мурзина Н. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности учителя начальных классов : учеб. пособие. — Омск : ОмГПУ, 2013. — 104 с.

2. Педагогический словарь : учеб. пособие / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 18 мая 2015 г.). — URL: <http://irooo.ru/obrazovatelnye-standarty> (дата обращения: 03.01.2020).

4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

**О. В. Козлова**

*Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева*

## **ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматриваются вопросы актуальности проблемы готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации

физического развития детей. Определяются проблемные места в деятельности педагогов и возможные способы их решения.

*Ключевые слова:* педагог дошкольного образования, готовность педагогов, физическое развитие детей дошкольного возраста, проблемы готовности педагога.

Педагоги сталкиваются с новыми вызовами суровой педагогической реальности. Этому способствуют изменения, которые проистекают из современной системы педагогического образования. И область физического воспитания дошкольников относится к этим изменениям в полной мере. Нуждается в более пристальном внимании исследование методической работы в дошкольной образовательной организации (ДОО), направленной на формирование готовности воспитателей к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие детей дошкольного возраста». В связи с этим возникает необходимость в профессиональной квалификации специалиста в области физического воспитания дошкольников в контексте непрерывного образования педагогов ДОО.

Методическая работа в детском саду — элемент системы непрерывного образования педагогических кадров, системы роста их профессиональной подготовленности, которая снабжает личностно ориентированную стратегию, субъективно-дифференцированный подход к любому педагогу, несмотря на уровень его профессиональной компетентности, образования, квалификации и распространение прогрессивного педагогического опыта.

Проблема формирования педагога, который обладает компетентностью, подготовкой к введению новейших технологий, креативностью, умением вести инновационную, экспериментальную и опытную работу, на сегодняшний день остается по-прежнему злободневной.

Тут также важно отметить, что суть методической работы образовательной организации сдерживается мероприятиями, которые направлены на решение годовых задач. При повышении квалификации педагогов дошкольного образования продолжает существовать проблема формализма. К большому сожалению, в детских садах мало готовых людей, умеющих сформировать и реализовать методическую работу с педагогическими кадрами. Также мы можем видеть недостаток мониторинговых технологий в дошкольных образовательных организациях, которые дают возможность оценки ресурсного потенциала педагогов в рамках результативности их деятельности.

Готовность к выбранной профессиональной деятельности — это комплексное психолого-педагогическое образование, сочетающее взаимосвязанные

психологические характеристики и нравственные качества человека, социальные и ценностные мотивы, поведение, специальные профессиональные знания, навыки, сформулированные в соответствии с возможностями образовательного процесса, удовлетворения долгосрочных потребностей и возможностями продолжения профессионального обучения [1].

Структурные элементы, свойственные профессиональной готовности, выделены А. М. Павловой, Э. Ф. Зеером, М. И. Дьяченко, О. Н. Садовниковой, В. А. Пономаренко, Л. А. Кандыбовичем и др. [2]:

- ориентационный (понимание особенностей осуществления образовательной деятельности, а также требований, которые предъявляет образовательная деятельность к преподавателю);
- мотивационный (мотивация, наличие ответственности за решения разного рода задач в образовательном процессе);
- операциональный (наличие возможности использовать разные способы при выполнении профессиональной деятельности);
- оценочный (точное определение собственных возможностей на осуществление образовательной деятельности);
- волевой (возможность контролировать себя, управлять своими действиями для эффективного выполнения своей профессиональной деятельности).

Изучение готовности педагогов нескольких дошкольных образовательных организаций Красноярского края, где существует дефицит педагогов из числа инструкторов по физической культуре, позволил выявить наличие противоречия между первостепенной важностью физического развития детей дошкольного возраста и недостаточным уровнем готовности педагогов ДОО к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие».

Высокий уровень готовности к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие детей дошкольного возраста» выявлен у 35 % педагогов. Эти педагоги свободно владеют теоретическими знаниями и практическими умениями в контексте основных образовательных технологий в рамках физического развития детей, а также знают и умеют применять нестандартное оборудование и инновационные технологии. Они творчески и планомерно подходят к процессу физического развития воспитанников.

Средний уровень готовности к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие детей дошкольного возраста» выявлен у 40 % педагогов. У этих педагогов проявляется устойчивый интерес к деятельности по физическому развитию дошкольников, четко сформирована система знаний о возрастных особенностях физического развития дошкольников. Педагоги в достаточной мере владеют теоретическими



знаниями и практическими умениями в контексте основных образовательных технологий в рамках физического развития детей. Педагогическая деятельность по физическому развитию детей реализуется системно и планомерно.

Низкий уровень готовности к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие детей дошкольного возраста» выявлен у 15 % педагогов. Наблюдается неустойчивый интерес к деятельности по физическому развитию дошкольников; система знаний об особенностях физического развития дошкольников характеризуется разрозненностью знаний. Недостаточное владение базовыми знаниями основных образовательных технологий в контексте физического развития детей и их практическим применением. Недостаточно системная и продуманная реализация педагогической деятельности по физическому развитию детей.

Начальный уровень готовности к реализации содержания образовательной области «Физическое развитие детей дошкольного возраста» выявлен у 10 % педагогов — молодые специалисты, проработавшие в ДОО менее 1 года.

У этих педагогов наблюдается нестабильный и незначительный интерес к деятельности по физическому развитию дошкольников, практически отсутствуют знания о возрастных особенностях физического развития воспитанников. Не владеют основными образовательными технологиями в контексте физического развития детей. Педагогическая деятельность по физическому развитию детей характеризуется нестабильностью, отсутствием планирования, стихийной реализацией.

Наибольшая проблемность сложившейся ситуации, на наш взгляд, состоит в том, что почти 70 % педагогов (включая тех, кто работают менее года) имеют преимущественно низкий уровень развития по волевому и оценочному компонентам, т. е. не осознают своей профессиональной неготовности при указании на ошибки, не всегда могут контролировать качество своей деятельности.

В современной ситуации, когда педагогическая деятельность становится сложнее и многограннее, требования к качественным характеристикам специалистов этой сферы возрастают, а на педагога возлагают всё больше обязанностей, мы наблюдаем «текучку» кадров: в систему образования приходят кадры после профессиональной переподготовки или курсов повышения квалификации работников ДОО [3]. В основе системы профессионального дополнительного образования лежит системность, фундаментальное образование.

Суть методической работы заключается в становлении, развитии педагога, его профессионального самосознания, творческого потенциала,

в формировании системы мотивов, в подготовке специалиста к осуществлению эффективной образовательной, исследовательской деятельности с использованием новаторских средств.

---

1. Деятельность педагогических работников дошкольного образования в соответствии с профессиональным стандартом : учеб.-метод. пособие / А. Е. Бахмутский, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова, Л. И. Лебедева, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — 2016. — Т. 2. — 98 с. — URL: <http://met.emissia.org/offline/2016/met055.htm> (дата обращения: 18.11.2019).

2. Найн А. Я. Педагогическое управление процессом развития учебно-познавательной ориентации педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Российский электронный журнал «Педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта». — Набережные Челны. — 2015. — № 1 (34). — С. 105–116.

3. Ненартович А. А., Яценко И. А. Готовность педагогов к обеспечению качества дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № V6. — С. 60–65. — URL: <http://e-koncept.ru/2018/186053.htm> (дата обращения: 06.01.2020).

**П. И. Королев**

*Центр дистанционного образования «Новые технологии», Курск*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА**

В статье рассматривается процесс образования и воспитания будущих педагогов через призму становления личности современного российского учителя. Автор проводит системный анализ основных проблем и задач, которые стоят перед современной системой подготовки учительских кадров страны.

*Ключевые слова:* становление личности, научно-педагогические школы, просвещение и воспитание педагога, современное российское образование, всестороннее развитие учителя.

---

© Королев П. И., 2020

В настоящее время в России существует более десятка научно-педагогических школ, каждая из которых представляет собой не только интеллектуальное и педагогическое наследие страны, но и явление духовно-нравственной жизни научного сообщества. Эти научно-педагогические школы отличаются как по типу научной идеи — экспериментальные и теоретические, так и по широте исследуемой предметной области — узкопрофильные и широкопрофильные; как по форме организации деятельности учеников — с индивидуальными формами организации научно-исследовательской работы (НИР) и с коллективными формами организации НИР, так и по уровню локализации — национальные, локальные, личностные [1, с. 27–28].

Но все эти школы так или иначе определяют в сегодняшней Российской Федерации основные тенденции и задачи образования и становления личности современного российского педагога.

Отдельно стоит сказать о курской научно-педагогической школе, это особенно актуально в связи с юбилеем Курского государственного университета (КГУ). Ректор КГУ А. Н. Худин отметил: «Мы гордимся нашими учеными, внесшими значительный вклад в развитие отечественной науки, взрастившими целую плеяду современных исследователей, продолжающих дело наставников. В их числе профессор Л. И. Уманский, профессор А. Н. Веселов, профессор А. Н. Илиади, профессор П. В. Иванов, профессор Ю. И. Юдин, профессор П. И. Остриков, профессор И. М. Тойбин, профессор А. Е. Кедровский. Имена этих ученых составляют гордость не только Курского края, но и вписаны золотыми буквами в историю науки и культуры России» [7, с. 3].

Не лишним будет добавить, что и в XXI в. курская научно-педагогическая школа продолжает приятно удивлять. Имена таких ученых, как Т. В. Алентьева, И. Е. Булатников, Л. И. Духова, Е. А. Когай, И. А. Конорева, М. Н. Коротких, М. Н. Лукина, Л. И. Мищенко, С. А. Муравьев, А. В. Репринцев, Л. М. Рянский, А. Г. Пашков, А. Н. Худин, А. Н. Ходусов, А. С. Чернышев широко известны за пределами Соловьиного края. Молодым педагогам и юным студентам Курской области бесспорно есть на кого равняться.

Рассуждая о причинах, по которым духовно-нравственное становление педагога играет огромную роль в его дальнейшей судьбе и судьбе его воспитанников, сразу можно выделить расширение ценностно-смысловой сферы личности. Иными словами, если современный педагог имеет свою шкалу ценностей, твердые убеждения, идеалы, видит смысл в своей работе, его тяжело увести в сторону [6]. Анализируя задачи, которые ставятся в наши дни образованию и воспитанию личности современного

российского педагога, мы выделим несколько наиболее основополагающих для дальнейшего гармоничного развития будущего учителя. Главной задачей образования и всестороннего становления личности современного российского учителя в ближайшие годы станет сопротивление постоянной модернизации нашего образования. Ведь в погоне за бесконечной инновационной деятельностью наша образовательная система обнаруживает в себе не только поэтапное развитие, но и накапливающийся негативный эффект. Так, известный российский педагог-исследователь И. Е. Булатников прямо говорит об этом в одной из своих работ [3].

Пытаясь в своем исследовании выявить взаимосвязь развития личности педагога и уровень его образования и воспитания, мы столкнулись с такой закономерностью: развитие личности педагога напрямую зависит от уровня его образования и воспитания. Становлению гармоничной личности современного российского педагога порой мешает сама среда, так как, попадая с университетской скамьи к школьной доске в качестве педагога, многие сталкиваются с тем, что были неготовы к приходу в реальную образовательную систему. В частности, у многих молодых современных педагогов вызывает абсолютное непонимание следующее утверждение: «Самое главное — то, что объединяет наше российское общество последнюю тысячу лет после принятия христианства, — это приоритет духовного над материальным» [2, с. 7].

Однако не все, кто готовит будущих учителей к их свершениям, в дальнейшем разделяют такой подход. Да и сами более опытные коллеги молодых педагогов частенько показывают всем своим поведением, что материальные ценности им совсем не чужды. Но есть мнение, что вовсе не школьные работники виноваты в сложившейся в некоторых местах порочной практике культивирования чистой прибыли: «Сегодня проблема не в дефиците хороших учителей, а в том, что общество изменило отношения к носителям этой вечной профессии, утратило традицию их уважения и почитания. В том, что чудодейство обучения, волшебство превращения в человека низведено до сферы оказания услуг. Звание Учителя социально и статусно девальвировано» [5, с. 5].

Говоря о перспективах становления и развития личности современного российского педагога, нужно помнить о том, что российское образование может быть и современным, и цифровым, и креативным — каким угодно, только оно не имеет права потерять черты национального русского образования, т. е. свою суть и свое лицо. За нагромождением высоких технологий, новых либеральных доктрин и цифровых проектов наше родное образование всегда должно оставаться национально ориентированным, иметь подлинную патриотическую, просветительскую,

демократическую, гуманистическую и эстетическую направленность. Отстаивал эту идею и известный русский педагог М. Н. Ершов: «Мы, русские, особенно повинны в том, что за последние двести лет нашей истории мы не учитывали значения национального начала как в государственной жизни вообще, так и, в частности, в деле организации школы — школьного образования и воспитания. Не учитываем в достаточной мере это значение и теперь» [4, с. 337].

Таким образом, мы еще раз подчеркиваем тезис, о котором говорили выше, что для нормального, полноценного образования и воспитания современного российского педагога нужно трансформировать в жизнь идею о «важности», «незаменимости школы». Для истинного становления личности учителя нашей стране — всему нашему гражданскому обществу, равно как и правящим классам, — просто необходимо сделать учителя центром образовательной системы, как было в 1940-е, когда от школьного учителя напрямую зависело, сможет ли страна (треть которой лежало в руинах и пепле!) быстро восстановиться от постигшего ее разорения и двигаться вперед к космическим вершинам. К сожалению, объем данной статьи не позволяет дать более полный анализ основным тенденциям, проблемам, задачам и перспективам, которые дают понять характеристику процесса образования и воспитания личности современного учителя.

В заключение процитируем слова профессора Е. П. Белозерцева: «Нам как воздух необходимо возрождение духовного богатства отечественной культуры и образования, значительная часть которых оказалась утерянной, подобно тому, как ушел в небытие легендарно-сказочный град Китеж». Искренне верится, что будущие российские педагоги будут достойны славы своих великих предшественников. Грамотные и творчески активные, искренние, талантливые, демократичные учителя — это не мечта, не плод чьего-то воображения, а наш завтрашний день! Кто знает, может, в педучилищах Рыльского и Обоянского, Курского и Орловского учатся будущие Макаренки и Сухомлины...

---

1. *Белозерцев Е. П.* Научно-педагогическая школа: феноменология понятия // Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования : моногр. / под ред. Е. П. Белозерцева. — 2-е изд. — М. : АИРО-XXI, 2017. — С. 14–61.

2. *Биров Э. А.* Неуловимый культурный код // Культура. — 2019. — № 42. — С. 8.

3. *Булатников И. Е.* Педагогическое наследие Б. З. Вульфова в контексте «модернизации» современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. — 2012. — № 2. — С. 36–48.

4. *Ершов М. Н.* Национальное воспитание в русской зарубежной школе // Педагогическая публицистика Российского зарубежья / под ред. Е. Г. Осовского. — Саранск, 2006. — С. 335–351.

5. *Кудимова М. А.* В ответе за всё, чему научили // Культура. — 2019. — № 34 (8160). — С. 16.

6. *Репринцев А. В.* Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 2. — С. 24–42.

7. *Худин А. Н.* Образование в условиях поликультурного мира: диалектика традиций и инноваций // Этническая социализация детей и молодежи в поликультурном мире: миссия институтов образования : материалы Междунар. науч. конф. / ред. проф. А. В. Репринцева, доц. М. А. Лукина, проф. Л. А. Духова. — Курск : Мечта, 2019 — 612 с.

***М. В. Мякишева***

*Омский государственный педагогический университет*

## **КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ**

В статье анализируются представления студентов об особенностях взаимодействия педагогов с родителями. Рассматриваются причины возникновения возможных трудностей у будущих педагогов в организации сотрудничества с родителями. Дается характеристика возможностей квазипрофессиональной деятельности в формировании у студентов готовности к организации взаимодействия с родителями.

*Ключевые слова:* готовность студентов к организации взаимодействия педагога с родителями, квазипрофессиональная деятельность, ролевая игра.

В процессе подготовки студентов к педагогической деятельности особое внимание уделяется формированию компетенций, связанных со способностями к организации взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, в том числе и готовности студентов к взаимодействию с родителями.

С целью изучения уровня сформированности данной компетенции у студентов выпускных курсов на факультете начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета в ноябре 2019 г. было проведено исследование, в котором приняли участие 34 студента 4-го курса, проходящих обучение по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

Анализ результатов диагностики показал, что 92 % студентов считают наиболее сложным организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса по линии «педагог — родитель», аргументируя свою позицию следующими положениями: «молодого педагога не воспринимают всерьез», «все родители старше, поэтому отношение к нам только снисходительное», «родители убеждены, что у них больше опыта в воспитании своего ребенка» и др.

Однако все студенты считают очень важным организацию взаимодействия с родителями, поскольку это «позволяет лучше изучить ребенка», «выработать единую позицию в воспитании и обучении детей у родителей и педагогов», «способствует получению наилучшего результата в воспитании и обучении детей».

Все студенты убеждены, что достичь этих результатов позволит именно сотрудничество. Среди форм взаимодействия с родителями студенты указывают и коллективные, и групповые, и индивидуальные, раскрывая их возможности в успешной организации взаимодействия педагога с родителями. При этом студенты считают, что наиболее удачной формой взаимодействия с родителями является родительское собрание, поскольку «позволяет вместе со всеми родителями обсудить имеющиеся проблемы в обучении и воспитании детей», «поднять интересующий всех родителей вопрос», «узнать мнение всех родителей по тому или иному аспекту воспитания детей».

Анализ разработанных студентами мероприятий для родителей показал, что в 93 % примеров выбираемой является лекционная форма взаимодействия, сводящаяся в большинстве случаев к монологу педагога по выбранной теме. Свой выбор студенты объяснили тем, что «разработанное выступление по проблеме воспитания или обучения детей позволяет со всех сторон рассмотреть обозначенную проблему», «гораздо легче, спокойнее выступать перед родителями с домашней заготовкой», «родители не знают механизмы решения проблемы, могут заблуждаться, поэтому лекция — самый простой путь просвещения родителей».

Таким образом, анализ результатов диагностики студентов позволил выявить объективно существующее противоречие: с одной стороны,

студенты осознают важность организации сотрудничества между педагогом и родителями в образовательном процессе, с другой стороны, затрудняются в использовании активных форм при организации взаимодействия с родителями.

Одной из причин возникновения данного феномена является отсутствие опыта организации взаимодействия с родителями.

В учебном плане подготовки студентов направления «Начальное образование» предусмотрено проведение учебной и педагогической практики, в процессе которой студенты получают возможность применить полученные знания, попробовать себя в роли учителя в истинно профессиональной деятельности. Однако основной целью практики является организация взаимодействия с учащимися, проектирование и осуществление их обучения и воспитания. Среди заданий практики имеются и те, которые ориентированы на формирование готовности студента к взаимодействию с родителями (например разработка и проведение консультации по результатам диагностики успешности адаптации первоклассника, проектирование и проведение выступления на родительском собрании по проблеме обучения и воспитания детей), однако данные задания не дают возможность студенту получить достаточный опыт в этом виде педагогической деятельности.

В связи с этим особую роль в образовательном процессе вуза приобретает квазипрофессиональная деятельность студента как вид деятельности, выступающий необходимым этапом перехода от учебной деятельности к истинно профессиональной деятельности, обеспечивающей единство предметного, социального и психологического контекстов профессиональной деятельности [1].

Квазипрофессиональная деятельность, как один из видов контекстно-го обучения, позволяет студенту не только актуализировать имеющиеся у него знания в определенной области предстоящей профессиональной деятельности — организации взаимодействия с родителями, но и снять психологическое напряжение и страх в процессе проживания смоделированных педагогических ситуаций. При этом моделированию подвергается предметное и социальное содержание усваиваемой студентами будущей профессиональной деятельности, что наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, повышая уровень их мотивации и активности [2].

Таким образом, студенты не выполняют профессиональную деятельность, а имитируют ее. Включение студентов в квазипрофессиональную деятельность способствует приобретению ими опыта решения различных профессиональных задач и вопросов, связанных с организацией



сотрудничества между педагогом и родителями в образовательном процессе начальной школы.

Основой деятельности студента становится проблема, позволяющая воссоздать на занятии близкие к реальности профессиональные ситуации, которые могут иметь несколько вариантов решения, а поэтому приобретают характер неопределенности. В данном контексте учение не замыкается на самом себе, т. е. учение проходит не ради получения знаний, а выступает формой личностной активности, обеспечивающей появление у студента необходимых профессиональных компетенций [2]. Преимуществом квазипрофессиональной деятельности является возможность осуществления педагогом консультативной помощи на каждом этапе.

Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность разворачивается в ролевых играх.

Ролевая игра является одним из интерактивных методов обучения, который позволяет студентам сформировать необходимые профессиональные компетенции, приобрести опыт разработки алгоритма решений различных педагогических задач через принятие на себя ролей и соответствующих обязательств в процессе погружения в заранее разработанную ситуацию, связанную с их будущей профессиональной деятельностью, например проведение родительского собрания, консультации, телефонного разговора с родителями.

Специфика данного метода заключается в том, что в любой ситуации задается не столько определенный жесткий сценарий, сколько определенные смыслы, правила, в рамках которых студенты имеют право импровизировать, ограничиваясь только особенностями принятой на себя роли, индивидуальными характеристиками, что предполагает развитие творческого подхода к решению различных педагогических ситуаций, в том числе связанных с организацией взаимодействия с родителями. Ролевая игра помогает студентам «вжиться» в очень разные роли, проникнуться их целями, порой противоположными, смыслами тех или иных поведенческих реакций, что способствует приобретению опыта проведения эффективного многостороннего анализа различных ситуаций педагогической действительности.

Особенно важным этапом ролевой игры становится групповое подведение итогов, в процессе которого вырабатывается групповое суждение, наполненное не только личными впечатлениями каждого участника, но и оценкой педагогических результатов игры.

Как отмечает Н. В. Сухенко, ролевая игра имеет возможности в формировании у студентов готовности к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса благодаря вариативности поведенческих реакций участников ситуации, непредсказуемости разворачивания предложенного

сценария, необходимости моментального принятия решения. Всё это способствует формированию профессионально ориентированных личностных качеств у студентов, таких как способность к многоплановому анализу педагогической ситуации, креативности, ответственности за принятые решения [3].

Таким образом, применение ролевых игр в процессе обучения студентов как одной из форм квазипрофессиональной деятельности способствует приобретению студентом опыта решения профессиональных задач, связанных с организацией взаимодействия педагога с родителями.

---

1. *Басалаева Н. В.* Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. — Барнаул, 2006. — 191 с.

2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.

3. *Сухенко Н. В.* Ролевая игра как метод обучения в вузе на примере дисциплины «Современная пресс-служба» // Вестн. НГТУ им. Р. Е. Алексеева «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-kak-metod-obucheniya-v-vuze-na-primere-distipliny-sovremennaya-press-sluzhba> (дата обращения: 06.01.2020).

*Е. К. Мячина, В. Д. Толкачева*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье раскрыты технологии погружения будущих специалистов дефектологического профиля в практико-ориентированную среду с учетом требований образовательного стандарта. Представлены и раскрыты направления и этапы работы.

*Ключевые слова:* технологии образовательного процесса, внеучебная деятельность, высшая школа, бакалавриат, профессиональная компетенция, практико-ориентированная среда, деятельность преподавателя вуза.

На современном этапе подготовки специалистов высшей школы уделяется повышенное внимание их умению самостоятельно решать профессиональные

задачи как при обучении, так и в дальнейшей непосредственной трудовой деятельности. Особый интерес вызывает итог представленного процесса, насколько качественно специалисты дефектологического профиля будут моделировать коррекционно-образовательный процесс для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзии. Этот же вопрос интересует работодателей, заинтересованных в получении молодого, активного специалиста, умеющего грамотно и рационально использовать имеющиеся ресурсы и находить решение в проблемных ситуациях.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) подготовки специалистов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» обязуют бакалавра ориентироваться в правовой среде, участвовать в разработке и реализации коррекционно-развивающих программ с использованием современных технологий, организовывать учебную и внеучебную деятельность [2].

Внедрение интерактивных форм позволяет видоизменять образовательный дизайн и выстраивать обучение студентов, используя практико-ориентированные платформы.

В своих исследованиях С. В. Щербаков указывает на важность постепенного погружения студентов в профессиональную среду под руководством преподавателя вуза [4, с. 129].

На необходимость взаимодействия высшей школы и образовательных организаций, осуществляющих коррекционно-развивающую и образовательную работу с детьми, имеющими ОВЗ, указывает Т. Ю. Четверикова. В результате такого взаимодействия у студентов появляется возможность попробовать себя в роли специалиста и получить профессиональные рекомендации действующих педагогов по итогам своей деятельности [3, с. 23].

Рассматривая вопросы, касающиеся готовности будущих специалистов, О. С. Кузьмина предлагает через подготовку и реализацию социально-образовательных проектов студентами помещать их в инклюзивную среду. Реализация проектов, охватывающих все субъекты образования, открывает пути для включения студентов в работу междисциплинарной команды образовательного учреждения, осуществляющей комплексное сопровождение детей в инклюзивном образовательном пространстве [1, с. 496].

Студенты Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) имеют уникальную возможность погружения в профессиональную деятельность под непосредственным руководством преподавательского состава в Центре ОмГПУ, находящемся в структуре самого университета. Данный центр является не только научно-исследовательской площадкой для студентов и преподавателей, но и позволяет осуществлять консультативную, диагностическую и коррекционно-развивающую деятельность.

В процессе осуществления консультативной работы студенты под руководством преподавателей университета, обладающих большим профессиональным опытом, имеют возможность адаптироваться к довольно сложной ситуации консультирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и самих детей. С одной стороны, такой процесс требует от бакалавров большого количества профессиональных ресурсов, а с другой, дает уверенность в дальнейшем профессиональном становлении. Бакалавры получают опыт эмпатического слушания, фокусировки на проблеме и оказании психолого-педагогической помощи. Кроме этого, они имеют возможность для получения реальных представлений о своих самых слабых и сильных сторонах в качестве будущих специалистов, а также возможность определить свой личный профессиональный стиль работы.

В рамках диагностической работы студентам предоставляется возможность быть пассивными и активными участниками. Находясь в пассивной позиции наблюдателя, студент заполняет протокол по выделенным ранее параметрам, делает выводы и составляет рекомендации. Активная позиция дает возможность выступить бакалавру в роли ассистента, который принимает непосредственное участие в процессе диагностической деятельности под руководством специалиста.

Вариативное использование теоретических знаний и практических умений, рассмотрение проблем в различных ситуациях и поиск путей их решения, способность моделировать разные способы профессиональной деятельности — всё это лежит в структуре коррекционно-развивающей работы, осуществляемой специалистами совместно с бакалаврами в центре развития.

Таким образом, на наш взгляд, целесообразно погружать студентов в практико-ориентированную среду начиная с момента поступления в вуз. Практико-ориентированный подход к обучению направлен на овладение как психической, так и практической деятельностью. Он дает возможность максимально проводить параллели между теоретическими знаниями, получаемыми в процессе обучения, и практическими умениями, формирующимися под руководством специалистов, а также повышать интерес к будущей профессии.

---

1. Кузьмина О. С. Погружение студентов в профессионально ориентированную инклюзивную среду посредством реализации социально-педагогических проектов // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Орехово-Зуево, 8–9 июня 2017 г. — Орехово-Зуево : Изд-во ГГТУ, 2017. — С. 494–504.

2. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки // Портал Федеральных государственных образовательных

стандартов высшего образования / Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методический совет высшей школы. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 25.12.2019).

3. Четверикова Т. Ю. Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестн. пед. инноваций. — 2016. — № 2 (42). — С. 21–28.

4. Щербаков С. В. Реализация компетентностного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитар. исслед. — 2015. — № 3 (7). — С. 129–131.

**А. А. Ниязова**

*Сургутский государственный педагогический университет*

**Ю. М. Гибадуллина**

*Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева*

*(филиал ТюмГУ), Тобольск*

## **О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье раскрывается социальная составляющая экологического образования. Выделяются понятия социально-экологической направленности, дается характеристика таким из них, как «экологическое образование» и «социально-экологическое образование». Социальная составляющая экологического образования рассматривается через процессы социализации и социального воспитания. Представлены результаты опроса студентов, будущих педагогов, по определению готовности их к организации и реализации социально-экологического образования в образовательных учреждениях дошкольного и начального образования.

*Ключевые слова:* готовность, экологическое образование, социальное воспитание, социально-экологическое образование, экологическая культура.

В условиях экологического кризиса и устойчивого развития общества актуальным становится «реконструкция системы ценностных ориентаций и активизация потенциала культуры человечества для раскрытия ценности природы, имеющей для жизнедеятельности человека фундаментальное

значение». Одним из важных системообразующих факторов такого обновления является социально-экологическое образование, «где формируется новый взгляд на образование, основанный на соотношении социально-экономического благополучия с культурно-образовательными традициями, бережном отношении к природной среде» [1, с. 90].

Современное экологическое образование в широком смысле — управляемый процесс, где наблюдается многостороннее взаимодействие людей как активных субъектов деятельности с окружающей природной и социальной средой. Согласно исследованиям ряда авторов (О. В. Бубела, А. А. Ниязова, В. С. Шилова и др.) по различным видам взаимодействия, в том числе социально-экологическому, выделяют расширенную систему взаимодействия, а именно: «человек — природа», «человек — общество», «общество — природа», «педагог — природа — обучающийся» и др.

Исследование данных систем взаимодействия позволяет расширить содержание и значимость понятия «экологическое образование» и отразить в ней не только экологическую составляющую, но и социальную, что позволяет рассматривать данное образование как социально-экологическое.

Анализ феномена «социально-экологическое» в педагогической науке является новым, однако исследован достаточно широко [7; 8; 9; 10; 11]. Учеными-исследователями определены сущность и содержание понятий, имеющих социально-экологическую направленность (табл. 1).

*Таблица 1*

**Социально-экологические понятия и авторы, определяющие их сущность**

№ п/п	Понятия	Автор
1	Социально-экологическое образование	В. С. Шилова, А. М. Галеева, А. А. Ниязова
2	Социально-экологическое воспитание	О. В. Бубело
3	Социально-экологическая культура	В. С. Шилова
4	Социально-экологическое развитие	Е. В. Гончарова
5	Социально-экологическая направленность личности и деятельности	С. А. Ермолаев, Л. В. Колчанова, В. В. Толмачева
6	Социально-экологический стереотип поведения	Л. Н. Трикула
7	Социально-экологические умения	Л. Т. Шаповалова
8	Социально-экологический опыт	Л. Т. Бельков
9	Социально-экологические представления	Л. В. Шинкарева, В. В. Маркова
10	Социально-экологическая компетентность	О. Е. Перфилова

Однако следует отметить, что содержание понятия «социально-экологическое образование» разработано недостаточно. О. В. Бубела предлагает понятие «социально-экологическое» рассматривать через содержание понятий «экологическое образование» и «социальное воспитание» [1].

Экологическое образование С. Н. Глазачевым рассматривается как «процесс и средство формирования индивидуальной экологической культуры» [2], А. Н. Захлебным — как средство социализации, где происходит приобщение личности к социокультурному опыту всего человечества и формируется умение взаимодействовать с окружающей естественной и природной средой [3, с. 144].

Из представленных выше определений следует, что в процессе экологического образования осуществляется приобщение личности к культурному опыту человечества и формирование экологической культуры, с одной стороны, и развитие экологически культурной личности в процессе социализации и социального воспитания под воздействием вызовов современности, с другой стороны.

Раскроем социальную значимость экологического образования через содержание понятия «социальное воспитание». Социальное воспитание — это сложный и многофакторный процесс, позволяющий личности формировать «Я-концепцию» и реализовать стремление к творческому самоутверждению в процессе социализации [6, с. 54].

В рамках нашего исследования мы говорим о социально-экологическом образовании, которое рассматривается как целостный педагогический процесс, представляющий собой обучение и воспитание обучающихся, цель которых усвоение новых научных знаний об окружающей среде, видах и способах рационального природопользования, ознакомление с нормами взаимодействия со средой; освоение новых социально-экологических технологий, овладение опытом творческой (созидательной) деятельности и гуманного отношения к социоприродной среде (В. С. Шилова) [11].

Проанализировав основные понятия нашего исследования, можно сделать вывод о том, что социально-экологическое образование ориентировано на формирование элементов социального опыта, включающего социально-экологические знания, умения, навыки; мотивы, установки и социально-экологические ценности.

Вышесказанное актуализирует процесс формирования готовности будущего педагога к организации социально-экологического образования в образовательной организации. В научной литературе понятие профессиональной готовности включает в себя теоретическую и практическую готовности, которые рассматриваются на уровне профессиональных знаний и умений.

Задачей социально-экологического образования в вузе, согласно Концепции экологического образования и Федеральному государственному образовательному стандарту направления «Педагогическое образование», является формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включающих социально-экологические и психолого-педагогические знания.

Для определения готовности будущих педагогов к организации и реализации социально-экологического образования обучающихся мы провели опрос среди студентов очной и заочной форм обучения направления подготовки «Педагогическое образование» (направленности «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Математика и начальное образование») (75 человек) Сургутского государственного педагогического университета, Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева. Обобщенные показатели по исследуемым параметрам организации и реализации социально-экологического образования представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Обобщенные результаты по организации и реализации  
социально-экологического образования**

Параметры	%
Достаточный уровень экологических знаний	75
Использование психолого-педагогических знаний при работе с обучающимися с учетом возрастных и психофизиологических особенностей	55
Внедрение различных форм, методов обучения и воспитания в социально-экологическое образование	35
Понимание содержания социально-экологического образования	55
Использование возможностей внеклассных и внешкольных мероприятий	45

Важнейшей составляющей нашего исследования стало изучение понимания респондентами понятия «социально-экологическое образование». Большая часть респондентов (85 %) достаточно четко выделяют цель, задачи экологического образования, однако при этом проявляют недостаточное понимание его социальной составляющей (55 %). Проведенный опрос позволил выделить ряд проблем, вызывающих затруднения в организации социально-экологического образования:

- разрозненность знаний о психолого-педагогических особенностях развития детей младшего школьного возраста;
- недостаточное использование внеклассных и внешкольных мероприятий экологической направленности;



– использование традиционных педагогических технологий в области социально-экологического образования (экологические экскурсии, игры и т. д.).

Выявленные проблемы позволили нам организовать учебную конференцию в рамках изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» для студентов заочной формы обучения, где практикующими педагогами были представлены проекты социально-экологической направленности. Интересными стали проекты экологической направленности: игровой мобильный парк «Путешествие в морские глубины», «Образ птицы в декоративно-прикладном искусстве», «Бумаге — вторую жизнь», «Мой край родной», «Я вырасту здоровым», «В мире животных и птиц», «Зима — волшебница», «Народная культура и традиции» и др.

Реализация таких проектов способствует формированию экологической культуры и социального опыта обучающихся, воспитанию гуманистической направленности личности [3; 5].

Изучение опыта работы педагогов показывает, что уроки построены на основе принципа интеграции одного предмета с другим. Интеграция предметов гуманитарного и естественно-научного направлений способствует не только формированию экологических знаний, но и их активному использованию в практической деятельности, повышая их социальную значимость, оказывая влияние на состояние обучающихся и взаимодействие в социоприродной среде. Учитывая возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста, педагог стимулирует у детей интерес к наблюдениям за природными объектами и явлениями, желание сравнивать свои впечатления от увиденного с представлениями авторов рассказов и стихов [4].

В процессе изучения опыта педагогов акцент был сделан на процессе формирования экологической культуры (ЭК) у обучающихся. Общие сведения о деятельности учителей начальной школы представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Формирование экологической культуры у обучающихся**

Учитель	Цель	Предмет	Класс	Средства, методы формирования
Т. Ю. Иванова	Повышение уровня ЭК через написание сочинения на собственных наблюдениях, воспитание любви к природе	Русский язык	3-й	Использование художественных средств; чтение стихов, пословиц, поговорок, народных примет

Учитель	Цель	Предмет	Класс	Средства, методы формирования
О. М. Смирнова	Формирование математических и экологических понятий	Математика	2-й	Использование математических задач экологического характера; демонстрация рисунков с изображением животных; чтение рассказов о растениях и др.
Т. Н. Горина	Усвоение правил поведения в природе; влияние человека на природу и значение природы для человека	Природоведение	3-й	Дифференцированные учебные задания; моделирование таблиц, схем, отражающих природные явления
Т. В. Мутовина	Формирование знаний о лекарственных растениях края, привитие любви к родной природе	Естествознание	1-й	Экскурсия в лес; дифференцированные задания
В. Т. Прохина	Знакомство с Красной книгой, экологическими связями в природе; воспитание ЭК	Экология	4-й	Написание мини-сочинений; работа пресс-центра; экскурсии на лесную поляну
А. М. Петрова	Ознакомление с природными ресурсами ХМАО — Югры; охрана растительного и животного мира, развитие речи учащихся	Литературное чтение	3-й	Чтение познавательной литературы; работа над экологическим проектом

Формированию готовности к организации и реализации социально-экологического образования способствует и ряд учебных курсов, определенных учебным планом направления «Педагогическое образование»: «Педагогика», «Психология», «Основы вожатского дела», «Основы проектной деятельности», «Психолого-педагогические теории и технологии начального общего образования», «Методика обучения предмету “Окружающий мир”», «Естествознание», «Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста» и т. д. В рамках неформального образования студенты активно участвуют в волонтерской деятельности

ти (эковолонтерство), в квест-играх экологической направленности, где отрабатываются умения и навыки проведения такого рода мероприятий.

Таким образом, для достижения цели социально-экологического образования необходимо говорить о профессиональной подготовке будущего педагога к организации и реализации социально-экологического образования обучающихся с использованием инновационных форм, методов и приемов обучения и воспитания, современных педагогических технологий, возможностей учебного и воспитательного процессов вуза и образовательных организаций (дошкольные образовательные организации, школы).

---

1. Бубела О. В. Готовность будущих педагогов к организации социально-экологического воспитания младших школьников // Социально-экологические технологии. — 2013. — С. 90–96.

2. Глазачев С. Н., Перфилова О. Е. Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы : учеб. пособие. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 112 с.

3. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе // Россия в окружающем мире. — 2008. — С. 144–170.

4. Иващенко О. В. Системно-деятельностный подход как основа формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — СПб. : Свое издательство, 2017. — С. 167–170. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13452> (дата обращения: 09.12.2019).

5. Кривоносова Е. И. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов в системе «педагогический колледж — начальная школа» : дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2007. — 249 с.

6. Мудрик А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. — 1995. — № 3. — С. 54–57.

7. Перфилова О. В. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 22 с.

8. Трикула Л. Н. Формирование социально-экологического стереотипа поведения школьников : дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2004. — 236 с.

9. Шаповалова Л. Т. Формирование социально-экологических умений школьников: на материале биологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2006. — 19 с.

10. Шаронова Е. Г. Современные педагогические технологии и возможности их использования в социально-экологическом воспитании будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5784> (дата обращения: 22.12.2019).

11. Шилова В. С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика : моногр. — М. ; Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1999. — 244 с.

**С. В. Поморцева**

*Омский государственный педагогический университет*

## **ПОНЯТИЕ «ВЕЛИЧИНА» В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье обосновывается целесообразность изучения понятия «величина» в процессе математической подготовки будущих учителей начальной школы. Указываются содержание и планируемые результаты изучения этого понятия.

*Ключевые слова:* величина, положительная скалярная величина, измерение величины, единица величины (мерка), мера величины, именованное число.

Одним из важнейших в математической подготовке будущих учителей начальной школы является понятие «величина». Это обусловлено следующими причинами.

Во-первых, несмотря на различия в подходах, принятых в системах обучения и широко реализующихся в настоящее время в начальной школе, понятие «величина» признается одним из базовых в начальном курсе математики, непосредственно взаимосвязанным с ядром этого курса — понятием целого неотрицательного числа.

Во-вторых, понятие «величина» является общенаучным и задействуется не только в математике, но и во всей системе дисциплин на факультете начального образования, в связи с чем необходимо формирование общего подхода к его толкованию и изучению.

В-третьих, трактовка понятия «величина», принятая в начальном курсе математики (и, соответственно, в содержании математической подготовки будущих учителей начальной школы), делает возможным нагляднее

продемонстрировать использование полученных детьми математических знаний в повседневной жизни для описания объектов окружающего мира. Это в полной мере соответствует требованиям действующего Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Существуют различные подходы к определению понятия «величина». В частности, величина трактуется как:

- 1) число;
- 2) функция с заданными свойствами;
- 3) множество с некоторой совокупностью свойств;
- 4) абстрактная структура, косвенно определяемая через систему аксиом.

В курсе математики начальной школы (соответственно, в курсе математики факультета начального образования) величина рассматривается с физической точки зрения и связывается с определенным свойством некоторого объекта (не просто длина, а длина отрезка; не просто масса, а масса тела и т. п.).

С. Е. Царева указывает, что «под физической величиной следует понимать характеристику объектов или явлений материального мира, общую в качественном отношении для множества объектов или явлений, но индивидуальную для каждого из них в количественном отношении» [2, с. 24].

Изучение темы «Величины и их измерение» должно включать ознакомление студентов с различными классификациями величин: скалярные и векторные; аддитивные и неаддитивные; однородные и разнородные.

В начальном курсе математики изучаются только положительные (принимающие только положительное значение) скалярные аддитивные величины. Например, длина отрезка, площадь фигуры, объем тела, масса тела, время, стоимость и количество товара.

Неотъемлемой частью математической подготовки будущих учителей начальной школы должно стать осознание основных свойств положительных скалярных однородных величин.

1. Каждая величина связана с определенным способом сравнения соответствующих объектов. В связи с этим между любыми двумя положительными однородными скалярными величинами устанавливаются отношения:

$$(\forall \alpha, \beta \in V_+)(\alpha = \beta \vee \alpha > \beta \vee \alpha < \beta),$$

где  $V_+$  — множество однородных положительных скалярных величин.

2. Для любых однородных положительных скалярных величин  $\alpha$  и  $\beta$  определена операция сложения, результатом которой является положительная скалярная величина  $c$ , однородная складываемым величинам:

$$(\forall \alpha, \beta \in V_+)(\exists ! c \in V_+)(c = \alpha + \beta).$$

3. Для любых однородных положительных скалярных величин  $\alpha$  и  $\beta$ , таких, что  $\alpha > \beta$ , определена операция вычитания, результатом которой является положительная скалярная величина  $d$ , однородная вычитаемым величинам:

$$(\forall \alpha, \beta \in V_+)(\alpha > \beta \Rightarrow (\exists! d \in V_+)(d = \alpha - \beta).$$

4. Для любой положительной скалярной величины  $\alpha$  и любого положительного действительного числа  $k$  определена операция умножения, результатом которой является положительная скалярная величина  $p$ , однородная исходной величине  $\alpha$ :

$$(\forall \alpha \in V_+)(\forall k \in R_+)(\exists! p \in V_+)(p = k \cdot \alpha).$$

5. Для любых однородных положительных скалярных величин  $\alpha$  и  $\beta$  определена операция деления, результатом которой является положительное действительное число:

$$(\forall \alpha, \beta \in V_+)(\exists! k \in R_+)(k = \alpha : \beta).$$

Важным аспектом изучения является формирование у студентов общих представлений о процессе измерения любой величины, результатом которого является нахождение ее численного значения (меры) при выбранной единице измерения (мерке). Л. П. Стойлова подчеркивает, что, какова бы ни была измеряемая величина, необходимо:

1. В каждом множестве измеряемых объектов выбирается один и называется эталоном (или меркой).

2. Величине мерки ставится в соответствие положительное действительное число 1.

3. Величина измеряемого объекта делится на величину мерки. В результате получится положительное действительное число — численное значение (мера) величины измеряемого объекта при выбранной единице измерения (мерке) [1, с. 282].

Таким образом, планируемыми результатами изучения темы «Величины и их измерение» в курсе математики на факультете подготовки будущих учителей начальной школы в педвузе является освоение студентами следующих умений:

- распознавать величины среди различных свойств указанных объектов;
- выделять среди предложенных величин скалярные и векторные, аддитивные и неаддитивные, однородные и неоднородные;
- различать положительные скалярные величины (длина отрезка, площадь фигуры, объем тела, масса тела);
- сравнивать величины «на глаз», наложением, совмещением, с помощью условной мерки, измерительного прибора;

- применять свойства положительных скалярных величин для обоснования решения текстовых задач начального курса математики;
- различать понятия «мера величины» и «мерка величины»;
- измерять заданную величину с помощью заданной или выбранной самостоятельно единицы измерения (мерки);
- записывать результат измерения величины с помощью некоторой мерки в форме простого или составного именованного числа;
- по результату измерения распознавать измеряемый объект, его величину, численное значение (меру) и единицу измерения (мерку) величины;
- строить геометрический объект по известной мере его величины, полученной в результате его измерения с помощью указанной мерки;
- выполнять операции превращения и раздробления именованных чисел на основе знания соотношений между единицами величин;
- проводить арифметические операции с простыми и составными именованными числами двумя способами («в строчку» на основе раздробления именованных чисел в единицы одного и того же низшего наименования и «в столбик» на основе оперирования именованными числами одинаковых наименований).

- 
1. Стойлова Л. П. Математика : учеб. — М. : Академия, 2015. — 464 с.
  2. Царева С. Е. Величины в начальном обучении математике : учеб. пособие. — Новосибирск : НГПУ, 2005. — 448 с.

***Н. В. Савина***

*Омский государственный педагогический университет*

***Н. В. Абрамовских***

*Сургутский государственный педагогический университет*

***О. В. Гусевская***

*Иркутский государственный университет*

***Е. А. Демидович***

*Омский государственный педагогический университет, Тара*

## **МОТИВЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

В статье представлены результаты исследования по вопросам мотивации участия студентов в научно-исследовательской деятельности, а также

мотивы преподавателей к руководству научными исследованиями студентов по проблемам дошкольного и начального образования.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа, мотивы, студенты, педагоги.

Важность такого направления деятельности студентов, как научно-исследовательская работа (НИРС), несомненна и не требует доказательств. Однако не все студенты занимаются наукой, и не всех студентов преподаватели привлекают к этой деятельности. Какие мотивы побуждают студентов заниматься наукой? Каковы мотивы, которые стимулируют преподавателей руководить научными работами студентов?

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по педагогическим направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры присутствует научно-исследовательская работа в учебных и производственных практиках. Среди базовых указана универсальная компетенция УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» в бакалавриате и «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действия» в магистратуре. В п.1.12 стандарта педагогической магистратуры в списке типов профессиональной деятельности указан и научно-исследовательский тип [5].

В рамках ежегодного Фестиваля науки [1] на факультете начального, дошкольного и специального образования (НДиСО) Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) в течение нескольких лет проходят различные мероприятия, в том числе онлайн, с участием вузов РФ. В ноябре 2019 г. в рамках такой онлайн-конференции было проведено анкетирование студентов и преподавателей ОмГПУ (факультет НДиСО), филиала ОмГПУ в Таре, Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ) (факультет психологии и педагогики) и Иркутского государственного университета (ИГУ) (педагогический институт). Всего приняло участие 13 преподавателей и 28 студентов. Мы ставили целью выявить у студентов: мотивы занятия НИР; тематику исследований; трудности, с которыми встречаются студенты; перспективные темы; а также условия, которые, должны быть созданы в вузе для успешного занятия НИР. Аналогичные вопросы были заданы преподавателям с поправкой на их руководящую роль в этом направлении. В рамках этой статьи невозможно привести весь аналитический материал, поэтому мы ограничились анализом результатов по вопросу мотивации к занятию НИРС и мотивации преподавателей вузов к руководству студенческими исследованиями.



Интересным представляется сравнение ответов на этот вопрос с целями, которые преследуют вузы, организовав НИРС. Так, например, в ОмГПУ: «Цель научно-исследовательской работы студентов в университете состоит в том, чтобы сформировать, поддержать и развить студенческую научную мысль, способствовать становлению научного стиля мышления применительно к избранной предметной области» [2]. В СурГПУ целями студенческого научного общества являются: «...интеллектуальное развитие активной молодежи вуза, динамичное повышение качества подготовки квалифицированных кадров, стремление сохранить научный потенциал, а также создать хорошие условия для развития научного творчества обучающейся молодежи, ее интеграции в научно-образовательное пространство региона и страны» [4]. В Положении о студенческом научно-исследовательском объединении ИГУ, в том числе, указано: «...решаются задачи, объективно стоящие перед наукой, воспитываются исследовательские навыки у студентов, а также углубляются знания и совершенствуются практические навыки по специальности, воспитывается их активная жизненная позиция» [3].

Количественный анализ результатов ответов студентов на вопрос «Ваши мотивы занятия научно-исследовательской работой (НИР)?» показал ранжирование ответов следующим образом: 1) познавательные мотивы; 2) интерес к занятию НИРС, получение удовольствия от работы; 3) мотивы саморазвития и самореализации, а также социальные мотивы достижений: стипендия, высокие отметки по дисциплинам, поступление в магистратуру, аспирантуру; 4) самообразование, возможность решения практических проблем образования, подготовка к профессии; 5) развитие мышления, повышение качества обучения, возможность публикации в печати.

Примечательно, что первый мотив присутствует у 43 % респондентов, второй — у 32 %, третья группа мотивов — уже у 18 % опрошенных, четвертая группа мотивов — у 10,7 %, а пятая — у 3,6 % студентов.

Какие мотивы двигают преподавателями, которые осуществляют руководство НИРС? Их группы мотивов ранжировались так: 1) подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности (38 % респондентов); 2) профессиональный рост студентов; их саморазвитие и самореализация; развитие у студентов разных видов мышления (системного, научного, критического), творческого потенциала (23 % респондентов). Другие мотивы были указаны в единичном варианте, в целом представлено 15 групп мотивов. Отметим, что 23 % преподавателей указали руководство НИРС как обязательный вид деятельности для себя, а мотив получения удовольствия от этого — всего 15 % респондентов.

Анализируя мотивы у студентов и преподавателей, видим, что ответы респондентов совпадают по таким мотивам, как «интерес, получение удовольствия»; «саморазвитие и самореализация студентов»; «профессиональный рост/подготовка к профессии», «развитие различных видов мышления». Количество студентов, получающих удовольствие от занятий НИРС, выше, чем у педагогов. Количество преподавателей, работающих со студентами с целью их саморазвития, а также профессионального роста, выше, чем студентов с такой же целью.

Однако расчет критерия Фишера  $\phi^*$  показал, что по этим трем группам мотивов значимых различий между выборками нет. А вот по мотиву «развитие мышления студентов» (23 % преподавателей и 3,6 % студентов) полученный коэффициент  $\phi^* = 1,77$  находится в зоне неопределенности. Это показывает, что при  $p \leq 0,05$  мы можем говорить о статистически значимом различии между выборками: преподаватели чаще, чем сами студенты, обращают внимание на необходимость развития мышления студентов через занятия научно-исследовательской деятельностью. Здесь необходимо отметить тот факт, что все научные студенческие сообщества рассмотренных в исследовании вузов в своих целях указывают на развитие именно мышления студентов.

Завершая анализ мотивов студентов и преподавателей по заявленной теме, можно сделать следующие выводы. Так, основной мотив студентов — познавательный — преподаватели не указали. «Научно-исследовательская работа удовлетворяет мои познавательные потребности, в ходе написания которой я открываю для себя новые знания. Данный вид работы пробуждает у меня интерес к познанию, так как предполагает активную и самостоятельную деятельность по поиску информации и ее переработке», — пишет студентка. Основной мотив студентов (познавательный) не совпадает с мнением преподавателей и основными целями студенческих научных сообществ (развитие разных видов мышления). Преподаватели не назвали среди мотивов и фактор помощи при начислении стипендии, получении более высоких отметок по дисциплинам, подготовке к дальнейшему обучению в магистратуре и аспирантуре. А этот мотив значим для 18 % опрошенных студентов. Не все преподаватели указывают, что этот вид деятельности для них основной; лишь некоторые отмечают, что «это обязательный компонент профессиональной подготовки будущих учителей». Студенты не упоминают НИРС как обязательный вид деятельности.

Объединяет студентов и педагогов вузов понимание важности НИРС для профессионального роста студентов, их саморазвития и самореализации, что тоже отмечается в документах, регламентирующих НИРС в вузах.

Радует тот факт, что треть студентов считает научную работу интересной, получает от нее удовольствие вместе с радостью познания нового.

---

1. Всероссийский Фестиваль науки NAUKA 0+. — URL: <http://www.science.festivalnauki.ru/stranica/17979/o-festivale-nauki> (дата обращения: 04.01.2020).

2. Научно-исследовательская работа студентов // Официальный сайт Омского государственного педагогического университета. — URL: <https://omgpu.ru/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-studentov> (дата обращения: 27.12.2019).

3. Положение о студенческом научно-исследовательском объединении Иркутского государственного университета. — URL: [https://isu.ru/science/nirs/docs/nirs\\_polozhen\\_unite.pdf](https://isu.ru/science/nirs/docs/nirs_polozhen_unite.pdf) (дата обращения: 27.12.2019).

4. Студенческое научное общество // Официальный сайт Сургутского государственного педагогического университета. — URL: <http://www.surgpu.ru/nauchnaya-deyatelnost/studencheskoe-nauchnoe-obshestvo/> (дата обращения: 27.12.2019).

5. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения: 27.12.2019).

*И. Ю. Степанова, Ю. А. Никитенко*  
*Сибирский федеральный университет, Красноярск*

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ**

В статье предлагается взгляд на подготовку педагога с точки зрения решения задач его индивидуально-личностного развития. Обосновывается необходимость такого взгляда. Выделяются некоторые ключевые моменты, требующие реализации на практике.

*Ключевые слова:* индивидуально-личностное развитие, профессиональная деятельность, подготовка будущего педагога.

Современные тенденции в образовании накладывают существенный отпечаток на процесс подготовки будущего педагога в вузе.

Социокультурная ситуация требует сопряжения педагогом в своей деятельности, с одной стороны, сознательной и целеустремленной творческой активности, направленной на поддержание традиций, улучшение существующих условий реализации образовательного процесса, противостояние разрушительным тенденциям, с другой стороны, развитие и совершенствование своих креативных способностей при решении нестандартных задач, поиска эффективных способов действия и поведения в ситуациях неопределенности. Сочетание «здорового консерватизма» с готовностью к многоплановым преобразованиям становится вызовом времени для педагога цифровой эпохи. Представляется, что справиться с обозначенным вызовом можно только серьезно вкладываясь в индивидуально-личностное развитие будущего педагога в процессе его подготовки в вузе.

Представляя собой многоаспектный динамический процесс формирования индивидуальности личности, индивидуально-личностное развитие нацеливается на развитие взаимосвязанных психофизиологического и социально-личностного компонентов. Выращивание структуры из взаимосвязанных компонентов необходимо, чтобы педагог стал способен вырабатывать и занимать самостоятельную позицию по отношению к себе, к миру, к другому, к деятельности. Ведь «... современное развитие определяется качествами человека именно как творческой личности — качествами, не имевшими ранее прямого отношения к хозяйственным закономерностям. Люди начинают изменять общество, изменяя самих себя... Значение этой трансформации трудно переоценить» [2, с. 104].

Выращивание способности занять самостоятельную позицию по отношению к себе, к миру, к другому, к деятельности предполагает социокультурный тип профессионального образования, который может быть выражен формулой «познавательного-развивающего» (Г. И. Герасимов, Т. Д. Скуднова). Данный тип образования предполагает органичное соединение интересов и человека, и общества, сочетание ценностей и установок разных культур, сообществ; функционирующий преимущественно на основе механизмов самоорганизации, что обеспечивает индивидуально-личностное развитие. Реализуется социокультурный тип посредством создания педагогических систем, построенных на концептуальных положениях, альтернативных следующим: «линейному и формализованному переводу содержания образования в содержание учебных предметов, теряющих при этом способность целостного отражения мира и познавательный потенциал; формированию стереотипизированного, рационально-технологичного, ориентированного на действия по “образцу” мышления; “субъект-объектным” основаниям разрывания отношений в процессе освоения предзаданного учебного

материала, распространяющегося на всю совокупность человеческого взаимодействия» [1, с. 11–12].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет обнаружить, что образовательный процесс в вузе всегда неразрывно связан с проблемой развития личности обучающихся. Решение данной проблемы в настоящее время отчасти выражено в определении перечня универсальных компетенций, выступающих результатами освоения основных образовательных программ высшего образования. Таким образом, подчинение организации образовательного процесса в вузе внутренней логике процесса индивидуально-личностного развития личности представляет собой актуальную задачу. К числу основных показателей качества такого образовательного процесса можно отнести: ориентацию на раскрытие способностей к синтезированию знаний из различных областей и выработке способов практической деятельности; направленность на развитие индивидуально-психических способностей, необходимых для деятельности, определяющих успешность ее выполнения; обогащение личностного опыта, являющегося инструментом профессиональной деятельности; содействие выработке собственной профессиональной позиции, проявляющейся в эмоционально-ценностном отношении к профессиональной деятельности и стремлении к достижению высоких результатов; ставка на продуктивный, творческий способ деятельности, характеризующийся стремлением к нахождению нестандартных решений поставленной задачи [3, с. 42–43]. А значит, возникает необходимость поиска эффективных способов индивидуально-личностного развития будущего педагога в процессе подготовки. Выделим некоторые ключевые моменты при выработке нужных способов, которые удалось выявить на практике.

Одним из таких моментов становится переход от «закрытого» образовательного процесса к «открытому». Подготовка при этом «открывается» по отношению к будущему. Она приобретает свойства непрерывности и проективности, чем задается перспективность развития. Происходит отказ от передачи логически завершенной системы знаний и правил их применения. Будущему педагогу предстоит действовать в условиях образовательной практики цифровой эпохи, которой ранее никогда не существовало. А значит, ему необходимо освоить методы познания, метапредметное содержание, развить дивергентное мышление, что предполагает опору на принципы открытости, гибкости, диалогичности. Для этого необходимо преодоление разобщенности осваиваемых учебных дисциплин, соединение теоретических знаний и практического опыта. Осуществление перехода к «познанию — пониманию» предполагает создание ситуаций открытия личностно нового знания, выработку собственных образцов

действий и поведения с опорой на индивидуальные стилевые проявления, в которых происходит многоплановое раскрытие индивидуально-личностных ресурсов будущего педагога.

Другим из таких моментов может выступать постановка целей индивидуально-личностного развития будущего педагога как в рамках всей подготовки в целом, так и в рамках различных компонентов подготовки, с последующим уточнением для отдельных учебных дисциплин доходя до конкретных занятий. При выработывании целей оправданно пользоваться SMART-критериями (П. Друкер). Важно, чтобы уточнение целей производилось в ходе совместной деятельности со студентами при постановке задач обучения. Совместные обсуждения позволяют их сделать конкретными, лично значимыми, индивидуально подстраиваемыми для каждого, измеримыми, мотивирующими, осуществимыми, достижимыми, амбициозными, ориентированными на действие, согласованными с целями более высокого уровня, исходящими из здравого смысла, рентабельными, ориентированными на результат, своевременными, ограниченными временными рамками. Установление обратной связи на каждом этапе достижения цели позволяет как оценивать результативность процесса, так и производить пересмотр и корректировку целей с учетом происходящего. Тем самым удастся придать образовательному процессу индивидуально-личностный характер, учитывая запросы студентов.

Еще одним моментом является постепенная передача ответственности за индивидуально-личностное развитие самим будущим педагогам. Для этого взаимодействие между преподавателями и студентами приобретает субъект-субъектный характер. Создаются образовательные ситуации, в которых, с одной стороны, востребованы субъектные характеристики личности, с другой — задаются реалистичные социальные условия и предъявляются конкретные требования к педагогической деятельности, с третьей — осуществляется содействие поиску эффективных способов выполнения деятельности, ее рефлексивной оценке. Разрешение проблем в предложенных образовательных ситуациях способствует развитию когнитивных, регулятивных, коммуникативных способностей; раскрытию профессионально значимых личностных качеств; обогащению эмоционально-волевой сферы. Тем самым у будущих педагогов нарабатывается опыт выходить за рамки самих себя вчерашних, двигаясь к себе как профессионалу в будущем. Через преодоление разрывов между идеальным и реальным состоянием происходит активизация личности, проявляющаяся в том числе и в ответственности. Тем самым происходит принятие ответственности будущим педагогом, что приводит к волевым проявлениям, самостоятельности в преодолении трудностей, складывается готовность браться за

реализацию того, что делать «надо». Осмысленность совершаемых действий становится залогом добровольности, что, в свою очередь, позволяет мобилизовывать внутренние ресурсы, очерчивать контур и доопределять масштаб необходимого действия. А принимаемая ответственность обеспечивает достижение требуемого качества предлагаемых решений проблем и задач, несмотря на возникающие трудности и противоречия.

Практика показывает результативность предлагаемых действий, направленных на индивидуально-личностное развитие будущих педагогов в процессе подготовки в вузе.

---

1. Герасимов Г. И. Парадигмальные основания типизации образования // Теория и практика общественного развития. — 2010. — № 1. — С. 8–26.

2. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. — М. : Логос, 2000. — 304 с.

3. Степанова И. Ю., Филипповская Н. В. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернатура — погружение студентов в профессиональную деятельность : моногр. / под общ. ред. В. А. Адольфа ; Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2014. — 224 с.

**А. Ф. Филатова**

*Омский государственный педагогический университет*

## **К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГА**

В статье раскрыты некоторые подходы к теории и практике оптимизации психического состояния педагога. Охарактеризованы основные методы оптимизации. Даны рекомендации для начинающих о том, как практиковать методы саморегуляции психических состояний. Приведены примеры конкретных упражнений.

*Ключевые слова:* оптимизация психического состояния педагога, релаксация, аутогенная тренировка, дыхательная гимнастика, медитация.

Деятельность педагога связана с множеством самых различных психоэмоциональных нагрузок и переживаний, в том числе и негативных. Для

преодоления эмоционального напряжения, повышения стрессоустойчивости, снижения утомляемости и восстановления работоспособности необходимо знать основные методы саморегуляции психических состояний. Перечислим эти методы согласно классификации Н. Н. Ежовой: нервно-мышечная релаксация; аутогенная тренировка; дыхательная гимнастика; медитация; ароматерапия; цветотерапия; арт-терапия [2, с. 305].

Н. Н. Ежова выделяет 7 основных методов, называя их также и способами. Автор данной статьи считает, что можно добавить к названным еще несколько способов оптимизации своего психического состояния: игра в шахматы, а также складывание пазлов и др. Правда, эти занятия, кроме своеобразной медитации и позитивного азарта и созидания, могут увлечь на большое количество времени и отвлечь от других (даже важных и срочных) дел. Хотя это же самое можно сказать и об арт-терапии и цветотерапии.

Рассмотрим подробнее некоторые из представленных выше методов оптимизации психического состояния.

*Нервно-мышечная релаксация.* Данный метод был разработан Э. Джекобсоном. Он основывается на предположении о существовании зависимости между тонусом мускулатуры и эмоциональными состояниями, такими как страх, тревожность, смущение и т. д. С помощью специальных упражнений можно натренировать произвольное расслабление различных мышц. В основе действия приемов релаксации лежит осознание различных ощущений, характеризующих расслабленную и напряженную мышцу. Сеанс нервно-мышечной релаксации состоит из произвольного сокращения и последующего за ним расслабления определенной группы мышц. Обычно релаксация включает в себя 3 этапа. На первом этапе вырабатывается навык произвольного расслабления отдельных групп мышц в состоянии покоя. На втором этапе отдельные группы мышц объединяются и обеспечивают целостное расслабление тела. И на третьем этапе вырабатывается навык отдыха, который позволит при необходимости применять его для оптимизации своего психического состояния.

*Аутогенная тренировка (АТ).* В основе данного метода лежит самовнушение. АТ связана с регулирующим воздействием слова на эмоциональное состояние человека. АТ можно заниматься в любом положении — сидя, лежа. Важное условие заключается в максимальном расслаблении и проговаривании «про себя» соответствующих формул о своем хорошем самочувствии. Формулы самовнушения — это короткие словесные команды, которые строятся по утверждающему принципу, т. е. без частицы «ни», «не», а также слов «нет», «никогда». В процессе выполнения техники АТ важно контролировать свое дыхание. Именно размеренное дыхание нормализует работу сердца, снимает мышечное напряжение, а также снижает



переживание чувства гнева, раздражения, досады, злобы. Важно подчеркнуть, что АТ оказывает хороший стойкий, оздоравливающий эффект: приводит к общему уравновешенному состоянию, способствует переключению на позитивные мысли и чувства, нормализует сон [2]. АТ считается освоенным, если вырабатывается способность и навык регулировать дыхание после какого-нибудь возбуждения. Формулы АТ нужно произносить на естественном выдохе, который должен быть длиннее вдоха.

*Дыхательная гимнастика* оздоравливает все системы организма. Особенно важно овладеть брюшным типом дыхания. Выполняется упражнение следующим образом: на выдохе необходимо втянуть живот, затем медленно сделать вдох через нос, далее живот выпячивается вперед, и нижние части легких заполняются воздухом. На выдохе снова брюшная стенка втягивается внутрь, изгоняя воздух из легких через нос. При брюшном дыхании «массажирются» все внутренние органы, улучшается кровоснабжение и функции органов пищеварения, снижается кровяное давление, нормализуется работа сердечной мышцы.

*Медитация.* В медитации происходит временное изменение состояния сознания, особенно функции памяти. Не менее существенные перемены в работе психических функций происходят со сложными формами восприятия — человек теряет ощущение времени и пространства. Показателем эффективной медитации является чувство необычной легкости, покоя, внутренней гармонии. По данным А. О. Прохорова, медитативная практика снимает психоэмоциональное напряжение, улучшает психическую устойчивость нервной системы, повышает иммунные силы организма, облегчает течение многих заболеваний, ускоряет процессы метаболизма и замедляет процессы естественного старения. Профессиональная деятельность педагога отличается чрезвычайной интенсификацией труда и требует больших эмоциональных затрат. Медитация позволяет повысить работоспособность педагога. По мнению А. О. Прохорова, занятия медитацией в течение 20 мин. равноценны 3 ч. полноценного сна [3].

Важнейшим элементом медитации является молчание. Вспомним слова из песни Булата Окуджавы: «Как много, представьте себе, доброты / в молчанье, в молчанье...» Или у Андрея Вознесенского: «Тишины хочу, тишины».

Процесс медитации включает в себя 3 стадии: 1) расслабление; 2) сосредоточение; 3) собственно медитационное состояние.

Рассмотрим каждую из стадий.

*Расслабление.* Устранение чрезмерного нервно-мышечного напряжения — это основное условие начала медитации. Медитировать следует в комфортном месте, обеспечивающем изоляцию от шума, яркого света

и других внешних раздражителей. На начальных этапах освоения навыков это требование является обязательным, но для людей, в совершенстве освоивших технику медитации, правила становятся менее строгими.

*Сосредоточение.* Предполагает минимизацию мыслительной деятельности и сокращение негативных импульсов, идущих к центральной нервной системе. Важно отметить, что в таких условиях левое полушарие головного мозга продолжает активно функционировать и в начале каждого сеанса медитации в голову непроизвольно могут приходить различные мысли. Для лучшего эффекта сосредоточения необходимо принять удобное положение и максимально расслабиться. Внимание не должно концентрироваться на том, что Вы видите, слышите, ощущаете или знаете. Все мысли, которые могут возникать, должны быть отброшены, и сама мысль об искоренении мыслей тоже должна быть изгнана.

Таким образом, это и есть третья стадия медитативного процесса — *собственно медитационное состояние.*

Наглядно иллюстрируют это состояние слова одного из опытных занимающихся, приведенные в разделе «Медитативные состояния» книги А. О. Прохорова: «Занимаясь медитацией, ты погружаешь свое сознание в глубокий покой. Но через несколько секунд или минут оно возвращается на поверхность, к активности. Наподобие того, как неумолимая физическая сила выталкивает ныряльщика вверх и, тем сильнее, чем глубже он погрузился — выталкивающие силы действуют и здесь. Ты неизбежно возвращаешься к реальности, к активности, но, всё же, побывав на глубине, ты становишься другим, чем был до погружения. Теперь, когда ты узнал о нем, поверил в его реальность, оно уже никогда тебя не покинет» [3, с. 110].

Для начинающих медитировать приведем простые техники и упражнения, предлагаемые А. О. Прохоровым [3] и несколько модифицированные мною.

1. Инструкция: закройте глаза. Обратите внимание на наступившее в результате этого успокоение. Закройте глаза, потому что большая часть сенсорной информации поступает к нам через зрение. Блокирование визуального канала позволит вам быстрее успокоиться.

2. *Использование концентрации на дыхании.* Сейчас мы займемся очищением ума от мыслей, которые, воздействуя на воображение, увеличивают стрессовое возбуждение. Сосредоточьтесь на своем дыхании. Постарайтесь переключиться с беспокоящих Вас сигналов внешнего мира к спокойному и уравновешенному внутреннему миру. Начиная дышать задержитесь на мысли о самом дыхании. Вдыхая, подумайте о вдохе. Выдыхая, подумайте о выдохе. Вдыхайте через нос и без всякого усилия

дайте воздуху выйти через рот. Не форсируйте выдох. Вы должны быть поглощены процессом дыхания. Акцентируйте внимание на своем дыхании. Теперь каждый раз, когда Вы вдыхаете, ощущайте вдыхаемый Вами прохладный воздух, а каждый раз, когда выдыхаете, постарайтесь ощутить теплый и свежий воздух.

Возможно усложнение данной техники через подключение визуализации, изменение образов и представлений. Так, представьте, что на вдохе тело наполняется золотым светом. Пауза. На выдохе через пальцы рук и ногу уходит ненужная темная усталость.

*3. Концентрация на фразах, словах.* Благодаря концентрации на фразах и словах создается положительный психический фон и очищается сознание от следов предыдущей психической деятельности. Положительный эффект концентрации достигается за счет многократного произнесения в уме определенных фраз, например «Ничто меня не беспокоит, не тревожит», «Я спокоен и расслаблен», «Голова ясная, сознание чистое», «Я справлюсь с любой ситуацией», «С каждым днем я становлюсь спокойнее». (Молитва — это тоже пример такой концентрации.)

Можно также использовать строки известных стихов великой поэзии, например «Я научилась просто, мудро жить...» (А. Ахматова). Все слова в медитативных фразах очень значимы, но можно выделить, усилить какие-то слова, чрезвычайно актуальные для Вас в соответствии с ситуацией.

Далай-лама считает, что первичным навыкам медиации можно научиться за 40–45 ч. и предлагает соответствующие курсы [1]. Однако, педагогам, возможно, удастся получить начальный опыт теории и практики медитации, а также других методов оптимизации психических состояний, взяв за основу данную статью и список литературы к ней.

---

1. Далай-лама, Экман П. Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия. — СПб. : Питер, 2012. — 304 с.

2. Ежова Н. Н. Настольная книга психолога-практика: руководство по использованию теории на практике. — Ростов н/Д. : Феникс, 2011. — 130 с.

3. Прохоров А. О. Технологии психической саморегуляции. — Харьков : Гуманитарный центр, 2017. — 360 с.

**ПРИБЛИЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ  
КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ**

В статье обоснована необходимость приобщения студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», к участию в профессионально значимых мероприятиях. В их числе международные и российские праздники; дни, посвященные распространению информации о людях разных нозологических групп; региональные конференции и профессиональные конкурсы. Сообщается, что данная деятельность, наряду с оптимизацией воспитательной работы в педагогическом университете, будет способствовать повышению у студентов мотивации к обучению, а также их успешному трудоустройству по окончании вуза.

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность, воспитательная работа, «Специальное (дефектологическое) образование», специальное и инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессионально значимые мероприятия.

Одной из стратегических задач современного вуза является содействие личностному саморазвитию студентов, воспитание у них сознательной гражданской позиции, любви к осваиваемой профессии одновременно с формированием универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Выпускник педагогического университета должен быть готов мобильно и успешно интегрироваться в профессиональную среду, конструктивно взаимодействовать с коллегами и родителями обучающихся, а также с социальными партнерами той организации, в которую он трудоустроится.

С учетом изложенного выше отметим, что в современном вузе, в каждом его структурном подразделении, должны быть выявлены и с максимальной долей эффекта использованы ресурсы, обеспечивающие совершенствование воспитательной работы со студентами, в том числе обучающимися по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Мы полагаем, что одним из значимых ресурсов, содействующих оптимизации внеучебной деятельности в педагогическом университете,

является приобщение студентов к участию в профессионально значимых мероприятиях. Их спектр довольно широк. В обобщенном виде он может быть представлен следующим образом:

- профессиональные праздники (День учителя, Международный день логопеда, День воспитателя и всех дошкольных работников и др.);
- дни, посвященные значимым профессиональным проблемам и отдельным категориям лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Всемирный день психического здоровья; Международные дни инвалидов, а также глухих, слепых; Международный день человека с синдромом Дауна; Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма; Международный день детского церебрального паралича и др.);
- традиционные региональные конференции, форумы, посвященные наиболее значимым проблемам специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ, а также профессиональные педагогические конкурсы, реализуемые при поддержке областного Министерства образования.

Часть обозначенных мероприятий проводится непосредственно в стенах вуза, в частности на факультете, а остальные — в учреждениях образования, здравоохранения, социальной защиты, на базе общественных организаций, представляющих интересы лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Отметим, что целесообразность приобщения студентов к непосредственному и активному участию в профессионально значимых мероприятиях подтверждается материалами современных научных исследований. Так, при адекватно организованной внеучебной работе можно обеспечить профилактику возникновения ряда деструктивных факторов, оказывающих негативное влияние на педагогическую деятельность. Как отмечается Е. Г. Ожоговой и Е. В. Намсинк, один из таких факторов находит выражение в ограничении инициативы и профессиональной самостоятельности педагога. Это, в свою очередь, обуславливает снижение профессиональной самооценки, препятствует формированию положительного профессионального имиджа [3]. Включаясь в организацию и непосредственное проведение мероприятий совместно с педагогами-практиками, будущий дефектолог осознает свою роль в общем деле. Он учится работать в составе команды специалистов, находить компромиссные варианты решений проблемных вопросов и т. д. Всё это, безусловно, важно для приобретения студентом уверенности в своих силах, для осознания личностной, а также теоретической и практической готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Привлечение студентов к участию в профессионально значимых мероприятиях может касаться подготовки ими социально-педагогических проектов, последующая реализация которых осуществляется на базе

практических учреждений, т. е. в ходе непосредственной работы со специалистами, а также детьми с ОВЗ и их родителями [1]. Благодаря этому обеспечивается планомерное освоение будущими дефектологами широкого спектра компетенций, что происходит в процессе смысловой деятельности, реализуемой совместно с педагогами-профессионалами и при направляющей помощи преподавателей университета, курирующих проектную деятельность студентов.

Проектируя и реализуя проект, обучающийся попадает в новые условия — социальные и профессиональные. Однако именно они заставляют его мобилизоваться, принимать обдуманные решения, действовать в соответствии с профессиональной ситуацией. Это является важным для формирования у студента личной модели профессионального поведения, базирующейся на деонтологическом и правовом знании, на этических нормах.

Систематическая внеучебная деятельность студентов, связанная с их участием в профессионально значимых мероприятиях, содействует усилению практической направленности образовательного процесса в вузе. Это, несомненно, важно для профессионального становления будущих дефектологов, для формирования у них готовности выстраивать трудовые отношения с участниками учебно-воспитательного процесса [5]. Мы полагаем, что за небольшими студенческими группами целесообразно закрепить кураторов из числа практических работников, которые будут оказывать обучающимся помощь как на этапе проектирования, так и в процессе проведения тех или иных мероприятий профессионального содержания. Например, эта деятельность может быть связана с подготовкой мастер-класса, круглого стола либо дискуссии, запланированной для проведения в рамках той или иной региональной конференции, семинара, форума.

Отметим, что такое сотрудничество будет полезным и студенту, и педагогическому работнику-наставнику: будущий и практикующий дефектологи смогут обмениваться возникающими у них креативными замыслами, совместными усилиями осуществлять поиск и внедрение в образовательный процесс оригинальных идей, ориентированных на повышение качества обучения детей с ОВЗ, на оказание им специализированной адресной помощи.

Совместную творческую работу специалиста и студента целесообразно рассматривать и как превентивный механизм, значимый для противодействия профессиональному выгоранию педагога [3]. Кроме того, содержание данной работы может явиться эффективным инструментом развития у специалиста (будущего и практикующего) личностной и иных видов

готовности к выполнению трудовых функций в интенсивно меняющихся социальных, экономических и иных условиях, что присуще современным системам специального и инклюзивного образования [4].

Для включения студентов в деятельность, связанную с организацией и проведением профессиональных мероприятий, важно обеспечить работу кураторов из числа преподавателей профильной кафедры. Они закрепляются за всеми студенческими группами, в том числе выпускными. Однако содержание работы куратора с первокурсниками и студентами старших курсов будет существенно отличаться. На 1-м курсе усилия куратора направлены преимущественно на решение задач, касающихся адаптации обучающихся к образовательной и социокультурной среде факультета и вуза в целом [2]. В последующие годы акцент смещается на то, чтобы содействовать активному включению студента во все виды учебной и внеучебной деятельности как деятельного участника образовательного процесса, способного выступать с инициативой, конструктивными предложениями, самостоятельно продвигать их для достижения поставленной цели. Куратору необходимо планомерно вводить студентов в многоплановое образовательное пространство региона, знакомя с различными по своей направленности организациями, в которых получают специализированную помощь дети разного возраста с ОВЗ (всех нозологических групп). Куратор в данном случае выступает своего рода посредником. Он помогает студентам организовать взаимодействие с педагогической, научной, родительской общественностью, знакомит с региональным календарем значимых событий, совместно со студенческой группой обсуждает степень ее участия в том или ином мероприятии и при необходимости оказывает помощь в подготовке его сценарного плана.

Опыт внеучебной работы показывает, что она содействует воспитанию у студентов положительных личностных качеств, любви к будущей профессии, повышению мотивации к обучению. В ходе данной работы возникают и успешно реализуются различные по содержанию волонтерские программы. Кроме того, выпускники овладевают содержанием своей профессиональной деятельности в разных аспектах, что обеспечивает их успешное трудоустройство по окончании вуза.

---

1. Кузьмина О. С. Погружение студентов в профессионально ориентированную инклюзивную среду посредством реализации социально-педагогических проектов // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. — Орехово-Зуево : Редакционный издательский отдел ГГТУ, 2017. — С. 494–504.

2. *Мячина Е. К., Лев Я. Б.* К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении студентов первого курса // *Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф.* — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2019. — С. 283–285.

3. *Ожогова Е. Г., Намсинк Е. В.* Отрицательные объективные факторы снижения продуктивности профессионально-педагогической деятельности // *Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф.* — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2019. — С. 289–293.

4. *Четверикова Т. Ю.* Личностная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *В мире научных открытий.* — 2015. — № 5-3 (65). — С. 1092–1108.

5. *Четверикова Т. Ю.* Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // *Вестн. пед. инноваций.* — 2016. — № 2 (42). — С. 21–28.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абрамовских Наталья Викторовна**, д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Алиева Олеся Олеговна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Андиашвили Алексей Суликович**, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Антилогова Лариса Николаевна**, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Бажанова Александра Евгеньевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Баракина Татьяна Вячеславовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования, заместитель декана факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета.

**Березина Елена Сергеевна**, д-р биол. наук, профессор, заведующий кафедрой предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Беспровзанных Анна Вячеславовна**, учитель-логопед Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Блатнер Елена Вячеславовна**, учитель Адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

**Боброва Анастасия Алексеевна**, ст. преподаватель кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Борзенкова Ольга Александровна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета.

**Боронилова Ирина Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Васильева Алена Владимировна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Васильева Виктория Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Васильцова Виктория Анатольевна**, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Верхотурова Наталья Юрьевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Волкова Татьяна Юрьевна**, учитель-дефектолог Детского дома № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья, Омск.

**Воловоденко Анжела Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

**Вольных Алина Сергеевна**, учитель-дефектолог Детского дома № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья, Омск.

**Вольфсон Ольга Николаевна**, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 150, Омск.

**Воробьева Анастасия Анатольевна**, магистрант Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Вяткина Светлана Валерьевна**, директор Центра интеллектуального развития «РостОК», Заводоуковск.

**Гибадуллина Юлия Маратовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева (филиал Тюменского государственного университета).

**Гилева Татьяна Васильевна**, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 96, Омск.

**Голованова Анна Леонидовна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Гололобова Елена Николаевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Грюнер Алена Владимировна**, учитель-дефектолог Детского дома № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья, Омск.

**Гусевская Ольга Валерьяновна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования Педагогического института Иркутского государственного университета.

**Демидович Елена Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и развития образования Филиала Омского государственного педагогического университета в Таре.

**Дорошенко Ирина Витальевна**, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 311, Омск.

**Дымаренок Елена Дмитриевна**, учитель Адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

**Забродина Марина Николаевна**, преподаватель колледжа Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Зорина Елена Михайловна**, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Зотова Ирина Александровна**, магистрант Самарского государственного социально-педагогического университета.

**Ижойкина Людмила Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Ильченко Наталья Владимировна**, заместитель директора Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Ильюшевич Ольга Викторовна**, педагог-психолог Центра развития ребенка – детского сада № 150, Омск.

**Калашникова Светлана Георгиевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Каменская Оксана Александровна**, аспирант Академии социального управления, Подольск.

**Климова Ольга Николаевна**, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Коваль Ольга Николаевна**, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Ковригина Лариса Валентиновна**, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры логопедии и детской речи, заведующий кафедрой логопедии и детской речи Новосибирского государственного педагогического университета.

**Козлова Ольга Викторовна**, ст. преподаватель Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Коймова Татьяна Петровна**, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Королев Петр Иванович**, канд. ист. наук, учитель истории и обществознания Центра дистанционного образования «Новые технологии», Курск.

**Королева Екатерина Николаевна**, аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета.

**Котикова Ирина Сергеевна**, ст. преподаватель Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Крылова Наталья Михайловна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета; президент Дома радости, Санкт-Петербург.

**Кузнецова Евгения Александровна**, воспитатель Детского сада № 2, Омск.

**Кузьмина Александра Анатольевна**, воспитатель Детского сада № 17, Бийск.

**Кумпан Елена Николаевна**, учитель Адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

**Лазарева Лариса Петровна**, д-р пед. наук, профессор кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования Тихоокеанского государственного университета, Хабаровск.

**Лев Яков Борисович**, доцент кафедры музыкально-эстетического воспитания, заместитель декана факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета.

**Лопанова Елена Валентиновна**, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы Омской гуманитарной академии.

**Лопатина Ольга Сергеевна**, ст. преподаватель кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета, Хабаровск.

**Малашенкова Валентина Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Матвеева Евгения Александровна**, воспитатель Центра развития ребенка «Детский сад “Умка”», Надым.

**Мурзина Наталья Павловна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Мусатова Ольга Витальевна**, канд. пед. наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета.

**Мыкишева Мария Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Мячина Елена Константиновна**, ст. преподаватель кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Намсинк Екатерина Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Немчинова Любовь Сергеевна**, ст. преподаватель Института детства Новосибирского государственного педагогического университета.

**Никитенко Юлия Александровна**, ст. преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Ниязова Амина Абтрахмановна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Ожогова Елена Геннадьевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Охотникова Надежда Ивановна**, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Передняя Алла Алексеевна**, учитель-дефектолог Детского дома № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья, Омск.

**Пианицына Ольга Анатольевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Поморцева Светлана Владимировна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Порвина Валерия Евгеньевна**, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Прищепа Светлана Семеновна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Академии социального управления, Мытищи.

**Проглядова Галина Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Промзелева Наталья Анатольевна**, воспитатель Детского сада № 394 «Парус», Нижний Новгород.

**Рассказова Ирина Николаевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Решетникова Елена Николаевна**, педагог дополнительного образования Городского дворца детского (юношеского) творчества, Омск.

**Рыбина Светлана Владимировна**, учитель начальных классов Средней общеобразовательной школы № 41, Омск.

**Рышкова Людмила Михайловна**, канд. пед. наук, доцент Курского государственного университета.

**Савина Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Светлакова Валентина Сергеевна**, магистрант Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Сироткина Татьяна Александровна**, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета.

**Скобелева Наталья Александровна**, заведующий Детским садом № 394 «Парус», Нижний Новгород.

**Стебляк Елена Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Степанова Инга Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Тельнова Жанна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Тесленко Александр Николаевич**, д-р пед. наук (РК), д-р социол. наук (РФ), профессор, директор Центра ювенологических исследований, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, Нур-Султан, Республика Казахстан.

**Тимошенко Людмила Васильевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Толкачева Валерия Дмитриевна**, ассистент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Тютюнникова Татьяна Александровна**, учитель русского языка и литературы Средней общеобразовательной школы № 12, Ноябрьск.

**Фэн Юй**, канд. филол. наук, преподаватель Чанчуньского университета, Чанчунь, КНР.

**Филатова Александра Федоровна**, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Царегородцева Елена Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент Института педагогики и психологии детства, доцент кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Чердынцева Евгения Валерьевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Черемисина Александра Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета.

**Четверикова Татьяна Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Чжан Шу**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Чжюань Ху**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Чиркова Эльвира Борисовна**, канд. пед. наук, ст. преподаватель Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Чулкова Яна Ирековна**, магистрант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Шабышева Юлия Евгеньевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Шапошникова Ольга Александровна**, ст. преподаватель Новосибирского государственного педагогического университета.

**Шевелева Татьяна Николаевна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Шерешик Наталья Николаевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Шилова Ирина Михайловна**, канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Щербаков Сергей Владимирович**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования, декан факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета.

**Щербакова Наталья Николаевна**, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

*Научное издание*

## **ДЕТСТВО, ОТКРЫТОЕ МИРУ**

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

*(Омск, 25 февраля 2020 года)*

Редактор *А. Ф. Махиборода*  
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 04.02.2020. Формат 60 × 84/16.

Бумага офсетная. Печать оперативная.

Печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 18,88.

Тираж 100 экз. Заказ Б-427.

---

Издательство ОмГПУ.

Отпечатано в типографии ОмГПУ,  
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93