

Министерство просвещения Российской Федерации  
Омский государственный педагогический университет

# Детство, открытое миру

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

(Омск, 21 марта 2023 года)

Омск  
Издательство ОмГПУ  
2023

УДК 373.2+373.3  
ББК 74.24

Печатается по решению редакционно-издательского  
совета Омского государственного педагогического  
университета

*Редакционная коллегия:*

Е. В. Намсинк — ответственный редактор,  
О. А. Яскина, Т. Ю. Четверикова, О. В. Якубенко

**Д38 Детство, открытое миру** : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 21 марта 2023 года) / под ред. Е. В. Намсинк. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2023. — 302 с.

ISBN 978-5-8268-2348-4

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

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

УДК 373.2+373.3  
ББК 74.24

ISBN 978-5-8268-2348-4

© Омский государственный  
педагогический университет, 2023

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## Теория и практика современного дошкольного образования

<i>Аитова Ю. В.</i> Использование виртуальных экскурсий в работе с дошкольниками.....	9
<i>Баранова Н. Д., Воропаева Н. С., Тарабанова М. С.</i> Метод правополушарного рисования в работе педагога-психолога.....	11
<i>Беляева С. И., Ковалёва Т. Ф., Вершанская В. Г.</i> Система психолого-педагогического сопровождения адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш».....	13
<i>Бессмертная О. В.</i> Мнемотехника как средство формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста .....	15
<i>Даниярова А. Ш.</i> Нравственное воспитание как ведущий аспект образовательного моста.....	18
<i>Краюхина Е. А., Зайко О. А., Якубенко О. В., Печенина Е. А.</i> Формирование характера детей средствами спортивной деятельности .....	20
<i>Лю Цзюнь.</i> К вопросу о нравственном воспитании детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства .....	22
<i>Мазова Е. А.</i> Музей кукол в детском саду: традиции, познание и творчество .....	24
<i>Назарова Н. С., Новикова О. М.</i> Квант-лаборатория в образовательном пространстве дошкольного учреждения .....	26
<i>Нигматулина Р. Р., Хомякова В. И., Усынина А. А.</i> Методика комплексной помощи неговорящим детям.....	28
<i>Орионова Д. А., Зайко О. А., Якубенко О. В., Блинкова В. Д.</i> Способы развития и тренировки внимания у дошкольников на этапе предшколы .....	30
<i>Папина М. В., Южакова О. Н.</i> Цифровые технологии и их применение в образовательном процессе дошкольного учреждения.....	32
<i>Решетникова Е. Н.</i> Развитие изобразительной деятельности старших дошкольников средствами художественных игр .....	34
<i>Сазонова Н. П., Суворова С. А.</i> Организация детского кванториума в дошкольной образовательной организации .....	36
<i>Скобелева Н. А., Фомичева Е. Ю.</i> Развитие лидерских качеств воспитанников в условиях игровой деятельности.....	39
<i>Соколова А. В., Пушкина Н. С.</i> Психогимнастика как средство развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.....	41
<i>Сураева Е. Ю., Филиппова А. Р.</i> Формирование корпоративного имиджа дошкольной образовательной организации .....	44
<i>Тельнова Ж. Н., Иноземцева В. С.</i> Образовательная среда как условие формирования у детей младшего дошкольного возраста первоначальных знаний о труде взрослых .....	46
<i>Тельнова Ж. Н., Кострова Л. Ю.</i> Роль художественной литературы в развитии связной русской речи детей старшего дошкольного возраста в многонациональном детском саду.....	48
<i>Томашевская Н. В., Малашенкова В. Л.</i> Развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста посредством теории решения изобретательных задач.....	50

<i>Шаянова М. А.</i> Педагогическое управление процессом интеллектуального развития детей в дошкольной образовательной организации .....	52
<i>Шерешик Н. Н.</i> К вопросу о развитии активности дошкольников в ходе игр в интерактивной песочнице.....	55

### Актуальные проблемы начального общего и основного общего образования

<i>Березина Е. С., Матвеева Н. В.</i> Исследовательская деятельность младших школьников как основа формирования экологической культуры.....	57
<i>Воловоденко А. С.</i> Контекстные задачи как средство достижения личностных результатов при обучении младших школьников безопасному поведению .....	59
<i>Голубева Т. С., Невзорова А. В.</i> Арт-педагогические технологии развития мотивации младших школьников к творческой деятельности .....	61
<i>Гринько И. Л., Мурзина Н. П.</i> Самоконтроль и самооценка в первом классе: советы родителям.....	63
<i>Дудакова И. В., Борзенкова О. А.</i> Методические направления организации познавательной деятельности детей .....	65
<i>Жеребная И. А., Осиева Ю. Г.</i> Организация взаимодействия с родителями младших школьников в процессе трудового воспитания .....	67
<i>Ижойкина Л. В.</i> Развитие базовых логических действий младших школьников посредством метода моделирования на уроках окружающего мира .....	69
<i>Кабанова О. А., Курганова Н. А.</i> Использование технологии виртуальной реальности при обучении школьников в классах химико-биологической направленности .....	71
<i>Калашникова С. Г.</i> Формирование умений у младших школьников использовать изобразительные средства языка (на примере олицетворения) .....	73
<i>Кузьмина Е. В., Мякишева М. В.</i> Деятельность педагога по формированию читательского интереса у детей младшего школьного возраста.....	75
<i>Курганова Н. А.</i> Особенности обучения современных детей в условиях использования систем виртуальной реальности в школе на примере VR-приложения «Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”» .....	77
<i>Лаврентьева З. И., Петренко Н. В.</i> Вовлеченность родителей в воспитательную деятельность школы.....	79
<i>Листопад О. Н.</i> Предметная декада как эффективный метод развития познавательной активности младших школьников.....	82
<i>Макеева С. Г., Воробьева Л. М.</i> Проблема формирования субъектной позиции младших школьников в обучении чтению.....	84
<i>Мальцева Е. Г., Пеллинен Н. Р., Майер М. В., Быкова Т. О.</i> Образовательный чемпионат как площадка для демонстрации компетентностных образовательных результатов школьников....	86
<i>Огнева С. А., Федотова Е. Л.</i> Формирование профессионально значимых компетенций обучающихся в условиях школьного медиацентра.....	88
<i>Попова Л. В., Рассказова И. Н.</i> Возможности развития саморегуляции младших школьников в проектно-исследовательской деятельности .....	90
<i>Темирханова Ш. К., Чердынцева Е. В.</i> Использование технологии продуктивного обучения на уроках русского языка в начальной школе .....	92
<i>Чеховская Т. И.</i> Коррекция образовательных дефицитов младших школьников по написанию аннотаций к книгам .....	94
<i>Щербакова Н. Н.</i> Наблюдение за языковыми изменениями на материале толкового словаря как вид исследовательской деятельности младшего школьника.....	96
<i>Юртаев С. В.</i> К вопросу о видах обучения русскому языку младших школьников .....	98

## Патриотическое воспитание детей и молодежи

<i>Гусакова В. О.</i> Образ святого Александра Невского в духовно-нравственном воспитании школьников: к вопросу о формировании идеала.....	100
<i>Жигулин И. Н.</i> Опыт патриотического воспитания современных школьников .....	103
<i>Заводова Е. В.</i> Военно-патриотическое воспитание обучающихся в урочной и внеурочной деятельности средствами немецкого языка в условиях Омского кадетского военного корпуса.....	105
<i>Иванова Н. Л., Степанова А. А.</i> Организация внеурочной деятельности в начальной школе посредством программы «Орлята России» .....	107
<i>Ивашев С. В.</i> Патриотическое воспитание школьников через углубленное изучение событий военной истории .....	109
<i>Каллас А. К.</i> Герой и наставник: социальный портрет.....	111
<i>Ломова У. О., Мякишева М. В.</i> К вопросу гражданского воспитания детей младшего школьного возраста .....	113
<i>Мякишева М. В., Бойко М. С.</i> Изучение уровня патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.....	115
<i>Невзорова А. В.</i> Национальный воспитательный идеал в наследии К. Д. Ушинского .....	117
<i>Нужнова Н. М.</i> Опыт изучения педагогических условий этнокультурной социализации младших школьников .....	119
<i>Нурпеисова М. Ж., Намсинк Е. В.</i> Опыт приобщения детей дошкольного возраста к семейным ценностям .....	121
<i>Сабралина А. А.</i> Педагогические условия взаимодействия педагога и семьи в процессе патриотического воспитания младших школьников.....	123
<i>Шабышева Ю. Е., Гуляева А. С.</i> Лидерство в студенческих отрядах.....	125
<i>Шевченко А. Н.</i> Формирование коллектива младших школьников средствами внеучебной деятельности.....	127
<i>Шипунова Н. В.</i> Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством проектной деятельности .....	129

## Вопросы воспитания, обучения и социализации современных детей и подростков

<i>Грошева Т. Ю.</i> Мультипликация как современный инструмент формирования познавательной самостоятельности старших дошкольников .....	131
<i>Груздева О. В., Борисенок Р. О.</i> Социальная и психологическая значимость семьи в развитии самосознания ребенка старшего дошкольного возраста .....	133
<i>Доронина С. Г.</i> Философия для детей: поиск новых приоритетных стратегий обучения .....	134
<i>Дьякова И. Н., Иващенко М. В.</i> К вопросу о повышении социальной активности семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	136
<i>Жеребная И. А., Осиева Ю. Г.</i> Организация взаимодействия с родителями младших школьников в процессе трудового воспитания .....	138
<i>Ильин А. С.</i> Подростки группы риска: школьный климат и средовой подход к организации профилактической работы .....	140
<i>Ковалева М. А.</i> Технология оказания помощи ребенку в кризисной ситуации.....	142
<i>Коймова Т. П.</i> О «проблемах» раннего развития в раннем возрасте .....	144
<i>Константинов В. В.</i> Проблемы профессиональной ориентации подростков .....	146
<i>Литвинова А. В., Асташов В. В., Зайко О. А., Якубенко Т. В.</i> Психолого-педагогическая помощь подросткам в преодолении стрессовых ситуаций.....	149
<i>Ожогова Е. Г., Оськина Н. Г.</i> Возможности проективной методики «Несуществующее животное» для диагностики творческого воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (из опыта работы) .....	150

<i>Орионова Д. А., Астахов В. В., Зайко О. А., Якубенко Т. В.</i> Формирование интернет-зависимости у обучающихся как следствие использования дистанционных технологий и ее профилактика .....	152
<i>Печеркина А. А., Катькало К. Д., Борисов Г. И.</i> Направления рассмотрения эмоционального благополучия школьника .....	154
<i>Рабзова Т. Ю.</i> Командный межведомственный подход в сопровождении воспитанников детского дома-интерната.....	156
<i>Рассказова И. Н.</i> Стили семейного воспитания: особенности, влияние на развитие детей.....	158
<i>Сарычева Т. С., Шикалова Т. Н.</i> Организация психологического курса на командообразование для младших подростков.....	160
<i>Седова Н. В., Гурвиц Л. В., Седов В. А.</i> Семья — основной партнер гимназии в воспитании детей .....	161
<i>Сидоров Г. Н.</i> Девиантное поведение студента омского педагогического университета (без трагического финала).....	163
<i>Степанова Н. Г.</i> Арт-терапия как средство снижения агрессивного поведения у старших дошкольников.....	166
<i>Филатова А. Ф.</i> Эмоциональная сфера второклассника.....	168
<i>Черемисина А. А.</i> Особенности социализации обучающихся психолого-педагогических классов .....	170
<i>Чернявская Е. А.</i> Оценка психологического возраста подростков методом событийно-бытового анализа жизненного пути .....	172
<i>Шабышева Ю. Е., Колосова О. Е.</i> Буллер и жертва как основные элементы буллер-структуры в школьном коллективе .....	174
<i>Шабышева Ю. Е., Шабышева А. Е.</i> Конфликтологическая компетентность вожатых .....	176

#### Актуальные вопросы специальной педагогики и психологии

<i>Абрамова К. В., Литвинова А. С.</i> Механизмы формирования лексической компетенции в процессе овладения словообразовательными умениями у детей с общим недоразвитием речи .....	179
<i>Алимовская О. М., Зендер М. М., Зайко О. А., Якубенко Т. В.</i> Сурдопедагогика как отрасль дефектологии, преодолевающая социальные барьеры среди детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха .....	181
<i>Бачина В. С.</i> Особенности организации групповых занятий с детьми раннего возраста, имеющими признаки эмоционального неблагополучия.....	183
<i>Боброва А. А.</i> Инклюзивное волонтерство как средство формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов.....	185
<i>Бородина В. А.</i> Оценка самостоятельной письменной речи младших школьников с оптической дисграфией .....	187
<i>Вингольц Е. В., Абрамова К. В.</i> Дифференцированный подход как основа логопедической диагностики атрибутивного словаря у младших школьников с ЗПР .....	189
<i>Гребенюк А. С., Абрамова К. В.</i> О необходимости развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	191
<i>Дияшина Ю. А.</i> Методический аспект коррекционной работы по развитию у старших дошкольников с задержкой психического развития устного монолога.....	193
<i>Дымаренок Е. Д.</i> Создание слухозрительной основы восприятия устной речи в процессе образовательно-коррекционной работы с обучающимися с патологией слуха .....	195
<i>Заборских Т. Н.</i> Характеристика экспрессивного высказывания дошкольников с патологией речи.....	197
<i>Зендер М. М., Алимовская О. М., Зайко О. А., Якубенко Т. В.</i> Развитие и тренировка мелкой моторики у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности .....	199

<i>Иголкина Е. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, в условиях цифровизации образовательно-коррекционного процесса в детском саду .....	201
<i>Кадочнигова А. Р.</i> Изучение состояния и развитие устной монологической речи на занятиях с использованием опорных схем у дошкольников с ОНР (III уровень) .....	203
<i>Калашиникова Н. Ю.</i> Особенности обучения дошкольников с патологией речи построению описательных рассказов с использованием приема наглядного моделирования .....	205
<i>Ковригина Л. В.</i> Механизмы и закономерности формирования предпосылок морфемного анализа в условиях речевого онтогенеза и дизонтогенеза .....	207
<i>Курмашева Ш. Н.</i> Оценка состояния графомоторных навыков первоклассников с легкой умственной отсталостью .....	209
<i>Логинова Д. С.</i> Анализ проблем включения дошкольника, прошедшего «ЗП-реабилитацию» детей после кохлеарной имплантации, в среду слышащих сверстников .....	211
<i>Логинова Н. Э.</i> Использование QR-кодов в работе с обучающимися с ОВЗ в условиях полисенсорного подхода .....	213
<i>Малыхина Ю. В.</i> Совершенствование у младших школьников с задержкой психического развития словесно-логического мышления в инклюзивной практике .....	215
<i>Мастерских К. А.</i> Формирование навыков учебного поведения у дошкольников с расстройством аутистического спектра .....	217
<i>Микляева Н. В.</i> Проблемы формирования образа себя и готовности к будущему у студентов — дошкольных дефектологов и специалистов системы образования .....	219
<i>Морозова О. В., Целевич Т. И.</i> Социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ментальной инвалидностью .....	221
<i>Мячина Е. К., Артемьева В. Д.</i> Предупреждение агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивной образовательной среды .....	223
<i>Немчинова Л. С., Батенева Е. В.</i> Методический аспект подготовки будущих воспитателей к организации взаимодействия ДОО и семьи в направлении познавательного развития детей .....	225
<i>Петрова И. А.</i> Методическое сопровождение педагогов в аспекте использования цифровых технологий в образовательно-коррекционном процессе детского сада компенсирующего вида .....	227
<i>Седых О. С.</i> Организация клубной работы с подростками, имеющими расстройства аутистического спектра .....	229
<i>Скурыдина А. А.</i> Использование индивидуальных образовательных маршрутов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе .....	231
<i>Тимошенко Л. В.</i> Обучение игре детей с ограниченными возможностями здоровья .....	233
<i>Фаизова А. Г.</i> Оценка речевого дыхания младших школьников с нарушениями слуха .....	235
<i>Четверикова Т. Ю.</i> Социокультурные практики обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной онлайн-среде: постановка проблемы .....	237
<i>Шааб Н. В.</i> Обогащение эмоциональной глагольной лексики дошкольников с задержкой психического развития в условиях взаимодействия специалистов и семьи .....	239
<i>Шабышева Ю. Е., Шульгина Д. А.</i> Конструктивные психологические защиты как фактор поддержания ресурсного состояния матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	241
<i>Шарапова А. О.</i> Фольклорные произведения как средство активизации вербальной коммуникации старших дошкольников с нарушениями речи .....	243
<i>Шилова И. М., Гурченко И. В.</i> Приемы развития навыков связной устной речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости .....	245
<i>Шипунова Н. В.</i> Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством проектной деятельности .....	247
<i>Шпицер А. В.</i> Специфика организации коррекционно-развивающих занятий при помощи дистанционных технологий .....	249
<i>Юстус Е. А.</i> Опыт организации коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, в дистанционном формате .....	251

## Проблемы и перспективы педагогического образования

<i>Альтенгоф А. А.</i> Профилактика эмоционального выгорания педагогов в дошкольном образовательном учреждении.....	253
<i>Антилогова Л. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов .....	255
<i>Булыгина М. В.</i> Функциональная грамотность учителя иностранного языка — актуальное направление в формировании профессиональных компетенций.....	258
<i>Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А.</i> Мониторинг транспрофессиональных компетенций педагога в системе непрерывного образования .....	260
<i>Гилева Т. В., Попова Т. А.</i> Блокчейн как одна из современных форм проведения педагогического совета и организации методической работы в дошкольном образовательном учреждении.....	262
<i>Каменская О. А.</i> К вопросу о мотивации студентов колледжа в выборе профессии воспитателя дошкольной образовательной организации .....	263
<i>Карпова Е. В.</i> Особенности коммуникативного контроля будущих учителей начальных классов .....	265
<i>Косач Е. В.</i> Воспитательный потенциал деятельности куратора в организации среднего профессионального образования.....	267
<i>Ланевская В. М.</i> Образовательный мониторинг в организации педагогической практики будущих воспитателей .....	269
<i>Мычко Е. И.</i> Педагогический профессионализм как целевой ориентир подготовки студентов в университете.....	271
<i>Намсинк Е. В.</i> Организация постдипломного сопровождения молодых педагогов: концептуальные и инструментальные основы.....	273
<i>Рассказова И. Н.</i> Беседа как форма профориентационной работы педагогического университета .....	275
<i>Рассказова И. Н.</i> Представление о современных детях будущих педагогов дошкольного образования .....	277
<i>Рыбина О. Е.</i> Решение и проектирование методических задач в процессе методической подготовки будущих учителей .....	279
<i>Сиволапова А. К., Тарасова В. В.</i> Методическое сопровождение молодых специалистов .....	281
<i>Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А.</i> К вопросу значимости развития профессиональной речи будущих педагогов .....	283
<i>Туран Н. К.</i> Организация профориентационной деятельности в вузе .....	285
<i>Челнокова Т. А.</i> Формирование навыков фасилитации у будущих педагогов.....	287
<i>Щербаков С. В.</i> Саморазвитие — важный фактор в профессиональном развитии студента ....	289
<i>Яскина О. А.</i> Опыт использования наглядных средств обучения в преподавании курса «Окружающий мир» будущими учителями начальных классов .....	291
Сведения об авторах .....	294

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ю. В. Аитова*

*Самарский государственный социально-педагогический университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

*Аннотация.* В статье рассматривается виртуальная экскурсия, ее понятие, виды, этапы создания. Представлены способы проведения виртуальной экскурсии. Описан пример виртуальной краеведческой экскурсии для детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* виртуальная экскурсия, дошкольники, педагог, родители, развитие.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования образовательная область «Познавательное развитие» предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование первичных представлений о себе, других людях, малой родине и Отечестве.

Одним из средств реализации образовательной области «Познавательное развитие» является виртуальная экскурсия. По мнению Ю. М. Горвиц, это «организационная форма образовательной деятельности, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов» [4, с. 99].

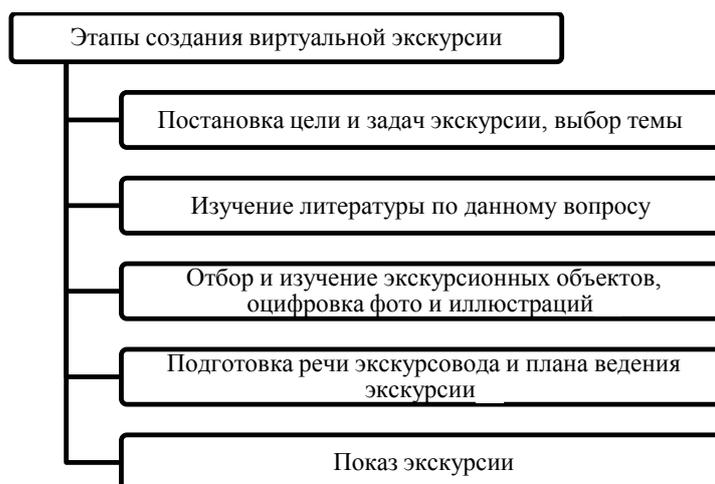
Н. Д. Греновецкая отмечает, что виртуальная экскурсия — «программно-информационный продукт в виде видео-, аудио- и графических материалов, предназначенный для интегрированного представления информации» [5].

А. А. Бирюкова выделяет виды экскурсий, представленные в таблице [2].

### Виды экскурсий

№	Вид экскурсии	Характеристика
1	Биографическая экскурсия	Экскурсия, связанная с биографией и творчеством писателей, ученых, спортсменов
2	Краеведческая экскурсия	Один из основных способов изучения природы, истории, экономики и культуры своего региона
3	Культурно-художественная (историческая) экскурсия	Наглядное ознакомление с вещественными памятниками истории и культуры, расположенными в исторически сложившейся или искусственной (музейная экспозиция) среде, в целях изучения прошлого человеческого общества, проходящее по определенному маршруту, под руководством подготовленного лица. Историческая экскурсия является одной из форм распространения исторических знаний и историко-краеведческой работы
4	Обзорная экскурсия	Совокупность нескольких виртуальных экскурсий в рамках одной темы

Важные этапы, по мнению М. В. Матвеевой, при создании виртуальной экскурсии обозначены на рисунке [6].



Этапы создания виртуальной экскурсии

Ю. Ф. Волкова рассматривает три способа проведения виртуальной экскурсии:

1. Интерактивные экскурсии (путешествия по городам, музеям, выставкам и т. п. при помощи сети Интернет).

2. Мультимедийные экскурсии (путешествия, осуществляемые при помощи заранее подготовленных образовательных мультимедийных ресурсов, например презентаций, выполненных в PowerPoint).

3. Путешествия в виртуальную реальность (экскурсии, осуществляемые при помощи информации в городах, музеях, через виртуальную экскурсию, созданные в PowerPoint, Ucoz и т. д.) [3].

Описывая виртуальную краеведческую экскурсию в работе дошкольниками 5–7 лет, ее особенности рассмотрим образовательный маршрут для родителей и детей в сети Интернет «Челно-Вершины — моя малая Родина» [1].

В рамках образовательной деятельности (в частности ее видах: познавательно-исследовательской, коммуникативной) педагог знакомит дошкольников с темой, предлагает совместно с родителями познакомиться с дополнительными материалами и выполнить задания. После выполнения дети рассказывают о деятельности с родителями.

Шаг 1 «История и символика моей Родины». Родители вместе с детьми могут посмотреть мультфильм о государственной символике России, презентацию о символах Самарской области, фрагмент видеофильма об истории Челно-Вершинского района, ответить на вопросы.

Шаг 2 «Памятники села Челно-Вершины». В истории села оставила свой след Великая Отечественная война. В память о героях в селе установлены памятники, обелиски, подробнее о которых участники образовательного маршрута могут узнать. Родители вместе с детьми после информационного блока могут ответить на подготовленные вопросы. Далее представлена информация о мероприятиях, которые проходят в с. Челно-Вершины. Узнав о мероприятиях, проводимых в селе, участники могут выполнить интерактивное задание «Фотография и праздник» и открыть скрытую картинку.

Шаг 3 «Природа села: растения и животные». Благодаря природным условиям животный мир села очень богат и обширен. Родители с детьми могут посмотреть презентацию «Животный мир в селах Самарской области» и назвать обитателей животного мира с. Челно-Вершины, выполнить интерактивное задание. Информация о растениях представлена в презентации.

Шаг 4 «Маршрут выходного дня». Чтобы провести время с ребенком в родном селе с максимальной пользой, стоит заранее подготовиться к экскурсии. Этот шаг знакомит с самыми интересными местами, куда можно сходить с детьми в выходные дни. Родители вместе с детьми могут

совершить виртуальные экскурсии по центру села, улице Советской, промышленному центру села Челно-Вершины, выполнить интерактивное задание.

Все Шаги родители вместе с детьми проходят последовательно.

Виртуальные экскурсии отличается от традиционной тем, что может быть организована и проведена в условиях дошкольной образовательной организации. Они не могут и не должны заменять настоящие со всей их гаммой ярких ощущений и впечатлений. Но это удобный способ заранее получать полезную информацию и планировать свои будущие путешествия. Они позволяют разнообразить и сделать интересным образовательный процесс, помогают реализовать принципы наглядности и научности обучения, способствуют развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у дошкольников.

1. *Аитова Ю. В., Бодрова М. А.* Образовательный маршрут для родителей и детей в сети Интернет «Челно-Вершины — моя малая Родина» : [сайт]. — URL: <https://kurl.ru/dDtHU> (дата обращения: 27.01.2023).

2. *Бирюкова А. А.* Виртуальная экскурсия как современная форма работы с дошкольниками // Современный урок : [сайт]. — URL: <https://www.1urok.ru/categories/19/articles/16467> (дата обращения: 27.01.2023).

3. *Волкова Ю. Ф.* Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм патриотического воспитания в условиях пандемии // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики : материалы Междунар. науч.-метод. конф. — 2022. — С. 107–109.

4. *Горвиц Ю. М.* Зачем нужны компьютеры в детском учреждении? // Информатика и образование. — 1994. — № 3. — С. 99–103.

5. *Греновецкая Н. Д.* Виртуальная экскурсия, как одна из форм работы с детьми дошкольного возраста по патриотическому воспитанию дошкольников : [сайт]. — URL: <https://clck.ru/33PZHi> (дата обращения: 27.01.2023).

6. *Матвеева М. В.* Виртуальная экскурсия (консультация для педагогов) // Maam.ru : [сайт]. — URL: <https://clck.ru/33PaCp> (дата обращения: 27.01.2023).

*Н. Д. Баранова, Н. С. Воропаева, М. С. Тарабанова*  
*Детский сад № 116 комбинированного вида, Омск*

## МЕТОД ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности использования метода правополушарного рисования в работе педагога-психолога с дошкольниками.

*Ключевые слова:* правополушарное рисование, арт-терапия, творческая деятельность.

Новые социальные реалии характеризуются повышением уровня тревожности у взрослых людей. Стресс, невозможность контролировать свои эмоции, зачастую отчаяние и страх перед будущим не дают многим родителям сконцентрироваться на семье, детях, бытовых проблемах. Конечно, все эти факторы оказывают негативное влияние и на самых маленьких членов нашего социума — наших детей. Оказать помощь ребенку в преодолении неуверенности в себе, тревоги, замкнутости, а зачастую даже агрессии могут грамотные педагоги с помощью привлечения значимых для ребенка взрослых, в первую очередь родителей. Однако педагогам детских садов часто приходится сталкиваться с неготовностью родителей погрузиться в мир собственного ребенка, но при этом они дают согласие на то, чтобы педагоги ДОО самостоятельно принимали определенные шаги, способствующие качественному улучшению социальной жизни детей.

Мир педагогики развивается, появляются новые методики, технологии, и воспитатель должен в своей работе всегда идти в ногу со временем, постоянно учиться, быть творческим и активным.

Так, в период выхода из послековидного кризиса был найден способ преодоления психологических проблем, связанных с повышенной тревожностью как у детей, так и у взрослых. Метод, позволяющий переключить внимание с заикливания на собственных проблемах на созидание и творчество, — арт-терапия

Арт-терапия всегда имела устойчивые положительные результаты в работе с детьми, однако наиболее интересным нам представляется такое ее направление, как правополушарное (интуитивное) рисование.

В основе метода лежит теория нобелевского лауреата Роджера Сперри, который утверждал, что Левое полушарие отвечает за расшифровку речи и звуков, отвечает за аналитику, математические представления. Правое полушарие — образное, творческое, отвечает за восприятие цвета, сопоставление размеров и перспективы предметов. Таким образом, левое и правое полушария головного мозга используют совершенно контрастные способы обработки информации, при том каждое из них действует самостоятельно, но в то же время оба дополняют друг друга.

Работу Сперри продолжила доктор наук Бетти Эдвардс (1913–1994), введя в своей книге «Открой в себе художника» понятия «Л-режима» и «П-режима». Она считала, что если вовремя включить в работу «П-режим» (правое полушарие), то человек способен «увидеть реальность под непривычным углом» [1, с. 86], проявлять свои творческие способности в полной мере, даже если казалось, что таковых нет. Кроме того, она была твердо убеждена, что научиться рисовать так же, как, например, читать и писать, может любой человек.

Суть метода интуитивного рисования заключается в том, что повторяя за педагогом приемы, абстрагировавшись от логики и анализа, в итоге ребенок получает настоящие произведения искусств. В процессе работы у ребенка снимаются внутренние зажимы, напряжение, снижается уровень стресса, а главное, выключаются «внутренний критик», пропадает страх перед чистым листом и наконец, рисование превращается в терапию.

Основной материал для правополушарной терапии — это гуашь, лист плотной бумаги, кисти. В работе используются элементарные мазки, знакомые с детского сада любому человеку. Тычки, примакивания и т. д. Создание фона в данном случае уже является процессом релаксации и созидания. На белый холст плотным слоем наносится белая гуашь, на которую, в зависимости от задумки, наносятся различные цветовые пятна краски. Далее широкими горизонтальными мазками спускаемся вниз (направления мазков и цветовая гамма зависят от задумки автора), как по лесенке, нарушая границы листа, смешивая таким образом краски в необыкновенные оттенки. В результате основа нашего сюжета уже будет готова, необходимо лишь только наполнить пространство деталями. Здесь каждый может фантазировать исходя из своих чувств и желаний. Задача педагога — показать наиболее легкий способ изображения объекта. Так, облака как дети, так и взрослые зачастую рисуют нахлопыванием подушечками пальцев белой гуашью. Деревья можно нарисовать перевернув лист бумаги вверх ногами. Данный способ очень нравится детям, а результат превосходит все ожидания. Таких приемов множество. Каждый педагог зачастую придумывает сам, как упростить своим воспитанникам их творческие задачи. Например, мы с детьми научились рисовать животных и насекомых, исходя из представлений о простых формах (пчелу из овала, лису, кошку из треугольников и т. д.).

В комплексе с творческими мастер-классами на занятиях используется кинезиотерапия, рисование обеими руками, рисование предметов в воздухе, су джок-терапию, что позволяет разнообразить творческий процесс.

В связи с тем, что достижение детьми образовательных результатов не подразумевает использование метода правополушарного рисования на постоянной основе (а такой результат, как развитие творческих способностей детей наряду с мягкой коррекцией негативных эмоций был востребован и воспитанниками, и родителями), было принято решение создать отдельную арт-терапевтическую программу «Арт-детки», в основу которой легли принципы интуитивного рисования.

В процессе работы удалось установить, что занятия правополушарным рисованием позволили многим ребятам не только решить психологические проблемы, но и совершить свои первые творческие успехи. Робкие дети, в которых были неуверены даже их родители, стали занимать призовые места в конкурсах рисунков, а в дальнейшем, будучи уже школьниками, добиваться признания своего таланта на следующей ступени образования.

Кроме того, в творческую атмосферу удалось погрузить и педагогов ДООУ, что подтверждает возможность реализации программы в любом дошкольном учреждении.

На сегодняшний день программа «Арт-детки» реализуется в рамках профессиональной деятельности педагога-психолога, так как опыт работы педагогом дополнительного образования в направлении арт-терапия оказался вдохновляющим на дальнейшее изучение материалов по детской психологии. Программа постоянно обновляется и совершенствуется, что позволяет охватывать ею новые группы детей, в том числе группы компенсирующей направленности.

Таким образом, выбранное направление не только позволяет решать коррекционные задачи психолога дошкольного образовательного учреждения, но и помогает реализовывать воспитанникам и педагогам свой творческий потенциал. Данная методика может быть рекомендована для работы как в рамках образовательной деятельности воспитателям дошкольных образовательных учреждений, так и педагогам-психологам для работы с детьми дошкольного возраста.

---

1. Эдвардс Б. Открой в себе художника. — Минск : Попурри, 2010. — 288 с.

**С. И. Беляева**

*Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

**Т. Ф. Ковалёва, В. Г. Вершанская**

*Детский сад № 3 Петроградского района, Санкт-Петербург*

## **СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ В ГРУППАХ «МАМА И МАЛЫШ»**

*Аннотация.* В статье представлена разработка системы психолого-педагогического сопровождения адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш». Описаны основные направления деятельности, реализуемые в рамках психолого-педагогического сопровождения раннего развития ребенка в условиях вариативных форм дошкольного воспитания.

*Ключевые слова:* ранний возраст, раннее развитие ребенка, адаптационно-развивающие мероприятия, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогический консилиум.

Психолого-педагогическое сопровождение понимается нами как целостный и непрерывный процесс создания условий для гармоничного развития ребенка и адаптации его в социуме, осуществляемый всеми субъектами адаптационно-развивающего процесса в ситуациях взаимодействия. За методологическую основу была принята антропологическая модель образовательной системы — модель взаимодействия всех специалистов образовательного учреждения в контексте решения задач развития ребенка, предложенная М. Р. Битяновой [3]. Согласно данной модели, в психолого-педагогическом сопровождении раннего развития в дошкольном образовательном учреждении выделяются три взаимосвязанных компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе посещения адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш»; создание психолого-педагогических условий для гармоничного развития ребенка; создание условий для оказания психолого-педагогической помощи детям и их родителям, которые в ней нуждаются.

В соответствии с этими компонентами обозначаются следующие направления деятельности в рамках адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш»: 1) психолого-педагогическая диагностика родителей, ребенка и родительско-детских отношений; 2) психолого-педагогическое консультирование родителей; 3) совместные развивающие занятия для детей

в группах «Мама и малыш»; 4) просветительская психолого-педагогическая работа с родителями; 5) психолого-педагогический консилиум.

Общие методические подходы к реализации данных направлений психолого-педагогического сопровождения подробно описаны в соответствующей литературе [3], однако в условиях вариативных форм дошкольного воспитания каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш».

Так, психолого-педагогическая диагностика реализуется в три этапа: первичная углубленная диагностика, динамическое наблюдение в течение всего времени работы группы и итоговая диагностика, с целью оценки результатов работы. Для осуществления комплексного подхода при изучении психолого-педагогического статуса ребенка были разработаны анкеты для родителей (первичная и итоговая), а также карты наблюдения за самим ребенком и за взаимодействием мамы и ребенка на занятиях, которые заполняет воспитатель. Кроме того, психологом проводится тест «Опросник родительского отношения» [4], который позволяет наметить «мишени» индивидуальной психологической работы с родителями в форме индивидуальных консультаций, осуществляемой по результатам диагностических исследований.

С учетом возрастных характеристик развития ребенка в возрасте от одного до двух лет, описанных В. В. Абраменковой [1], в рамках реализуемого нами проекта был разработан программно-методический комплекс «Мама и малыш», рассчитанный на учебный год, представленный нами ранее [2]. Данный комплекс включает в себя структуру проведения совместных занятий для детей раннего возраста с их мамами, а также планы-конспекты и методические рекомендации по проведению развивающих занятий с детьми раннего возраста (от полутора лет).

Просветительская психолого-педагогическая работа осуществляется в рамках работы клуба «Счастливое родительство», тематика мероприятий которого разработана исходя из интересов родителей и гибко корректируется с учетом актуальных запросов.

Психолого-педагогический консилиум в данной системе работы понимается как форма совместной деятельности администрации и специалистов детского сада (психолога, медицинского работника, воспитателей, музыкального руководителя), направленная на решение организационно-методических задач адаптационно-развивающих мероприятий в группах «Мама и малыш», а также на определение стратегии оказания психолого-педагогической помощи (в случае выявления такой необходимости) в едином образовательном пространстве с учетом имеющихся ресурсов как в самом дошкольном учреждении, так и за его пределами.

Программа предусматривает три плановых психолого-педагогических консилиума. Первый проводится в сентябре (до начала работы группы) с целью актуализация программы мероприятий на текущий учебный год; осуществляется анализ результатов первичного анкетирования родителей, обсуждаются их пожелания (с их учетом планируется тематика работы клуба «Счастливое родительство»). Второй психолого-педагогический консилиум проводится в декабре, где анализируются результаты первичной психолого-педагогической диагностики воспитанников и их родителей; дается прогностическая оценка результативности посещения совместных занятий индивидуально для каждого ребенка. Третий, заключительный, психолого-педагогический консилиум проводится в июне — по окончании программы. Основной его целью является оценка результатов работы: проводится сравнительный анализ первичной и итоговой психолого-педагогической диагностики воспитанников и их родителей; планируются корректировки, которые необходимо внести в программу мероприятий на следующий учебный год.

Таким образом, организация и проведение психолого-педагогических консилиумов в системе адаптационно-развивающих мероприятия в группах «Мама и малыш» рассматривается нами как системообразующее направление психолого-педагогического сопровождения и является ключевым в обеспечении эффективности адаптационно-развивающих мероприятий.

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 509 с.

2. Беляева С. И., Вершанская В. Г., Ковалева Т. Ф. Социализация детей раннего возраста в условиях адаптационно-развивающей группы «Мама и малыш» // Детство, открытое миру : сб. материа-

лов XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 19–21.

3. *Битянова М. Р.* Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития : науч.-метод. пособие для психологов и педагогов. — М. : Моск. гос. психолог.-пед. ун-т, 2006. — 96 с.

4. *Варга А. Я.* Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986. — 206 с.

*О. В. Бессмертнова*  
*Детский сад № 198, Уфа*

## **МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается мнемотехника как эффективное средство развития связной речи дошкольников. Эта технология способствует наиболее эффективному усвоению дошкольниками необходимыми речевыми навыками, а также помогает развивать: зрительную и слуховую память; зрительное и слуховое внимание; воображение; восприятие; развивает кругозор; развивает все стороны речи.

*Ключевые слова:* символы, мнемонические квадраты, мнемотаблицы, мнемонические треки, словесное творчество, метод коллажа.

Для успешного существования в обществе человеку необходим самый главный навык — умение общаться с другими людьми. Процесс общения осуществляется в основном с помощью речи.

Согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) одной из основных задач речевого развития детей дошкольного возраста является: формирование связной и грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Рассмотрим факторы, способствующие формированию связной речи. Одним из таких факторов, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, Д. Б. Эльконина и др., является наглядность, которая является спецификой дошкольного возраста. Любое восприятие реальности малышом основано на видимости. Так, разглядывание предметов, картинок помогает детям называть предметы, их характерные особенности, действия, выполняемые с ними. В качестве второго вспомогательного фактора выделим создание плана высказывания, на важность которого неоднократно указывал известный психолог Л. С. Выготский. Он отметил важность последовательного включения всех конкретных элементов заявления в предварительный план. Мнемотехника позволяет сделать высказывание визуальным.

В современной дошкольной образовательной организации воспитатель должен не только использовать традиционные методы, средства, приемы и технологии, но и внедрять в образовательный процесс разнообразные инновационные педагогические технологии, которые способствовали бы наиболее эффективному овладению дошкольниками необходимыми языковыми навыками. Одной из таких технологий также является мнемотехника.

Методы мнемотехники как эффективного средства развития связной речи дошкольников изучали следующие ученые: Т. В. Большева, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко и др. Как и любая современная технология развития речи, мнемотехника базируется на определенных принципах работы (Н. А. Стародубова, Т. Б. Филичева, Л. П. Федоренко и др.), среди которых необходимо выделить принципы развивающего обучения; дифференциация; научная и практическая применимость; объективность; видимость и др.

Слово «мнемоника» происходит от греческого слова *μνημονικόν*, что переводится как «искусство запоминания».

Мнемотехника помогает развивать: зрительную и слуховую память; зрительное и слуховое внимание; воображение; восприятие; развивает кругозор; развивает все стороны речи.

Технология развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, включающая ознакомление с мнемотехникой, включает следующие этапы: предметная модель — предметно-схематический — схематический — и поэтапное формирование речевых навыков, значимых для построения текста [4].

Как и всякая работа, мнемотехника строится по принципу от простого к сложному. Его можно разделить на три этапа:

1. *Знакомство с символами.* Этот этап работы еще называют работой с мнемоквадратами.

Мнемонический квадрат является структурной единицей мнемодорожки или мнемотаблицы. Это квадрат (лист бумаги), на котором схематично изображен предмет, действие или направление действия или признак. Каждое изображение представляет собой слово, комбинацию слов или простое короткое предложение.

2. Мы учим детей «читать» простые шаблоны из 2–4 символов, а также учим детей «читать» простые предложения из 2–3 слов без предлогов и союзов. Этот этап работы называется *работой с мнемотехникой*.

Мнемонические дорожки представляют собой коллаж из мнемонических квадратов, состоящий из трех-четырех изображений. С его помощью дети учатся придумывать сказки, рассказывать скороговорки, запоминать стихи.

3. На этом этапе начинается *работа с мнемосхемами*.

Мнемотаблицы — схемы, служащие дидактическим материалом в развитии связной речи детей, обогащении словарного запаса, обучении сказкам, пересказе художественной литературы, отгадывании и разгадывании загадок, запоминании стихотворений. Содержание мнемотаблицы составляет графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и т. п. выделение основных смысловых связей сюжета рассказа. Суть работы заключается в следующем: к каждому слову или небольшому предложению придумывается образ; в результате весь текст набросан схематично. После этого ребенок воспроизводит весь текст по памяти с помощью графического изображения.

Следующий важный шаг в использовании мнемотехники — научиться пересказывать.

Цель — научить ребенка с помощью приемов запоминания понимать содержание произведения, пересказывать его самостоятельно, соблюдать связность и последовательность изложения, оценивать свои рассказы и рассказы своих товарищей. Можно создать карту памяти для любой истории или сказки. На таблицах изображены герои рассказа, сказки, явления природы, некоторые действия. Он составлен таким образом, что отражает основные моменты сюжета в их порядке, выделяет действующих лиц и наиболее важные детали повествования. Цифры и их количество на схеме модели меняются в зависимости от содержания рассказа. Работа над произведением с использованием мнемотаблицы включает в себя:

- чтение книги и составление мнемотаблицы (кодирование содержания в виде схемы);
- анализ и комментирование символов мнемотаблицы (под руководством взрослого), соотнесение каждого символа с определенной частью текста (расшифровка символов);
- самостоятельный рассказ ребенка о своей работе по доске.

Далее в нашей статье мы сосредоточимся на составлении рассказов по картинке с помощью мнемотаблиц.

В старшем дошкольном возрасте, когда у ребенка повышается активность и улучшается речь, появляются возможности для самостоятельного написания рассказов по картинкам. Вначале дети сочиняют рассказы по картинкам на известные сюжеты. Постепенно повышаются требования к детским рассказам по содержанию, логической последовательности изложения, точности описания, выразительности речи и т. д. Дети учатся описывать события, указывая место и время действия; самостоятельно придумать события, предшествовавшие и последовавшие за событиями, изображенными на картине. Теперь мы хотим познакомить вас с некоторыми приемами, которые помогут вам создавать описательные истории из картинок. Для начала приведем мнемонический путь с последовательностью просмотра любого изображения.

Более подробно остановимся на составлении творческих рассказов с использованием мнемотаблиц, что наиболее заметно у старших дошкольников. Словесное творчество — наиболее

сложный вид творческой деятельности ребенка. В каждой детской сказке есть элементы творчества. Особенностью творческого рассказывания является то, что ребенок должен самостоятельно придумать содержание (сюжет, фантастические персонажи) на основе темы и своего предыдущего опыта и облечь его в форму связного повествования. Это также требует способности думать о сюжете, последовательности, кульминации и развязке. Не менее важная задача — донести свою мысль выразительно и занимательно. Тема творческих рассказов должна быть близка детскому опыту, доступна их пониманию и интересам. Этапы освоения различных видов творческого сторителлинга:

1. Истории определенного содержания.
2. Рассказы на отвлеченную тему.
3. Придумывание сказки.

И здесь снова на помощь приходит мнемотехника — карта Проппа является методом обучения детей составлению творческого рассказа. Владимир Яковлевич Пропп был известным филологом. Он изучал русские народные сказки. В ходе своей работы Пропп разбил сказку на набор из 28 функций. Эти функции могут быть представлены в виде диаграмм (карт). С помощью карточек ребенок легко усваивает содержание сказки, что облегчит его пересказ, а в дальнейшем будет способствовать созданию собственной сказки. Карты Проппа предполагают несколько этапов работы с ними.

На 1-м этапе знакомим детей с жанром литературного произведения — сказкой. Мы показываем отличие от других жанров и подчеркиваем структуру сказки, представляем карты.

На 2-м этапе мы играем с детьми в игры, которые помогут им освоить карты.

На 3-м этапе читаем известную сказку и сопровождаем ее раскладыванием карточек.

На 4-м этапе мы предлагаем пересказать детям сказку, опираясь на карточки Проппа.

На 5-м этапе происходит самая интересная работа — дети сами сочиняют сказку по карточкам Проппа.

При работе с детьми лучше использовать диктофон, так как сказки собственного сочинения могут перетекать в проект «Моя книга», где дети могут выступать не только как авторы, но и как иллюстраторы, дизайнеры, декораторы.

Освоив базовую структуру составления сказки, можно переходить к другому мнемоническому приему составления творческих рассказов — коллажу. Метод коллажа интересен для старших дошкольников, так как они уже обладают определенными навыками продуктивной деятельности: рисуют, умеют наносить разные материалы. Ребенок сам придумывает сказку или рассказ и вместо иллюстраций делает коллаж. Это позволяет сосредоточить все чертежи на одном листе. К концу дошкольного возраста дети достаточно хорошо овладевают лексикографической стороной языка и способны свободно формулировать и выражать свои мысли.

Подводя итоги, приходим к выводу, что мнемотехника — это современная технология, благотворно влияющая на процесс речевого развития дошкольников. Важной особенностью технологии является использование не изображения предмета, а его символа, что облегчает детям поиск и запоминание слов. Актуальность использования мнемотехники в речевом развитии дошкольников заключается в том, что данная технология является теоретически и экспериментально обоснованной; приемы символизации облегчают и ускоряют процесс запоминания и усвоения нового материала, повышают интерес к познавательной деятельности; Используя наглядную аналогию, ребенок научится выделять главное, систематизировать и анализировать новые знания.

1. Бичева И. Б., Кузнецова, А. И., Маковой Е. А. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59-3. — С. 87–90.

2. Большева Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. — СПб. : Детство-Пресс, 2005. — 92 с.

3. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи детей : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. — М. : Академия, 2006. — 256 с.

4. Татаринцева Е. А., Новицкая И. В. Возможности использования мнемотехники в речевом развитии дошкольников // Молодой ученый. — 2020. — № 5 (295). — С. 337–339.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 06.03.2023).

6. Чуклай К. А. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи дошкольников // Дошколенок.ру : [сайт]. — URL: <https://dohcolonoc.ru/cons/14003-ispolzovanie-priemov-mnemotekhniki-v-gazvitii-svyaznoj-rechi.html> (дата обращения: 14.10.2022).

7. Явхута М. В., Маслова С. А. Обучение старших дошкольников пересказу посредством использования приемов мнемотехники // Теория и практика образования в современном мире : материалы XI Междунар. науч. конф. — СПб. : Свое издательство, 2019. — С. 21–23.

*А. Ш. Даниярова*

*Отдел образования Кызылжарского района,  
Северо-Казахстанская область, Республика Казахстан*

## **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОСТА**

*Аннотация.* Преемственность является одним из более эффективных направлений социального сотрудничества. Через данное направление устанавливается большая возможность плавного и гибкого перехода от одной ступени образования к другой. Такой вид образовательного моста основан на безопасной и эффективной передаче знаний и навыков, в том числе и нравственного воспитания, хотя в данном случае нравственное воспитание можно выделить ведущим аспектом образовательного моста. Дошкольный возраст своей гибкостью и любознательностью наиболее благоприятен для восприятия элементов нравственности и духовности. Начальное звено является второй ступенью образования, где идет четкое формирование навыков нравственности. Правильно поставленный и организованный образовательный мост между дошкольной организацией и семьей дает большую возможность при формировании нравственных качеств у детей дошкольного возраста путем наглядного примера, показанного в ходе практической совместной деятельности. В данной статье раскрываются стороны образовательного моста.

*Ключевые слова:* ребенок, детский сад, школа, преемственность, воспитание, образование, нравственность.

Дошкольная организация, по своей сути, является теоретической и практической базой для воспитания ребенка, перенявшего все навыки и умения в соответствии со своей возрастной периодизацией и освоившего уровни развития, необходимые для формирования полноценной индивидуальной личности. Перед дошкольной организацией стоит задача: воспитать и обучить ребенка дошкольного возраста с учетом всех его психологических, физических, возрастных и социальных особенностей. У каждого учреждения есть своя миссия, по реализации которой определяются годовые цели и задачи. Все планируемые деятельности направлены на основное содержание поставленной цели. Но любая деятельность основана на безопасности, нравственности и здоровьесбережении. Нравственное воспитание является одним из эффективных и актуальных форм работ в образовательном процессе дошкольной организации. При реализации систематизированных работ по данному направлению у дошкольной организации есть возможность основания мощного фундамента в духовно-нравственном становлении личности ребенка. Ведь ребенок со сформированными нравственными качествами может освоить весь педагогический процесс. Правильно будет здесь отметить о фактах снижения уровня нравственности и духовности у дошкольников. Побудителями данного факта могут быть ряд причин, но более правдивыми считаю представление реального мира через призму виртуальности. Сейчас детям предоставлена большая

свобода к виртуальному миру, где снижена либо отсутствует духовная мораль и нравственная этика. И данный факт беспокоит всю общественность. В этот момент автоматически была определена *проблема*: как можно повысить уровень нравственной воспитанности у детей дошкольного возраста и в то же время с плавным переходом в начальное образование? Следовательно, вытекает *цель* — повысить уровень нравственной воспитанности у детей дошкольного возраста путем систематизации преемственности дошкольной организации и начального образования. На начальном этапе реализации данного исследования можно поставить следующую *гипотезу*: уровень нравственной воспитанности у детей дошкольного возраста можно повысить путем преемственности между дошкольной организацией и начальным образованием.

На первом этапе исследования рекомендуем организацию проведения психодиагностических методик как для дошкольного, так и для начального образования. Самое элементарное — это наблюдение за детьми, анкетирование родителей и беседа с педагогами. Наблюдение за поведением детей дает большую информационную базу, которая и ляжет в основу далее планируемых работ. Внешнее (пассивное) наблюдение дает возможность увидеть скрытые качества нрава ребенка. Внутреннее (активное) наблюдение помогает раскрыть природные черты характера ребенка в различной обстановке [5]. Анкетирование родителей является значимой методической помощью в составлении индивидуальной карты ребенка с его психофизиологическими особенностями. Анкетирование может дать информацию об интересах, предпочтениях ребенка, понять его внутренний мир, его поведение вне детского сада, так как некоторые дети могут отличаться поведением в семье от поведения в детском саду. Это еще раз дает повод для раздумий: почему маленький ребенок ведет себя по разному в разных атмосферах? Беседа с педагогами дошкольной и начальной ступеней образования дает возможность разъяснения, обсуждения и определения более эффективных направлений педагогической деятельности в рамках реализации данного исследования.

В дошкольной организации составляется и реализуется план работы по преемственности. Однако при проведении исследования данного характера педагогами разрабатывается немного другой план, отличающийся сроками, методами и способами, которые носят более углубленный и развернутый вид [3]. Исходя из нашей практики, можем отметить более эффективные работы дошкольной организации с начальным звеном. С учетом темы исследования педагог вправе организовать любое практическое мероприятие, соответствующее первоустановленным требованиям и критериям, а именно государственному общеобязательному стандарту и типовой учебной программе дошкольного воспитания и обучения и начального образования. Данные нормативные документы являются содержательными актами, регламентирующие и определяющие стандартные требования к образовательному мосту. Совместная практическая деятельность всегда была и есть наиболее актуальным и эффективным видом деятельности, которая может привести к получению желаемого результата [4].

Подводя результаты по реализации исследования выбранной темы можно сделать следующее умозаключение: систематизированная преемственность дошкольной организации и начального образования несет большую ответственность и мощный эффективный результат в процесс формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста с плавным переходом в младший школьный возраст. Данные взаимоотношения являются основой фундаментальных закладок в психофизиологическое развитие детей, дают уверенную поддержку в работе становления детей как личности со своими принципами и мировоззрением на окружающий мир.

Проводя анализ и синтез результатов, полученных в ходе исследования, можно сделать итог наиболее эффективных методов и видов работ, а также вывести своего рода «зону риска». Это то, где был проявлен наименьший интерес и был получен результат, не совпадающий с ожидаемым результатом и поставленной целью. Данное выявление «зоны риска» дает повод для планирования перспективы на дальнейшее планирование педагогической деятельности: в каких аспектах могут встречаться «зоны риска»? Возможно предположить следующие аспекты: недостаточное количество или недоступность предлагаемых используемых материалов, неполное или частично правильное использование предлагаемых материалов, безынициативность или неактивность участников исследования, отсутствие учета возрастных особенностей, возможностей участников. Данные моменты, выявляемые в ходе исследования могут давать свои как отрицательные стороны,

так и положительные. Отрицательная сторона: не достигнута поставленная цель. Положительная сторона: планирование перспективы на будущее.

Проведенное исследование еще раз доказывает то, что процесс образовательного моста не является односторонним. Необходимо всесторонне развивать все умения и навыки ребенка, соответствующие его возрасту, а также правильно выстраивать и систематизировать работу по преемственности детского сада со школой. Учитывая актуальность проблемы и полученные результаты, подведем итог: в воспитательно-образовательном процессе необходима систематизация преемственности дошкольной организации и начального образования. Данное утверждение берем за основу своей работы сегодня и в перспективе дальнейшего исследования.

1. *Бехтерева Е. Н.* Формирование социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста : моногр. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2020. — 229 с.
2. *Вавилова И. Н.* Формирование нравственной воспитанности личности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 23 с.
3. *Вотинова О. М.* Формирование эмоционально-нравственного опыта детей в дошкольном образовательном учреждении и семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2005. — 24 с.
4. *Евтушенко И. Н.* Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2008. — 22 с.
5. *Кудрявцева Е. А.* Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях : автореф. дис. ... д-р пед. наук. — М., 2005. — 46 с.

*Е. А. Краюхина, О. А. Зайко*

*Российский университет дружбы народов, Москва*

*О. В. Якубенко, Е. А. Печенина*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* Организация спортивной деятельности у дошкольников и младших школьников способствует сохранению и укреплению здоровья, физическому развитию. В то же время она развивает волевые качества, саморегуляцию, мотивацию к достижению цели. В статье проводится целостный анализ возможностей спортивной деятельности как средства формирования личности ребенка.

*Ключевые слова:* дошкольник, младший школьник, спортивная деятельность, характер, воля, мотивация.

Характер (от греч. *charakter* — черта, особенность) — сочетание постоянных психических особенностей человека (заметных окружающим), определяющих его поведение в жизненных обстоятельствах и в первую очередь — при взаимодействии с окружающими людьми. На развитие характера в наибольшей мере влияют социальные условия, в которых формируется конкретный человек. Понятие характера тесно связано с темпераментом [6].

Темперамент (лат. *temperamentum* — соотношение, соразмерность) — врожденный комплекс психодинамических качеств индивида, проявляющийся в особенностях его психической активности — интенсивности, скорости и темпе психических реакций на внешний раздражитель, которые напрямую зависят от типа высшей нервной деятельности [6].

Изменить темперамент невозможно в отличие от характера. Его можно и нужно начинать грамотно формировать уже в раннем возрасте и не прекращать совершенствовать свой характер в более осознанном периоде становления личности.

Уже в самом раннем возрасте ребенок оказывается в разных социальных группах. Например, семья, в которой растет ребенок, педагоги дошкольных организаций, другие дети, с которыми он взаимодействует на детских площадках, детском саду, кружках и секциях. Здесь происходят первые «столкновения» с различными внешними раздражителями и складываются всевозможные жизненные ситуации [1]. Характер влияет на реакцию человека на возникнувшие условия. В дошкольном возрасте больший вклад в становление характера вносят, конечно, родители ребенка. На этой базе уже в более осознанном возрасте человек может сам совершенствовать свой характер [2].

Одним из средств формирования характера ребенка дошкольного и младшего школьного возраста является спортивная деятельность. Если ребенок с детства посещает спортивные секции, то в первую очередь он обучается самодисциплине, целеустремленности, настойчивости, что уже является чертами характера. Различные спортивные направления совершенно по-разному отражаются на характере человека, но без самодисциплины невозможен ни один вид спорта. Любое направление спортивной деятельности подразумевает непрерывную работу над собой [3].

Спорт формирует развитие причинно-следственных связей, которые имеют тесные взаимоотношения с такими чертами характера, как мотивация, настойчивость, целеустремленность. Ребенок учится ставить цели и идти к ним. Понимая, к какому результату он хочет прийти, ребенок начинает выстраивать последовательность действий, которую ему нужно выполнить для того, чтобы достичь поставленной цели. Порой приходится приложить множество усилий, чтобы дойти до поставленной задачи [4].

Часто случается так, что что-то может не получиться сразу, но, проявив упорство и настойчивость, работая над собой, человек получает результат. Так формируется еще одна важная черта характера — сила воли. Пройдя путь от постановки цели до ее достижения, у человека вырабатывается уверенность в самом себе.

Безусловно, спортивная деятельность способствует формированию навыков стрессоустойчивости и саморегуляции. Даже в самом начале спортивной карьеры дошкольникам и младшим школьникам необходимо овладеть навыками аутотренинга, активизацией мобилизующей функции эмоций, прекращению предстартового волнения, значительно ухудшающего индивидуальные показатели спортсмена [5]. Усвоение этих навыков позволяет перенести их в повседневную жизнь, что является важным умением более спокойного и уравновешенного преодоления стрессовых ситуаций. Это умение необходимо не только перед выходом на ринг или перед началом матча, но и в преодолении повседневных стрессорных факторов. Ребенок учиться понимать, как справляться с возникшей тревогой, спровоцированной внешними причинами [7].

Таким образом, отмечено положительное влияние спортивной деятельности на формирование личности человека в целом. Участие спорта в жизни человека способствует формированию, укреплению и совершенствованию личности и характера, особенно, если спорт появляется на ранних этапах роста и развития.

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

2. Зайко О. А., Коняхина А. Д., Блинова В. Г. Основные аспекты адаптации учеников младших классов к обучению в школе // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 8-й Всерос. науч.-практ. конф. — Ульяновск : Зебра, 2020. — С. 135–140.

3. Повышение работоспособности обучающихся как фактор подготовки к усвоению учебного материала / А. С. Меликова, О. С. Панкина, О. А. Зайко, Т. Д. Зубкова // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 67–68.

4. Филянина А. А., Фролова П. И. Развитие мотивационной среды дошкольного образовательного учреждения // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. — Донецк : Изд-во Донец. нац. ун-та, 2019. — С. 343–345.

5. Фролова П. И. Проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании в условиях цифровизации // Экологические чтения — 2021 : XII Нац. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. аграр. ун-та им. П. А. Столыпина, 2021. — С. 706–710.

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

7. Чердынцева Е. В. Формирование культуры здорового образа жизни у современных младших школьников // Здоровый образ жизни и охрана здоровья : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Сургут : Изд-во Сургут. гос. пед. ун-та, 2020. — С. 91.

*Лю Цзюнь*

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

## **К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*Аннотация.* Дошкольное образование — сенситивный период для активного нравственного воспитания, формирования моральных привычек, эмоций, норм и эстетики. В этой статье указывается на взаимосвязь искусства и нравственности, уникальные преимущества изобразительного искусства в нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Констатируется сущность нравственно-эстетического воспитания — утверждение неизбежной связи между высшим уровнем человеческой жизни и красотой, эстетикой мира.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, изобразительное искусство, нравственно-эстетическое воспитание, нравственность, рисование.

Современный мир, современное образование претерпевают ряд изменений ежегодно. В сфере образования прослеживается тенденция к обогащению подрастающего поколения именно интеллектуально. В такой погоне педагоги и родители иногда забывают о важности духовного и творческого развития детей, не могут подобрать необходимые средства для развития нравственных и духовных качеств маленького человека, что приводит в дальнейшем к потере нравственных ориентиров, бездуховности людей.

Сложившаяся ситуация в обществе выдвигает на первый план задачи нравственного воспитания детей дошкольного возраста, ведь именно этот возраст наиболее сенситивен для влияния извне. Проблемы нравственности и нравственного воспитания не теряли своей актуальности, ранее их изучением занимались многие ученые и педагоги: Б. Спиноза, И. Кант, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, М. М. Бахтин, В. А. Караковский, Н. Е. Щуркова, Стет Цинко и др.

В качестве средства нравственно-эстетического воспитания дошкольников мы рассматриваем изобразительное искусство. Изобразительное искусство не навязывается извне, оно привлекательно и естественно, является традиционной детской деятельностью. Искусство осваивает и вместе с тем представляет человеку богатство окружающего мира, позволяет ему увидеть новое в этом мире, открывать незнакомое в том, к чему он давно привык. Основной целью нравственно-эстетического воспитания является завершение эстетической трансформации содержания и формы нравственного воспитания. Если содержание и форма могут быть эстетически преобразованы, нравственное воспитание может стать прекрасной картиной, тогда люди, которые встретят эту картину, свободно примут коннотацию этой картины в своей оценке.

Бенедикт Спиноза рассматривал взаимосвязь изобразительного искусства и нравственного воспитания, отмечал, что в основе их связи находится гуманистический подход [1, с. 170]. Как отмечал Эрнст Кассирер, мифология, религия, язык, искусство — всё это символическое поведение людей, но язык и наука утратили свое непосредственное понимание живого мира при построении отношений между человеком и реальностью. Только искусство может охватить разнообразие

и богатство из жизни [4, с. 33]. Когда дети дошкольного возраста выражают себя с помощью рисования, для которых, как нам кажется, нет правил, они строят свой духовный мир способом, наиболее близким к их реальному жизненному опыту, и их выражение часто рассматривается как незрелое выражение. Из-за этого взрослые часто вмешиваются в естественный процесс; результатом этого является то, что язык рисования детей дошкольного возраста становится более рациональным и взрослым, но в то же время он становится всё более и более обедненным, потому что он всё дальше от их сердец.

Как форма символического представления, рисование является одним из важных достижений в развитии человеческого разума. Часто ученые и педагоги пытаются понять, почему дети дошкольного возраста так сильно увлечены рисованием. Художница Стет Цинко провела обширное исследование, где установила три основные причины детского рисования: во-первых, рисование выполняет функцию общения; во-вторых, выражение эмоций; в-третьих, это может способствовать практике отображения, манипулирования и модификации со стороны детей дошкольного возраста их миром фантазийных картин. Это перекликается с тем, что мы обычно говорим о том, что это инструмент и средство для детей познавать мир и общаться.

Рисование — это настоящая творческая деятельность детей. Детское рисование часто выражает их собственные знания, опыт и эмоции. Детский рисунок представляет собой не только одно из средств познания и отображения ребенком действительности: в нём раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой, нравственной сферы и других индивидуально-личностных характеристик. Художественное образование может вызвать эмоциональный резонанс у детей, тем самым способствуя усвоению нравственно-моральных, эстетических качеств.

В. А. Сухомлинский сказал: «Красота окружающего мира может воспитать в учениках чувства и сделать их благородными и элегантными, сострадательными и способными отличать любовь от ненависти» [3, с. 456]. Нравственное воспитание средствами изобразительного искусства подчеркивает ценность оценки. В процессе нравственного воспитания есть эстетический объект, и этот объект может быть оценен детьми дошкольного возраста. Дошкольники обладают способностью давать основные эстетические оценки: хорошо выглядит или некрасиво; нравится или не нравится, искусство живописи говорит на метафорическом «языке», который явно близок дошкольникам [4]. Обобщая всё вышеизложенное, основная особенность использования средств изобразительного искусства в нравственном воспитании заключается в том, что предлагается новый способ нравственного воспитания — с помощью эстетики и оценки.

Таким образом, изобразительное искусство как практическая, интерактивная и образовательная всеобъемлющая форма искусства может быть применено для нравственно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Изобразительное искусство в нравственном воспитании детей соответствуют требованиям новой эры нравственного воспитания и ожиданиям модернизации и развития образования. Дети дошкольного возраста в ходе рисования познают окружающий мир, транслируют свою картину мира и одновременно ее обогащают, происходит интериоризация нравственно-эстетических идеалов в сознание детей под эмоциональной призмой восприятия; на фоне непосредственно мотивируемой деятельности возникают зачатки произвольного положительного направленного поведения.

1. *Аверьянова А. П.* Изобразительная деятельность в детском саду. — М. : Мозаика-Синтез, 2001. — 96 с.

2. *Антропова Д. В., Овсянникова О. А.* Нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства // Вестн. Шадрин. гос. пед. ун-та. — 2020. — № 2 (46). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-sredstvami-izobrazitelnogo-iskusstva> (дата обращения: 19.01.2023).

3. *Сухомлинский В. А.* Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. — 1967. — № 2. — С. 40–43.

4. 恩特斯. 卡西尔. 人论 [M], 甘阳译, 上海“上海译文出版社, 1985:183.

## МУЗЕЙ КУКОЛ В ДЕТСКОМ САДУ: ТРАДИЦИИ, ПОЗНАНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

*Аннотация.* В статье рассматривается организация в детском саду музея кукол как образовательного пространства, где закладываются базовые системы ценностей, формируется мировоззрение, национальное самосознание, нравственно-патриотические позиции.

*Ключевые слова:* музей кукол, патриотизм, нравственные чувства, музейная педагогика, народная кукла, деревянная кукла, фарфоровая кукла.

В современный период нестабильности в жизни общества одной из актуальных является проблема гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения: «Возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к вечным понятиям: род, родство, Родина» [3, с. 5].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость формирования в дошкольном возрасте основ осознания ребенком себя как члена семьи, гражданина города, страны, активного преобразователя окружающей и общественной среды.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. важнейшим направлением является «создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности... формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину...» [5, с. 6].

Утверждение «Всё начинается с детства...» — основополагающий диалектический закон общественной жизни. «В детских годах — истоки личности, определение жизненной судьбы человека. Детство — фундамент, на котором, со временем, формируется народ, нация, общество» (цит. по: [4]).

Одним из средств развития представлений о нравственном поведении и формирования патриотических чувств дошкольников является музейная педагогика. Она позволяет всем участникам образовательных отношений погрузиться в специально организованную предметно-пространственную среду: произведения искусства и культуры, памятники природы, социальные события [2, с. 2].

Тематическим содержанием мини-музея в детском саду может быть детская игрушка: кукла — интереснейший атрибут человеческой жизни, важнейшая часть культурного наследия России. Играя в куклы, дети наделяет их качествами, свойствами, которые им хотелось бы приобрести самим. Эти свойства могут быть различны, как различны ситуации и персонажи игры [1, с. 88].

Мир кукол очень многообразен, он развивает любознательность, побуждает детей к общению. Чтобы ответить на вопросы детей детского сада № 394 г. Нижнего Новгорода, был реализован проект «Музей кукол: традиции, познание и творчество». В рамках подготовительного этапа мы обратились к истории кукол с древних времен до наших дней. Сформулировали основные задачи предстоящей работы:

- знакомство детей с историей возникновения кукол, с материалами их изготовления;
- развитие познавательной активности, художественного вкуса, умения устанавливать причинно-следственные связи;
- воспитание интереса к музейной культуре и бережного отношения к экспонатам;
- совершенствование навыков коллективной и самостоятельной работы;
- приобщение к ценностям сотрудничества с другими детьми и взрослыми, планирования совместной работы, согласования мнений и действий;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды детского сада через изготовление и пополнение новых экспонатов в музее.

В основу решения этих задач легли следующие принципы: интеграции, природосообразности, научности, деятельности и интерактивности, гуманизации и партнерства, культуросообразности, динамичности и вариативности, разнообразия.

На данном этапе проводили совместные консультации «Куклы наших предков», «Народная кукла», беседы «Кукольная история», «Одежда для кукол», гостиные «Где живут куклы», «Мы такие разные», просмотр презентаций «Куклы-обереги», «Игровые куклы» для вовлечения в данный процесс всех участников (детей, родителей, педагогов).

Практический этап предусматривал непосредственное создание музея, сбор и изготовление экспонатов, их группировка, оформление. Особый интерес у детей и взрослых вызвали куклы, сделанные вручную из натуральных материалов. Во время совместных мастер-классов и практикумов дети и родители узнали предназначение кукол-оберегов: одни защищали и помогали собирать урожай, другие исцеляли от болезней, укрепляли семью. Во время практических занятий были изготовлены: *Кувадка*, которую вешали над кроваткой ребенка; *Венская кукла*, изготовленная без ножниц и иголки; *Бессоница*, быстро свернутая из двух лоскутков. Полочки музея постепенно пополнялись новыми экспонатами: глиняными, деревянными расписными игрушками, пупсами, сближая детей и взрослых в интересной познавательно-исследовательской деятельности. Кукла всегда олицетворяла образ человека, поэтому у нас в музее была собрана коллекция фарфоровых красавиц.

Родители стали полноправными участниками нашего проекта. Во время встреч они обменивались идеями, практическими советами, демонстрировали изделия, изготовленные своими руками: кукла «Барыня», «Зернушка», сувенирные куклы, «Чайные матрешки», куклы-грелки и т. д.

На основе изучения музейных экспонатов развивалась интересная практическая игровая деятельность дошкольников. Игры-забавы «В гости к бабушке», «Маленькая дочка», имитации «Кто у нас проснулся», «Зайка, попляши», «Наша Катя маленькая», театральные постановки «Лиса и заяц», «Теремок», «Три медведя» способствовали углубленному изучению возможностей каждой куклы и развивали детское творчество.

Знакомство с объектом культуры связано с профессией человека, создавшего его. Наши воспитанники также погрузились в процесс создания кукольного образа, «примерив» на себя роль кукольного мастера в образовательных ситуациях: «Придумай свою куклу», «Кукла в подарок», «Веселая матрешка», «Художник-модельер», «Дизайнер одежды».

Заключительный этап предусматривал открытие музея, разработку и проведение обзорных экскурсий и мастер-классов с участием педагогов и детей-экскурсоводов. Дальнейшее развитие проекта заключается в расширении тематических выставок музея, развитие интерактивных вариантов его использования в образовательном процессе.

Очевидно, что кукла является важным элементом в развитии духовного мира любого ребенка. Мы считаем, что созданный в детском саду музей дал нашим воспитанникам возможность в полной мере окунуться в разнообразный кукольный мир, вписать вместе со взрослыми в кукольную историю свою собственную неповторимую страничку. Проведенное с детьми событийное время по подготовке экспонатов и оформлению музея кукол позволило актуализировать основы гражданской ответственности дошкольников.

1. *Абраменкова В. В.* Воспитание игрой. Играем вместе с ребенком. — М. : Лепта Книга, 2008. — 96 с.

2. *Гащук Е. А.* Технология музейной педагогики. — Волгоград : Учитель, 2018. — 181 с.

3. *Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф.* Патриотическое воспитание детей 6–7 лет : метод. пособие. — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 208 с.

4. *Кунделева О. Е.* Этапы работы по внедрению музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!» в НОШ № 279 г. Гаджиево // Refdb.ru : [сайт]. — URL: <https://refdb.ru/> (дата обращения: 14.03.2023).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета : офиц. сайт. — URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 10.03.2023).

## КВАНТ-ЛАБОРАТОРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности применения квант-лабораторий в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения, задача которого способствовать развитию интереса детей к инновационному и техническому творчеству. Авторами раскрывается возможность раскрытия и реализации интеллектуального потенциала детей в технической сфере в соответствии с возрастными возможностями и ориентацией на зону ближайшего развития дошкольников.

*Ключевые слова:* дошкольное образовательное учреждение, образовательное пространство, кванториум, мультипликационный проект, интеллектуальная деятельность, детский видео-журнал, командная работа.

Современное общество представляет собой быстро меняющуюся систему общественных отношений, которая концептуально отличается от реальности XX в. На смену конвейерному и безликому производству приходит необходимость в индивидуальном подходе и инновационном творчестве. Запросы государства, вступающего в цифровую эпоху, реализуются прежде всего в сфере образования, которая подготавливает молодых людей к их дальнейшему карьерному пути. Непрерывность обучения и стремление к самореализации личности становятся ключевыми факторами в обучении российской молодежи, начиная с дошкольного возраста и заканчивая студенчеством в системе профессионального образования. С учетом социального заказа общества необходимо выстроить адекватную и эффективную систему воспитания детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО) нашей страны, отвечающую запросам времени.

Национальные проекты России в сфере образования стимулируют педагогические коллективы ДОО к реализации проектов и инициатив в работе с детьми дошкольного возраста и семьями воспитанников. Государственная программа Министерства просвещения РФ «Успех каждого ребенка» нашла отражение в миссии и приоритетных задачах развития детского сада № 16 «Кораблик» г. Барнаула [1].

Российская Федерация заинтересована во возвращении в молодом поколении разносторонних и талантливых людей, и детский сад «Кораблик» полностью разделяет данную точку зрения, вовлекая дошкольников в научно-техническое творчество с ранних лет.

Дошкольное детство — уникальный период в жизни человека в социальном и биологическом плане. Высокий уровень любознательности и потребности детей исследовать окружающий мир сочетается с хорошей усвояемостью новой информации и усиленной работой коры головного мозга, активизацией познавательных процессов. В этом возрасте дети еще не подвержены стереотипизации, которая может ограничивать их рассуждения и самостоятельный выбор видов деятельности. Примером такой стигматизации служат распространенные искусственные ограничители, с которыми сталкивается взрослый человек. Примером такого явления могут послужить утверждения: технические специальности слишком трудные, чтобы изобрести что-то новое, в XXI в. это сделать уже нельзя или наука — это не для всех и др. Получая на базе детского сада первый опыт экспериментирования, конструирования, моделирования, работы с техникой и адаптированными базовыми научными методами, в более взрослом возрасте ребенок будет чувствовать себя увереннее в своей исследовательской деятельности. Таким образом дошкольное учреждение становится не только агентом первичной социализации, но и оказывает непосредственное влияние на раннюю профориентацию дошкольников.

В рамках нашей педагогической деятельности в этом направлении на базе ДОУ была создана серия лабораторий детского кванториума, которые в разных возрастных группах призваны

способствовать развитию исследовательского и технического мышления детей, а так же активизировать их познавательную деятельность с использованием разнообразных информационных методов и средств.

Каждая группа детского сада в своей приоритетной миссии развития представляет собой отдельное направление — квант-лабораторию, которая с учетом возраста воспитанников предлагает углубленное изучение определенного вида интеллектуальной деятельности. В совокупности все группы образуют кванториум — мини технопарк (мини-квант лаборатории) или образовательное пространство, задача которого увеличить интерес детей к инновационному творчеству. Так, в нашем дошкольном учреждении созданы квант-лаборатории, которые занимаются работой с блоками Дьенеша, экологическими исследованиями, математическими вычислениями, конструированием, робототехникой, созданием совместно с педагогом сенсорных сказок и др. Для всех лабораторий разработаны уникальные методические планы, предполагающие систематическую работу специалистов педагогического коллектива с дошкольниками и их родителями.

Примером работы лабораторий в рамках данной системы может послужить мультипликационный проект средней группы № 4. Мультфильмы играют огромную роль в развитии современного дошкольника, так как являются одним из основных, ярких и наглядных источников информации о неизвестном для них мире, равно как и общение с родителями и воспитателями. Поэтому детский интерес к данному виду творчества очевиден, а значит, высокая познавательная и социальная мотивированность детей становится легко достижимой.

Глобальной целью предлагаемого нами кванта является создание собственной мультипликационной кинокартины руками дошкольников, что позволит им не только освоить базовые принципы работы анимационных студий, но и даст толчок к реализации их творческого потенциала, привлечет их познавательный интерес к подобной деятельности и ее авторитетно созданным специалистами мульти-продуктам.

Учитывая ведущий вид деятельности воспитанников, основным принципом работы считаем геймификацию — соединение деятельности с игровыми формами ее организации при сохранении ценности самой деятельности. Игра является первичным средством для освоения и практического осознания различных видов деятельности и социальных ролей детей, способности действовать в организованной группе, учиться командной работе со сверстниками и предопределять свои дальнейшие действия с учетом общей цели. Геймификация является эффективным и индивидуальным подходом даже для зрелой аудитории, поэтому при составлении методологии квант-лаборатории именно этот способ лег в основу нашей совместной работы.

В настоящий момент деятельность над созданием мультипликации находится в стадии подготовки. Вместе с детьми обсуждаются сюжеты, которые могут стать основой фильма, определяются возможные виды анимации (пластилиновая, кукольная, LEGO анимация и др.). Ведущим методом анимирования была выбрана stop-motion анимация как самая доступная в практической реализации в дошкольном учреждении. Практика нашей педагогической деятельности показала, что дошкольники проявляют живой интерес к поставленной перед ними задаче. Сегодня уже готова заставка для мультфильма, созданная с помощью пластилина, началось формирование технических команд, отвечающих за различные этапы создания продукта командной анимации [2].

В данном методе работы с дошкольниками мы выделяем ряд значительных преимуществ, которые получают наши воспитанники. В первую очередь это дает первый опыт масштабной работы над собственным инновационным проектом, созданным детьми самостоятельно с нуля до самого конца. Во-вторых, это уникальная возможность для реализации детского творческого потенциала, воплощения их видения культуры и искусства. В-третьих, этот вид деятельности развивает в дошкольниках навыки мелкой моторики (работы с различными материалами и оборудованием) и командной работы (взаимодействие и сотрудничество в рамках единого коллектива).

Для более старшего возраста в качестве основы дополнительной учебной программы была выбрана работа над созданием видео-журнала «Хочу всё знать», в рамках которой дошкольники получают как навыки сбора, обработки и представления информации, так и научатся работать в простейших программах по созданию видеоряда. Практически реализуемым продуктом такой деятельности будет выступать ролик, ежемесячно публикуемый для просмотра зрителями на сайте дошкольного учреждения, а так же проведение открытых совместных трансляций

для воспитанников на базе детского сада, публикация ролика в мессенджерах Whatsapp и Telegram для более удобного просмотра родителями воспитанников. Инициаторами по выбору тем для клипов в рамках существующих рубрик — новости, досуг, реклама, интересное — выступают сами дети.

1. Проект «Успех каждого ребенка» // Нормативно правовые акты : справ.-правовая система. — URL: <https://bazanpa.ru/sovet-pri-prezidente-rf-po-strategicheskomu-razvitiu-i-natsionalnym-proektam-pasport-ot24122018-h4323436/4/4.2/> (дата обращения: 25.01.2023).

2. Мультстудия в детском саду // Наука и образование : [сайт]. — URL: <https://dzen.ru/a/YxcPY841WSqASMQN> (дата обращения: 25.01.2023).

*Р. Р. Нигматулина, В. И. Хомякова, А. А. Усынина*  
*Научно-практический центр «Здоровье нации», Омск*

## МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ НЕГОВОРЯЩИМ ДЕТЯМ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема психолого-логопедической работы с неговорящими детьми. Описывается авторская методика комплексной работы с «безречевыми» детьми, разработанная специалистами научно-практического центра «Здоровье Нации» на базе практической деятельности центра.

*Ключевые слова:* логопедия, специальная педагогика, специальная психология, детская психология, дети с нарушениями речи, задержка речевого развития, инклюзивное образование, неговорящие дети, методика работы с неговорящими детьми, коррекционно-развивающая работа.

В последнее время в научно-практический центр «Здоровье нации» стали обращаться родители с детьми, у которых наблюдается недоразвитие речи. Сложность заключается в том, что ребенок приходит не с необходимостью в коррекции звукопроизношения, интонации, ритма, связной речи, а ее полным или частичным отсутствием. Также это дети разного уровня интеллектуального развития и разного возраста, как следствие перед нами встала проблема: как с такими детьми заниматься и какие методики и технологии использовать?

Сделав анализ методической литературы, мы пришли к выводу, что есть очень много наглядных пособий, различных единичных техник работы, методических рекомендаций педагогов, психологов, логопедов, но четкого отработанного алгоритма комплексной работы с неговорящими детьми нет.

В связи с этим, мы пришли к выводу, что коррекционно-развивающие занятия необходимо проводить одновременно с двумя специалистами и дозировано. Данный комплексный подход в обучении и развитии ребенка показал положительную динамику.

Во-первых, на занятиях два специалиста могут показать ребенку любую партнерскую деятельность. Во-вторых, во время занятия один специалист может использовать прием «рука в руку», а другой одновременно следить за движением глаз, позы, мимики во время выполнения задания. В-третьих, ребенок находится постоянно под контролем, так как есть нестандартные ситуации.

Специалисты выработали единую методику работы с таким детьми с учетом того, что дети неговорящие, но чаще всего имеющие разную клиническую картину (умственная отсталость, аутизм, ЗПР, ДЦП, дети с сенсорной и моторной алалией). Данную технологию можно описать в виде реализации пяти последовательных этапов (шагов) по решению проблемы.

**Первый шаг** — «Кто ты, кто мы». Этот этап сосредоточен на коррекции эмоционально-волевой сферы и больше всего ориентирован на индивидуальные особенности ребенка, поэтому работа проводится в разных направлениях в зависимости от вида нарушения: поведенческие, социальные,

коммуникативные и интеллектуальные проявления. Если у ребенка есть проблемы с проявлением негативизма, нарушением управления своих эмоций, проводим работу в этом направлении, если есть нарушения в эмоциональном контакте, дезадаптации, проигрываем ситуации на установление контакта. На данном этапе ведущую роль на занятиях играет клинический психолог, а логопед и дефектолог являются ассистентами-помощниками. Главная задача этого шага: подготовить ребенка к дальнейшим занятиям, т. е. установить эмоциональный, тактильный, зрительный контакт со взрослым, другими словами — «увидеть взрослого».

**Второй шаг** можно условно назвать «Играем и занимаемся рядом». Специалисты демонстрируют различную деятельность с предметами ребенку, его задача наблюдать и постепенно присоединиться. Главное здесь — не спугнуть, не спровоцировать на негатив и очень осторожно включить детей в деятельность, незаметно. Когда ребенок уже спокойно включается в любую деятельность, самостоятельно садится за свое рабочее место и определенное время сидит, выполняет задание, начинается следующий шаг. На данном этапе в равной степени работают два специалиста.

**Третий шаг** — «Учимся слышать и слушать». На этом этапе основное внимание уделяется развитию коммуникативных навыков. Учим слышать инструкцию взрослого, взаимодействовать с другими людьми и включать их в свою деятельность, выстраивать самые простые формы общения. Также продолжается работа с эмоционально-волевой сферой, которая выражается в том, что специалисты закрепляют успешное выполнение заданий, учат справляться с ошибками, то есть переживать их, привыкать к началу и к окончанию занятия.

**Четвертый шаг** — «Играем и поем». Цель этого шага: начинать развивать речевую деятельность, во время выполнения заданий проигрывать небольшие роли, сопровождая героев разными звуковыми словами: «топ-топ», «оп-оп», «ап-ап». Таким образом мы начинаем включать в занятие элементарную сюжетно-ролевую игру со звукоподражанием. В этот период также подключаем логоритмику (Е. Железновой, Ю. Дерябкиной). Основная задача ребенка: делать движения под музыку и по возможности произносить простые слова-звуки «пип», «динь-динь» и т. д. Здесь активно начинает работу логопед, а второй специалист ассистирует и наблюдает за эмоциональным состоянием ребенка, его включенностью в процесс занятия.

**Пятый шаг** — «Вот картинка». Почему так назвали данный шаг? Потому что многие дети отказываются работать с изображением: не воспринимают, не любят, не хотят. Поэтому мы постепенно подводим ребенка к речевым картам, пособиям. Как это происходит? Начинаем давать развивающие игры, такие как палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, кубики Никитина и др. Для всех пособий разработан наглядный развивающий материал. Благодаря этому дети постепенно привыкают к наглядным изображениям. Только после того, как специалисты будут уверены, что ребенок готов, мы начинаем использовать логопедические пособия: альбом по звукопроизношению Т. А. Датешидзе, дидактические пособия С. С. Яворович, пособия В. Бунниной, альбомы «Повтори цепочку» и др. В конце этого этапа начинается логопедическая работа с ребенком, но психолог и дефектолог работают уже на отдельных индивидуальных занятиях, если это требуется.

Таким образом, результатом комплексной помощи неговорящим детям является небольшая положительная динамика развития психических и речевых процессов, которые в дальнейшем станут основой для развития фразовой речи у детей.

Д. А. Орионова, О. А. Зайко  
Российский университет дружбы народов, Москва  
О. В. Якубенко, В. Д. Блинкова  
Омский государственный педагогический университет

## СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ И ТРЕНИРОВКИ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость развития внимания у дошкольников в период подготовки к школе. Сделан обзор средств развития внимания, в том числе дидактических игр.

*Ключевые слова:* внимание, дошкольник, дидактические игры, предшкола.

Внимание можно охарактеризовать, как сосредоточенность сознания, которая создает условия, способствующие эффективной работе восприятия, мышления, памяти. Оно избирательно и осуществляет умственный контроль за конкретной деятельностью. Чем важнее для человека решаемая задача, а также чем больше ее новизна, тем более внимательным становится человек. К свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, объем и переключаемость.

Обучение предполагает, что дети имеют сформированное внимание. Для этого необходимо тренировать данный психический процесс, причем специально воздействуя на каждое из свойств. Год за годом учебная программа становится сложнее, уже на этапе предшколы предъявляя к ребенку высокие требования [1].

Основной упор образовательные организации делают на самообразование и самоконтроль, успешность которых зависит от развития произвольного внимания и возможности удерживать его на протяжении долгого времени. Соответственно возрастает и актуальность проблемы его тренировки, начиная еще с дошкольного возраста [2].

Произвольное внимание позволяет сконцентрироваться на задаче, которую необходимо решить. Произвольность предполагает выбор того, на что будет направлено сознание, в то время как непроизвольное внимание не поддается контролю и реагирует на необычные, неожиданные сигналы. Дети старшего дошкольного возраста могут быть достаточно долго заняты какой-либо деятельностью, но любой внешний раздражитель легко может их отвлечь.

Для эффективного выполнения поставленных задач в процессе обучения и поддержания произвольного внимания дошкольникам требуются следующие условия:

1. Доступное объяснение правил, четкое понимание у ребенка того, что от него требуется к выполнению.
2. Комфортные условия для деятельности, отсутствие раздражающих, отвлекающих факторов.
3. Мотивация, которая побуждает к выполнению задачи, интерес.
4. Тренировка внимания при помощи специальных упражнений.
5. Построение занятия по четкой последовательной системе, предусматривающей оптимальные темп и уровень сложности заданий, смену видов активности и особенности самого ребенка [3].

Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте — это игра, во время которой ребенок учится сосредотачиваться и удерживать свое внимание для того, чтобы следовать ее правилам. На данном этапе именно в игре детям довольно легко направлять внимание самостоятельно, однако непроизвольное внимание всё равно преобладает у дошкольников. Соответственно, методики для развития внимания должны строиться в игровом формате, как и сам процесс обучения.

По классификации дошкольных игр С. А. Козловой и Т. А. Куликовой в педагогике можно выделить игры творческие, дидактические и подвижные. Для тренировки внимания и формирования познавательной деятельности применяются дидактические игры, в ходе которых ребенок решает умственные задачи, представленные в привлекательной для него форме, и в то же время

учится направлять свое сознание и концентрироваться. Дидактические игры помогают лучше понять материал и закрепить его. Необходимо использование ассоциаций, картинок и различных предметов, чтобы создать интерес и побудить к активной работе. Например игры, связанные с нахождением сходств и различий, где требуется быстро отыскать все возможные отличия, при этом ребенку не сообщается их количество. Требуется максимальная сосредоточенность и вовлеченность, чтобы не пропустить ни одного. Данная методика тренирует произвольное внимание и способность к его переключению [3].

Еще один вариант игр связан с воссозданием из палочек такого же узора, как представленный образец на картинке. Само изображение нарисовано при помощи точек. Точки могут быть в один, два и более рядов в зависимости от уровня сложности. Одновременно с мелкой моторикой рук здесь задействуется произвольное внимание, а также формирование ассоциаций и достраивание картинки из точек, что способствует активной умственной деятельности.

Следующий вид игр предлагает ребенку сюжетные иллюстрации, которые он должен запомнить в деталях. Далее картинка закрывается, и ведущий задает по ней вопросы. Постепенно изображение и сами вопросы становятся всё более сложными, и для успешного выполнения необходимо быть очень наблюдательным. В данной игре тренируются концентрация и устойчивость внимания, а также происходит адаптация к постоянному усложнению задач. В коррекционно-развивающей работе также используются различные загадки и викторины, предполагающие быстрый ответ на вопрос, прекрасно тренирующие память и поддерживающие интерес к решению задач, что становится хорошим стимулом в познавательном процессе [4].

Таким образом, любая дидактическая игра, помимо развития тех навыков, на которые она направлена, будет способствовать внимательности ребенка. Однако необходимо включать методики, которые задействуют каждое из свойств внимания напрямую, для того чтобы обеспечить его эффективную работу.

У детей старшего дошкольного возраста уже хорошо формируется произвольное внимание, однако непроизвольное всё же преобладает над ним, из-за чего необходимо создание оптимальных условий для деятельности, поддержание интереса и мотивации к ней и систематизированный подход на этапе дошкольной подготовки.

Поскольку ведущим видом деятельности у дошкольников является игра, то обучение строится на ее основе, применяются игры, в которых необходима активная умственная деятельность, и чем интереснее ребенку, тем выше его внимание, тем больше будет мотивация к учебной деятельности и в будущем. К моменту начала учебы в школе дети уже имеют навык управления своим вниманием и могут его использовать для успешного решения задач, усвоения и последующего воспроизведения материала.

---

1. *Зайко О. А., Коняхина А. Д., Блинова В. Г.* Основные аспекты адаптации учеников младших классов к обучению в школе // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 8-й Всерос. науч.-практ. конф. — Ульяновск : Зебра, 2020. — С. 135–140.

2. Повышение работоспособности обучающихся как фактор подготовки к усвоению учебного материала / А. С. Меликова, О. С. Панкина, О. А. Зайко, Т. Д. Зубкова // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 67–68.

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

4. *Чердынцева Е. В.* Развитие внутренней позиции ученика у младших школьников во внеурочной деятельности // Вестн. православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-та. Сер. 4 : Педагогика, психология. — 2018. — № 51. — С. 42–55.

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Аннотация.* Авторами статьи представлен анализ практического опыта педагогов по применению цифровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Наряду с возможностями информационно-коммуникационных технологий в повышении качества воспитательно-образовательного процесса, рассматриваются основные проблемы их использования в практике дошкольных образовательных организаций.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), цифровые ресурсы, электронные технологии, образовательный процесс в ДОУ.

Применение электронных технологий в образовательном процессе дошкольной организации стало на сегодняшний день широко распространенным и необходимым явлением. О важности включения цифровых технологий в деятельность педагогов и узких специалистов детских садов «наравне с традиционными средствами развития и воспитания детей через игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности, но ни в коем случае не заменять их», говорилось в информационном письме Министерства образования Российской Федерации [1, с. 1].

В современной педагогической литературе (А. М. Гиздатуллина, Ю. М. Горвиц, Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, А. Л. Семенов и др.) просматривается тенденция по применению информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в тесной взаимосвязи с традиционными формами, методами и приемами обучения и развития детей. Как отмечают специалисты, использование цифровых технологий повышает качество процессов обучения, активизирует интерес ребенка к изучаемому объекту, а также способствует творческому развитию ребенка.

Изучение профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций показывает активное применение цифровых технологий во всех сферах педагогической деятельности. Этот факт подтверждает анкетирование 80 педагогов дошкольных образовательных организаций города Бийска и сельских районов, проведенное в ноябре 2022 г. При ответе на вопросы анкеты педагоги и специалисты детских садов показали необходимость и значимость применения цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе ДОО. Все опрошенные педагоги отметили, что используют интернет-ресурсы для поиска необходимой информации при подготовке к образовательному процессу, и, как отмечено анкетированными, «использование ИКТ позволяет сделать организованную образовательную деятельность с детьми более интересной и информативной». Большинство педагогов выделяют значимость применения цифровых технологий: 97 % респондентов применяют информационные технологии для планирования своей деятельности, самообразования и подготовки и проведения ООД. 56 % опрошенных используют возможности ИКТ для диагностики индивидуального развития воспитанников, более половины педагогов (62 %) подчеркнули необходимость цифрового взаимодействия с коллегами и родителями воспитанников.

Оценивая роль руководителей детских садов в стимулировании применения ИКТ, педагоги отметили заинтересованность администрации в повышении коммуникативно-цифровой компетентности педагогов. Заведующие и старшие воспитатели создают условия для обучения рядовых сотрудников на специальных компьютерных курсах (отметили 78 % человек) и стимулируют применение ИКТ в образовательном процессе (на это указали 88 % опрошенных).

Как показало анкетирование, оптимальным и эффективным средством ИКТ, преимущественно применяемым в образовательном процессе детского сада, являются мультимедийные презентации.

По мнению 90 % педагогов, создание этого вида цифровых ресурсов, как правило, не занимает у воспитателя много времени и сил, позволяет в короткие сроки подготовить новый материал для дошкольников и не требует специальных знаний о компьютерных технологиях, поскольку обычный пользователь персонального компьютера способен выполнить этот образовательный ресурс. Возможность включения в презентацию игровых технологий, различных выразительных средств: цвета, яркости, звука, анимации позволяет привлечь внимание даже самых пассивных дошкольников, и представленный информационный материал легко понимается и запоминается. Это чрезвычайно важно при организации различных мероприятий по речевому, экологическому, математическому, художественно-эстетическому развитию, поскольку позволяет продемонстрировать детям те явления, события и объекты, которые невозможно пронаблюдать в реальных условиях жизни ребенка в детском саду и семье.

В целом воспитатели отмечают, что практика применения ИКТ дает возможность внедрить новые способы подачи материала с помощью планшетов, телефонов и смартфонов. Мобильность современных гаджетов позволяет получить необходимую информацию в любых условиях: на прогулке, экскурсии, в развлечении, на занятии и других видах деятельности.

Применение ИКТ актуально не только в работе воспитателя, но и узких специалистов дошкольного образовательного учреждения при организации и осуществлении коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. К примеру, интерактивные тренировочные программы позволяют учителям-тифлопедагогам обогащать представления об окружающем мире у дошкольников со зрительной депривацией. Для детей — это возможность увидеть предметы или явления в многократно увеличенном виде, контрастности, яркости. Игровые стимуляторы «Квестики», «Паучок», «Контур» способствуют лечению и восстановлению определенного вида нарушения зрения ребенка.

Учитель-логопед использует компьютерные обучающие игры и упражнения для знакомства детей со звуками и буквами, закрепления навыков звукопроизношения, слоговой структуры слова, развития связной речи. Кроме того, в случае продолжительного отсутствия ребенка в детском саду педагог может отправить упражнения с изучаемой лексической темой на электронную почту родителей.

Мультимедийные презентации и интерактивные игры, направленные, например, на развитие психических познавательных процессов или различение эмоций по схемам-пиктограммам, незаменимы в работе педагога-психолога. Электронные системы дают возможность специалисту быстро и качественно обработать результаты диагностики дошкольников.

Цифровые технологии имеют свои преимущества и в организации взаимодействия с семьей ребенка. Родителям не всегда удается получить индивидуальную консультацию (например, по причине занятости, возникновении психологического барьера при непосредственном общении со специалистом и др.), а посетив сайт детского сада, они могут задать вопрос интерактивно.

В качестве проблем применения ИКТ отмечается отсутствие достаточной и необходимой материально-технической базы: лишь у 56 % педагогов есть возможность использовать интерактивные доски и проекторы. Лишь треть педагогов имеют свой сайт, на котором делятся своими педагогическими находками с коллегами и родителями по актуальным вопросам развития дошкольников, этот результат доказывает необходимость дополнительного обучения педагогов по созданию и сопровождению персональной страницы в сети Интернет. Большинство педагогов отмечают отсутствие готовых цифровых образовательных ресурсов по всем областям знаний в полном объеме, необходимых для применения в образовательном процессе, а созданные самостоятельно мультимедийные презентации не всегда, как показывает практика, выполнены качественно. К отрицательным моментам использования цифровых технологий педагоги относят также достаточно высокую стоимость некоторых программ и тренажеров; временные и интеллектуальные затраты на создание различных ИКТ-ресурсов; необходимость постоянного повышения цифровой компетентности; наличие выхода в сеть Интернет, которые, к сожалению, не всегда есть в каждой группе детского сада; необходимость соблюдения требований санитарных правил при применении ИКТ с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, изучение нормативно-правовых документов, специальной литературы по проблеме и практической деятельности дошкольных образовательных учреждений в области

цифровых технологий показало активное внедрение данных технологий всеми специалистами уже на этапе развития детей до школы. По этой причине встает необходимость проведения глубоких и всесторонних исследований педагогической, психологической, социально-коммуникативной, физиологической основ реализации цифровых технологий в профессиональной деятельности с дошкольниками.

1. Информационное письмо Минобразования РФ № 753/23-16 «Об информатизации дошкольного образования в России» 25 мая 2001 г. // Образование Сладковского муниципального района : [сайт]. — URL: [https://www.едусладково.рф/assets/files/Maslyanskia/2020/02-20/pismo-minobrazovaniya-ot-25.05.2011-%E2%84%96-75323\\_16-ob-informatizacii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii.pdf](https://www.едусладково.рф/assets/files/Maslyanskia/2020/02-20/pismo-minobrazovaniya-ot-25.05.2011-%E2%84%96-75323_16-ob-informatizacii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii.pdf) (дата обращения: 10.03.2023).

**Е. Н. Решетникова**

*Городской Дворец детского (юношеского) творчества, Омск*

## **РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИГР**

*Аннотация.* В статье подчеркивается педагогический потенциал произведений искусства и эффективность его использования в процессе изобразительной деятельности. Обозначены решаемые педагогические задачи. Описаны художественно-развивающие игры, игровые приемы. Делается вывод о том, что их использование на занятиях положительно влияет на развитие изобразительной деятельности детей 5–7 лет.

*Ключевые слова:* развитие, изобразительная деятельность, дошкольники, игра, игровые приемы.

Проблема развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста не утратила актуальности в наше время, когда общество особенно нуждается в духовно-развитой личности, становление, развитие и совершенствование которой невозможно без художественно-эстетической составляющей. Поэтому в «Концепции развития дополнительного образования до 2030 г.» обозначены приоритетные цели в обновлении дополнительных общеобразовательных программ художественной направленности. Приобщение к искусству, народному творчеству и промыслам рассматривается как необходимость для эстетического, нравственного, патриотического воспитания [3].

Развитие изобразительной деятельности дошкольника переживает сегодня не лучшие времена. На фоне сокращения часов и отсутствия специалистов по изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) появляются педагоги и программы дополнительного образования, способные улучшить сложившуюся ситуацию.

Развитие творческих способностей (образное мышление и воображение, фантазия и др.), эстетических чувств (красоты, гармонии, цвета и др.) — важные задачи, решаемые в рамках программ дополнительного образования.

Развитие изобразительной деятельности зависит от степени овладения детьми техникой рисунка, техническими приемами изображения; от владения художественными материалами и инструментами (Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова и др.). Поэтому задачи развития технических навыков, освоения техник остаются важными, а эффективность их решения во многом зависит от подбора игр.

Художественно-творческая игра — игровое действие, которое приводит ребенка к самостоятельным открытиям, продуктивным результатам [1, с. 122]. Игра может быть средством познания действительности (К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская); формой и приемом организации обучения и воспитания, инструментом для диагностики. Разработанные нами игры позволили использовать произведения искусства в изобразительной деятельности детей для разви-

тия художественного восприятия, технических навыков и создания ситуаций, позволяющих детям проявлять свои творческие способности. К каждой игре прописаны: цель, задачи, правила и игровые действия; методические рекомендации к проведению; описано краткое их содержание.

Восприятие произведений книжной графики осуществляется в играх: «Назови сказку», «Художники-иллюстраторы», «Подбери иллюстрацию к тексту литературного произведения», «Разложи иллюстрации согласно сюжету литературного произведения», «Подбери иллюстрации к художнику в соответствии с его техникой изображения» и др. Старшие дошкольники, сравнивая техники рисования художников-графиков (используя прием сравнения), выполняют игровые задания. При этом педагог не ставит задачи запомнить художника, важнее в игре почувствовать индивидуальную манеру изображения, выделить ее характерные признаки.

Развитие восприятия произведений декоративно-прикладного искусства происходит в играх: «Найди место на дорожке для своей матрешки», «Русская народная роспись», «Русская народная игрушка», «Подбери лошадку для наездника» и др. Дети понимают и выделяют признаки и характерные особенности росписи; приемы и способы изготовления игрушек, их материал (дерево, глина).

Системная, целенаправленная деятельность по использованию художественно-развивающих игр обогащает опыт дошкольника, так как детскому восприятию близки простые декоративные формы, элементы росписи, яркие чистые цвета.

Особенно интересными в плане использования художественно-выразительных средств в произведениях живописи стали игры: «Подбери картину к стихотворению (или словесному описанию)», «Подбери стихотворение (отрывок) к пейзажу», «Найди композиционный центр в картине», «Подбери палитру к произведению», «Перечисли теплые (или холодные) цвета», «Подбери эскиз к произведению» и др. Проявление интереса к произведениям искусства проявляется у детей при выборе игр, в рассуждениях о красоте изображаемых объектов, в процессе диалога, при составлении композиции.

Целенаправленный характер восприятия в старшем дошкольном возрасте позволяет дошкольнику планировать свою деятельность (предварительно продумывать ее содержание и последовательность), использовать схемы и алгоритмы в изображении. Благодаря появлению и развитию творческого воображения у детей этого возрастного периода содержание изображаемого становится разнообразным и отличается от изображения сверстников не только по композиционному построению, но и по использованию средств выразительности.

Произведение большого искусства неисчерпаемо в содержательном плане. Каждый воспринимающий «становится интерпретатором произведения, отзываясь на него своими ассоциациями, своим, неповторимым эмоциональным “тоном”» [2, с. 77]. Дошкольник опирается на свой опыт, свои знания, поэтому важная задача педагога — обогащение этого опыта ребенка, его эмоциональное наполнение.

Игровые приемы, используемые нами в изобразительной деятельности, позволяют педагогу решать задачи на любом этапе проведения занятия. В то же время существуют приоритетные задачи у каждого приема. Например, использование игровых предметов позволяет решать задачи, направленные на концентрацию внимания. Прием создания воображаемой ситуации, например, «вхождение в картину», позволяет повысить интерес к произведению, узнать отношение дошкольника к нему, вызвать эмоциональный отклик. Прием «оживления» инструментов и материалов в процессе творческой деятельности позволяет педагогу решить разнообразные задачи от показа изображения до подготовки и уборки рабочего места. Оживление художественных материалов и инструментов дошкольники воспринимают как мини-спектакль. Кисточки умываются, расчесывают ворс, ходят в парикмахерскую, танцуют и прыгают. Красочки ходят в гости друг к другу, огорчаются и болеют, выздоравливают и радуются. Данный игровой прием упрощает процесс запоминания, превращает занятие в изобразительную игру. Благодаря игровому приему с использованием кукол (авторских, народных, перчаточных, пальчиковых и др.) решаются многие педагогические задачи. Особенно не оценим данный прием в преодолении проблем при установлении контакта с ребенком и в общении. Наличие игровых действий в изобразительной деятельности делает обучение эмоциональным и занимательным.

Художественно-развивающие игры — это игры, с использованием произведений искусства (изобразительного, словесного, музыкального и др.), позволяющие педагогу решать педагогические

задачи. Использование таких игр и игровых приемов в изобразительной деятельности способствовали:

- повышению познавательного интереса детей к изобразительной деятельности через развитие художественного восприятия;
- обогащению представлений детей о разнообразии техник рисования и сокращению времени на освоение новых техник и технических приемов;
- развитию творческих способностей и решению проблемы образной выразительности в рисунках.

Всё перечисленное положительно повлияло на развитие изобразительной деятельности детей 5–7 лет.

1. *Копцева Т. А., Копцев В. П.* Художественно-творческая игра в жизни ребенка // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-2. — С. 121–124.

2. *Мелик-Пашаев А. А.* Об адекватности восприятия художественного произведения // Творческое чтение в современном художественном образовании : теория и практика : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Ин-т худ. образования и культуры РАО, 2018. — С. 76–79.

3. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования до 2030 года» // Правительство России : офиц. сайт. — URL : <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 28.11.2022).

**Н. П. Сазонова**

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул*

**С. А. Суворова**

*Детский сад № 16 «Кораблик», Барнаул*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО КВАНТОРИУМА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье раскрывается значимость познавательного развития детей и раскрытия их интеллектуального потенциала с использованием современных образовательных технологий. Авторами представлен вариант организации детского кванториума на базе дошкольной образовательной организации, включающий различные тематические лаборатории с использованием технических средств и электронных ресурсов.

*Ключевые слова:* познавательное развитие, интеллектуальное развитие, детский кванториум, образовательная платформа, лаборатория, дошкольная образовательная организация, участники образовательного процесса.

Разностороннее психическое, физическое, интеллектуальное, социально-нравственное, личностное, коммуникативное, художественно-эстетическое развитие воспитанников является основной целью деятельности дошкольных образовательных организаций. Образовательная область «Познавательное развитие» является одной из основных составляющих педагогического процесса, «работающих» на интеллектуальное, речевое развитие детей и целостный образ ребенка-дошкольника, помогает ему создать образ мира и себя в этом мире. В дошкольном детстве ребенок учится приобретать знания, мыслить, развиваются его сенсорная сфера, познавательные процессы (ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, воображение), ребенок овладевает мыслительными операциями (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.), проявляются его первые познавательные интересы и способности. Получают свое развитие познавательная, иссле-

довательская, речевая деятельность, детское экспериментирование. Наличие у ребенка стремления к познанию себя и окружающего мира, активное проявление познавательных интересов является фундаментом в формировании основ его будущей учебной деятельности. Познавательная мотивация, устойчивые интересы к приобретению нового опыта становятся к старшему дошкольному возрасту способом и условием успешности в ситуации школьного обучения.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в область познавательного и интеллектуального развития детей включен целый спектр комплексных и преемственных задач формирования названных умений, способностей, потребностей и интересов детей, которые должны решаться в разных видах детской деятельности [4].

Н. Н. Поддьяков, Ф. А. Сохин считают, что современные дети живут в эпоху стремительно растущей информации и компьютеризации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому, оперировать или мыслить самостоятельно, творчески [1, с. 18]. В этой связи в процессе обучения и развития детей в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) необходимо использовать классические формы и методы, а так же современные средства и технологии развивающего взаимодействия.

В рамках реализации государственной программы «Успех каждого ребенка» в центре развития ребенка детского сада № 16 «Кораблик» г. Барнаула было создано образовательное пространство «Кванториум». Для детского сада появление таких технических пространств — возможность реализовать потенциал детей в технической сфере, начиная с первых лет его жизни, грамотно и последовательно научить ребенка использовать интересные и органичные по возрасту способы познания окружающего мира. Одной из миссий ДОО педагоги считают содействие интеллектуальному и техническому развитию детей как будущего потенциала страны. Целью создания «Кванториума» является создание и развитие современной инновационной площадки интеллектуального развития и досуга для детей дошкольного возраста.

Ведущими задачами деятельности педагогического коллектива в этой работе нами определены:

- создать систему научно-технического просвещения при привлечении детей и родителей к изучению и практическому применению современных технологий;
- обеспечить системное выявление и дальнейшее сопровождение одаренных детей, детей, превышающих возрастной уровень интеллектуального развития;
- продумать возможности для развития детей со сниженной познавательной активностью;
- выстроить социальный лифт для детей, проявивших таланты в техническом творчестве во взаимодействии с социальными партнерами ДОО, с «Педагогическим кванториумом» Алтайского государственного педагогического университета;
- провести подготовку педагогического состава образовательной организации для работы детского кванториума в ДОО;
- обеспечить материально-техническое оснащение «Детского кванториума»;
- включить в процесс создания кванториума и его работу родителей воспитанников;
- разработать и внедрить новый формат дополнительного образования детей на базе дошкольной образовательной организации;
- развивать партнерские отношения с социальными институтами;
- обеспечить участие воспитанников в конкурсном движении в развиваемом техническом направлении работы.

Наша стратегическая инициатива создания детского технопарка «Кванториум» направлена на реализацию идеи непрерывного образования и коллаборации всех участников образовательного процесса в ДОО. В совместную деятельность включены все возрастные группы детей, их родители, педагогический состав, методическая служба учреждения.

«Кванториум» рассматривается нами как образовательная платформа на базе дошкольной образовательной организации, включающая целый ряд лабораторий как по возрастным группам, так и лаборатории, предназначенные для разного возраста детей. В детском саду работают лаборатории:

1. «Чудеса на кухне» для воспитанников старшего дошкольного возраста. Лаборатория предполагает деятельность с продуктами, различными вкусами, изучением состава продуктов,

их полезности, создание информационных материалов для других детей. В этой деятельности взрослым и детям помогает электронный микроскоп, который показывает структуру продуктов, чистоту их приготовления и др. С помощью микроскопа педагог проводит наноэкскурсии в мир продуктов и вредителей, болезнетворных микроорганизмов и полезных бактерий, с которыми мы можем встретиться в пищевых продуктах. Дети учатся создавать с помощью несложных технологий разные продукты (йогурт, тесто и др.) [2, с. 95–99].

2. «Лаборатория Ф. Фребеля» для детей младшего дошкольного возраста учит детей использованию различных сенсорных материалов на основе дидактических материалов Ф. Фребеля и современных их трактовок. Изучают свойства, качества, возможности действия и применения разных материалов, проводят с ними эксперименты и опыты, учатся использовать полученные знания и умения в игре и строительно-конструктивной деятельности, в повседневной жизни.

3. Видеостудия для участников старшего дошкольного возраста. Студия работает над созданием видеожурнала «Хочу всё знать», выпускает репортажи с разными познавательными фактами, делает технически обработанные познавательные новости, совместные с родителями трансляции из интересных мест и путешествий, создает познавательную рекламу для детей ДОО, популяризирует содержательные мультфильмы. В работе педагогов, детей и родителей используется смартфон, компьютер и специально отобранные электронные программы и оболочки.

4. Лаборатория «Леголенд» для детей от 2 до 7 лет, включающая деятельность детей с техническими программами, разными типами конструкторов, в том числе и лего. В рамках этой лаборатории планируется организация занятий робототехникой при привлечении социальных партнеров и взаимодействия с ними.

5. Творческая лаборатория «Сенсорные сказки» для детей раннего возраста, решающая задачи развития ощущений, восприятия, внимания, речи, познавательных процессов, приоритетного в этом возрасте сенсорного развития детей на материале сенсорных сказок, игровых упражнений с разными ощущениями и их дифференциацией, экспериментированием с объектами и предметами окружающего мира.

Так же на базе ДОО действуют групповые исследовательские мини-лаборатории «Как так?», ориентированные на возраст от 2 до 7 лет. Эти занятия проводятся с детьми на прогулках с выносными материалами, в группе на базе центров для экспериментирования, представленных выше лабораторий. Дети изучают свойства и качества предметного мира в непосредственной исследовательской деятельности. Они учатся задавать вопросы, принимать вопросы взрослого, высказывать гипотезы, проверять их и делать выводы. Безусловно, эта деятельность реализуется системно и по принципу от простого к сложному, с возрастающей степенью инициативы самих детей. В рамках кванториума планируется подготовка к деятельности мобильных лабораторий:

– «Творческих изобретений и искусств» (2–7 лет) — деятельность с использованием различных материалов: бумага (оригами, бумагопластика), пластилин, разные конструкторы, природный материал;

– «ЛабиринтУМ» (3–7 лет) — игротека на развития мышления и интеллекта;

– «Технопарк» (3–7 лет) предполагает изготовление макетов технических устройств (транспорт, бытовая техника и др.), дети знакомятся с устройством и принципом работы, учатся работать с чертежами, проектировать новые модели;

– «Геокуантум» (5–7 лет) — создание макетов, например: город, деревня, лес, река и т. д. Пространственные характеристики объектов и явлений, используемые вместе с большими массивами сопутствующей информации являются источником новых знаний об объектах, процессах и явлениях;

– «Космокуантум» (5–6 лет) — ракетостроение, изучение планет и космических объектов;

– лаборатория «Умных книг» (4–7 лет) изучает, как делают книги, какие они бывают, где живет информация для наших исследований и работы кванториума, учимся читать, сами создаем книги;

– лаборатория «Математических наук» (5–7 лет), включающая в себя серию занятий ментальной математикой, развивающая логику, основы логического мышления, математические способности.

Таким образом, пространство развития детей в дошкольной образовательной организации может быть построено с использованием современных образовательных технологий, основы-

ваясь на классических образовательных программах и методах, создающих базу развития детей в дошкольный период.

1. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. — СПб. : Агенство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М. : Сфера, 2010. — 144 с.

2. Сазонова Н. П., Суворова С. А. Наноэкскурсии в системе познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. — С. 95–99.

3. ФГОС дошкольного образования // Учебно-методический кабинет : [сайт]. — URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/klyuka-natalija/fgos-doshkolnogo-brazovanija.html/> (дата обращения: 12.01.2023).

*Н. А. Скобелева, Е. Ю. Фомичева*  
*Детский сад № 394 «Парус», Нижний Новгород*

## РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются критерии развития предпосылок лидерства детей дошкольного возраста, психолого-педагогические условия развития лидерских качеств воспитанников через игры с правилами.

*Ключевые слова:* лидер, лидерство, лидерские качества, игровая деятельность, структура деятельности.

В условиях современной действительности чрезвычайную важность имеет развитие лидерского потенциала личности человека: веры в свои силы, умения добиваться успеха в деятельности, управлять общением и деятельностью социальной группы.

Лидер (от англ. lead «ведущий, идущий впереди») — человек, «обладающий высоким личным статусом, оказывающий сильное влияние на мнение и поведение окружающих людей, членов какого-либо объединения, организации и выполняющий комплекс определенных функций» [4, с. 51]. Феномен «лидерство» отражает систему взаимоотношений в группе, при которой человек вступает с инициативой и берет на себя ответственность за действия группы, их возможные последствия, а другие (последователи) готовы следовать его инициативе и прикладывать для этого значительные усилия.

Всё начинается с детства, в дошкольном возрасте закладываются основы личности, осуществляется интенсивное развитие ребенка. Именно в этот период активно формируются различные лидерские качества: ответственность, дисциплинированность, инициативность, высокая самооценка, коммуникативные способности и др., помогающие ребенку самостоятельно и активно осуществлять вариативную деятельность, достигать в ней качественного и успешного результата.

Данные положения подтверждаются исследованиями зарубежных и отечественных ученых: С. А. Алифанова, Е. А. Аркина, Г. К. Ашиной, К. Берда, И. П. Волкова, Е. И. Геллера, Л. И. Кривченко, Е. С. Кузьминой, В. С. Мухиной, Б. Д. Парыгина, Т. А. Репиной, Р. Стогдилла, Л. И. Уманского, Э. Хартли, А. С. Чернышева, Ю. К. Чернышенского и др. Авторы подчеркивают значимость становления предпосылок качеств лидера в период дошкольного детства и рассматривают лидерство ребенка в воспитательной среде в связи с развитием детского коллектива, установлением в нём определенных норм и правил, повышением успешности воспитанника в деятельности, организацией вариативного общения дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Создание условий для развития лидерских качеств проходит красной нитью через главный документ по дошкольному образованию: Федеральный государственный образовательный стандарт,

регламентирующий основной принцип дошкольного образования: поддержка инициативы детей в различных видах деятельности и задачу — развитие инициативности, самостоятельности и ответственности, способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Как можно развивать лидерские качества детей-дошкольников в образовательном пространстве детского сада? Учеными А. И. Бондаренко, А. И. Матусик, Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой и др. проведены исследования, подчеркивающие значимость игровой деятельности, в частности игр с правилами (настольно-печатных, подвижных, музыкально-дидактических, хороводных) в развитии предпосылок лидерства. Авторы подчеркивают, что в организованной игре благоприятно формируется социальная активность, организаторские способности, воспитанник проявляет настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества [1, с. 4].

Любая деятельность, в том числе игровая, имеет определенную структуру: от цели к результату и к его оценке с целью дальнейшего саморазвития.

Программа «Детский сад — Дом радости» (автор Н. М. Крылова) ставит важнейшей целью саморазвитие ребенка при условии овладения им любой деятельностью на уровне самостоятельности, т. е. каждым ее компонентом: задумкой, материалами, инструментами (средствами), порядком действий (способами), результатом и его оценкой [2, с. 10]. Данную систему из пяти компонентов («Методику пяти пальцев») мы использовали при построении системы работы по развитию лидерских качеств воспитанников в условиях игр с правилами.

В ходе изучения научной и психолого-педагогической литературы были определены качества, составляющие основу развития лидерства: целеустремленность, самостоятельность, инициативность, ответственность, организаторские способности, общительность; разработана модифицированная методика их диагностики на основе исследований М. Н. Емельяновой, М. В. Паниной, включающая показатели проявления каждого качества в различных видах игр [3, с. 19].

Данные констатирующего эксперимента показали, что воспитанники находятся в основном на среднем (53 %) и низком (33 %) уровне развития лидерского потенциала: не всегда доводят игру до конца, затрудняются в соблюдении правил и ведении диалога.

Воспитатели средних, старших и подготовительных групп осуществили отбор игр с правилами с точки зрения их соответствия нравственным ценностям и наибольшего влияния на развитие различных лидерских качеств. Это виды лото, домино, ходилки, игры с выбором вариантов, движений, слов, логические и стратегические игры.

Для развития самооценки и уверенности в своих силах на этапе задумки и выбора водящего в играх типа «Мемори», хороводной игре «Затейники» педагоги использовали психологические приемы «Комплименты», объединение детей в пары с разным уровнем восприятия действительности; на этапе самооценки деятельности — беседы на причины победы и поражения в игре, умения преодолевать негативные эмоции.

Для развития целеустремленности и организаторских умений на этапе отбора и обсуждения средств и способов игр: лото «Животные», «Полезная еда», «Да, нет — не говори» включали схемы, отражающие правила или игровые действия по порядку, использовали сигналы, развивающие включенность детского восприятия (хлопки, звук колокольчика, счет до пяти и т. д.).

В ходе подготовки и проведения игр воспитанники развивали навыки общения в реальном и игровом взаимодействии. Этому способствовали познавательная насыщенность игр «Космос», «Здания мира», «Места мира», «Картины русских художников», «Животные мира» и др., организация взаимодействия детей в ходе игр «Лабиринт», «Магистраль», специально организованное общение с педагогом на повторение и видоизменение правил, включение игрового персонажа Незнайки, ролей Капитана, Судьи и Волшебника-помощника в процесс игры.

Система работы с детьми по овладению ими различными видами игр на уровне самостоятельности способствовала развитию позитивного лидерства воспитанников, основанного на партнерстве, глубоком и искреннем уважении к сверстнику в условиях совместной деятельности.

---

1. Воспитание детей в игре : пособие для воспитателя дет. сада / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1983. — 192 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. — 352 с.
3. Панина М. В. Формирование у детей шестого года жизни лидерских качеств в процессе игровой деятельности. — Тольятти : Тольят. гос. ун-т, 2016. — 70 с.
4. Словарь краткий психологический / под общ.ред. А. В Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д. : Феникс, 2005. — С. 185.

*А. В. Соколова, Н. С. Пушкина*

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт,  
филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета*

## **ПСИХОГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается решение проблемы развития эмоционального интеллекта старших дошкольников при помощи средств психогимнастики. Произведен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта, определены особенности развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте, представлены аспекты применения психогимнастики как средства развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

*Ключевые слова:* эмоция, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, психогимнастика, старший дошкольный возраст.

Актуальность нашей работы определяется тем, что в настоящее время широкое распространение получила проблема развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. Если в дошкольном возрасте сложился низкий уровень эмоционального интеллекта, то это приводит к большим трудностям в межличностных взаимоотношениях, к сложностям в понимании и проявлении своих эмоций и понимании эмоций окружающих.

По мнению Нгуен Минь Ань, определение эмоционального интеллекта состоит в следующем: «...готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [2, с. 81].

Д. В. Люсин писал, что эмоциональный интеллект — это ничто как ключ к пониманию, а также управлению эмоциями. Эмоциональный интеллект помогает разобраться в истинных причинах, вызывающих ту или иную эмоцию как у себя, так и у окружающих. Способность к поиску причин эмоциональных переживаний позволяет снижать яркие проявления эмоций тем самым, осуществляя контроль над ними [1, с. 33].

Эмоциональный интеллект важно развивать в старшем дошкольном возрасте, потому как этот период является сенситивным для развития новых свойств личности ребенка. Учеными отмечается, что развитие эмоционального интеллекта возможно различными средствами, одним из продуктивных средств может являться психогимнастика.

А. А. Осипова считает, что «психогимнастика — это средство, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Это эффективное средство оптимизации социально-перцептивной сферы личности, так как позволяет обратить внимание на “язык тела” и пространственно-временные характеристики общения» [3, с. 227].

Психогимнастика как средство развития эмоционального интеллекта может быть использовано в работе с детьми старшего дошкольного возраста, так как может решать достаточно большое количество проблем, а именно: сокращение эмоциональной дистанции в общении, понимание эмоциональных состояний себя и других, развитие эмоционального самовыражения.

Для исследования эмоционального интеллекта старших дошкольников были использованы следующие методики: «Что — почему — как» (М. А. Нгуен), «Идентификация эмоций» (Е. И. Изотова).

Исследование проводилось на базе детского сада № 121 «Радость» в г. Нижнем Тагиле. Количество респондентов в исследовании составило 23 человека, возрастной диапазон 6–7 лет, количество 23 человека, из них 10 мальчиков и 13 девочек.

Цель проекта — создание условий, способствующих развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников при помощи преодоления барьеров в общении, развитии лучшего понимания себя и других.

Анализ результатов по методике «Что — почему — как» (М. А. Нгуен) показал, что низкий уровень эмоционального интеллекта наблюдается у восьми испытуемых, что составляет 35 % от общего числа участников исследования. Средний уровень развития эмоционального интеллекта выявлен у 12 детей, что составляет 52 % от общего числа респондентов. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта выявлен у трех детей, что составляет 13 % от общего числа респондентов. Столбчатая диаграмма отражает уровни развития эмоционального интеллекта респондентов, отражены в процентном соотношении на рисунке 1.

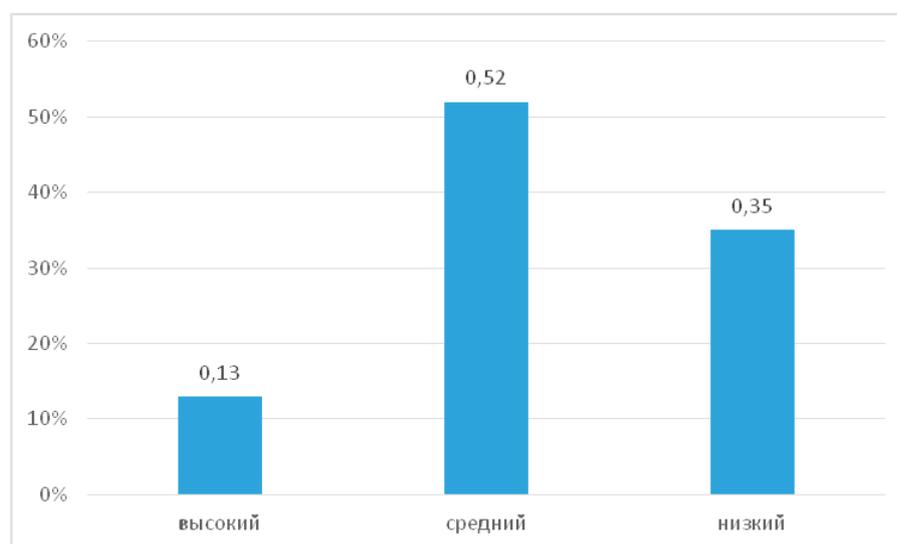


Рис. 1. Результаты диагностики старших дошкольников по методике «Что — почему — как»

Таким образом, мы видим, что среди респондентов имеются дети с низким уровнем эмоционального интеллекта. Это указывает на то, что у респондентов снижена способность к распознаванию эмоций и причинам их возникновения.

Анализ результатов показал, что по шкале «Восприятие эмоций» низкий уровень восприятия показали 43 % от общего числа исследуемых. Данные испытуемые выделили лишь некоторые экспрессивные признаки. Что касается высокого уровня восприятия эмоций, его смогли продемонстрировать 14 % от общего числа респондентов: они назвали комплекс экспрессивных признаков по 4–6 модальностям. Средний уровень восприятия эмоций отметили 43 % старших дошкольников, участвующих в диагностике, они назвали незначительные экспрессивные признаки по 4–6 модальностям. Наибольшее количество испытуемых по шкале понимание эмоций показали средний уровень понимания эмоций (64 % от общего числа респондентов). Наименьшее количество старших школьников показали низкий уровень понимания эмоций (14 % от общего числа респондентов): респонденты столкнулись с трудностями соотнесения эталона.

Средний уровень идентификации эмоций продемонстрировали 39 % старших дошкольников, что говорит о том, что они смогли интерпретировать 4 из 6 эмогенных модальностей. 9 % старших дошкольников от общего числа респондентов продемонстрировали высокий уровень идентификации эмоций. Общие результаты с учетом всех параметров представлены на рисунке 2.

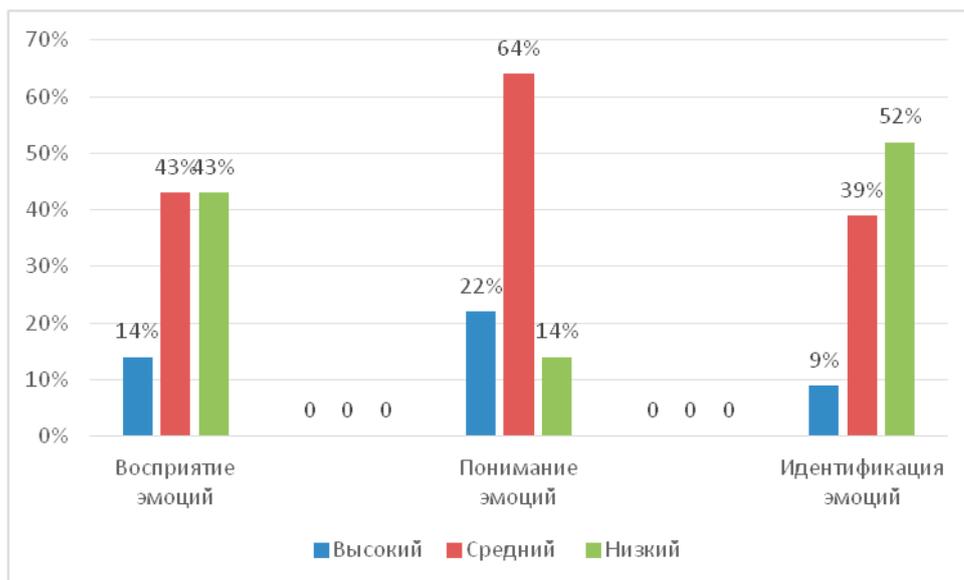


Рис. 2. Результаты исследования старших дошкольников по методике «Идентификация эмоций»

Результаты диагностического исследования доказали необходимость разработки проекта по развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников. В содержании проекта необходимо предусмотреть включение следующих приемов психогимнастики: мимические и пантомимические этюды, этюды и игры, направленные на выражение отдельных свойств личности и эмоций, а также психомышечная тренировка. Перечисленные приемы будут способствовать выражению эмоциональных состояний, позволят изобразить и пережить эмоциональные состояния; выразить и проявить себя без помощи слов. Проект содержит блоки: формирование знаний и отношения к проблеме развития эмоционального интеллекта, формирование умений по развитию выражения чувств, формирование навыков по развитию саморегуляции. В проект будут включены следующие игры: «Игры гномиков», «Повтори за мной», «Пустой угол», «Кузнечик», «Кот Леопольд и мыши», «Освободим принцессу», «Мышка-Хвастунья», «Спасаем доброту», «Прогулка», «Колобок», «Фокусник».

Следовательно, результаты исследования подтвердили необходимость в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников: описанные нами средства психогимнастики, такие как выражение эмоций, мимика, пантомимика, будут являться продуктивными, поскольку эти средства позволят познать ребенку собственную эмоциональную сферу, а также положат начало для положительных изменений.

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — 33 с.

2. Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. — 2007. — № 5. — С. 80–87.

3. Осипова А. А. Общая психокоррекция. — М. : Сфера, 2002. — 510 с.

4. Чистякова М. И. Психогимнастика. — М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — 157 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОГО ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* Автор статьи раскрывает значимость формирования корпоративного имиджа дошкольной образовательной организации для успешности ее функционирования в современных конкурентных условиях. На основе анализа актуальных исследований определяется содержание понятия «корпоративный имидж». Описываются структурные компоненты, задачи и условия успешного формирования корпоративного имиджа в условиях дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* корпоративный имидж, имидж дошкольной образовательной организации, компоненты корпоративного имиджа, организационно-управленческие условия.

В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольных образовательных организациях, когда образовательный процесс направлен на разработку и апробацию инновационных форм и методов работы, немаловажным является вопрос формирования привлекательного корпоративного имиджа. На сегодняшний день детский сад — это не просто учреждение, выполняющее задачи по присмотру за детьми дошкольного возраста. Это, в первую очередь, открытая социальная система, в которой активными участниками являются не только родители воспитанников, но и представители школ, библиотек, спортивных учреждений и др.

Детский сад выполняет важную функцию — взаимодействие всех категорий потребителей образовательных услуг (воспитанников ДОО, их родителей и педагогов). Поэтому задача образовательной организации — выстроить свою деятельность так, чтобы удовлетворить потребности основных целевых аудиторий, поскольку каждый руководитель и его педагогический коллектив стремятся к тому, чтобы детский сад позиционировал себя на рынке как ведущее образовательное учреждение, привлекал к себе лучших специалистов, социальных партнеров, большое количество воспитанников и их родителей. Следовательно, необходимо прикладывать усилия для создания и поддержания положительного имиджа и знать подходы к его формированию в условиях ДОО (процесса планирования образа организации в глазах целевых групп на основе использования ресурсов).

Применительно к образовательной организации всё чаще учеными рассматривается такое понятие, как *корпоративный имидж* или организационный имидж, под которым И. М. Синяева понимает образ организации в представлении групп общественности [2, с. 13]. Эксперт института коммуникационного менеджмента Е. В. Харитоновна утверждает, что *корпоративный имидж* — это образ организации, который нужно транслировать потенциальным клиентам. Правильное его формирование и подача будет приносить позитивные результаты, если организация рассчитывает на долгосрочную перспективу развития [3, с. 198].

В. М. Шепель также рассматривает понятие *имидж организации*, или *корпоративный имидж*, с позиции имеющих у потребителей, деловых партнеров, конкурентов представлений об организации, которые по сути определяют ее место на рынке и ее взаимоотношения с внешней средой [4, с. 201].

Данная проблема является на сегодняшний день достаточно актуальной для всех детских садов, поскольку раскрывает причины и пути формирования позитивного имиджа современного дошкольного образовательного учреждения, помогает составить более целостную картину развития и распространения положительного опыта, углубляет знания о тенденциях дальнейшего реформирования в связи с потребностями общества.

В работах Д. А. Горбаткина, Е. В. Гришуниной, А. Ю. Панасюка, Е. Б. Перельгиной, Г. Г. Почепцова, Т. Н. Пискуновой, В. М. Шепель, С. В. Яндаровой, отмечаются следующие требования к имиджу дошкольной образовательной организации:

1. Имидж должен быть реальным, не напускным.
2. Направлен на предпочтения детей и родителей.
3. Созданный имидж дошкольного учреждения должен удовлетворять следующим опциям: стремительность развития, функциональность, пластичность, универсальность и уникальность [4, с. 201].

Д. В. Журавлев выделяет компоненты, составляющие корпоративный имидж современного детского сада: всеобщая популярность и репутация; согласованность всех элементов деятельности заведения; важность повышения реакции на изменения заказов общества и государства; готовность к реализации инновационной деятельности; обеспечение соответствующего уровня образования; презентабельность; рекламные мероприятия для привлечения целевой аудитории; уровень развития социальных отношений; материальная устойчивость; открытость, готовность к сотрудничеству и взаимодействию с другими социальными институтами [1, с. 69–70].

Стоит отметить, что в дошкольных образовательных организациях формирование имиджа зависит от взаимоотношений в коллективе, профессиональной подготовки педагогов, их профессионального опыта и методической осведомленности, внешнего вида и соблюдения профессиональной этики, а также от воспитанников и их способностей и талантов, сотрудничества родителей и общественности с дошкольной образовательной организацией, новых педагогических технологий, развивающих и обучающих инициатив.

В публикациях Л. И. Фалюшиной, И. Р. Лазаренко выделяются средства формирования корпоративного имиджа дошкольного учреждения [3, с. 35]: формирование педагогического коллектива единомышленников готовых к инновационной деятельности; создание комфортного психологического климата для всех участников образовательных отношений; создание предметно-развивающей среды; основание и поддержание традиций; повышение компетентности педагогических работников; диссеминация инновационного опыта.

Считаем, что данная проблема касается области управления, поэтому для формирования корпоративного имиджа дошкольной образовательной организации необходимо создать организационно-управленческие условия и определять эффективные стратегии изучения и формирования корпоративного имиджа ДОО. На начальных этапах стоит изучить имиджевую политику руководителей детского сада (заведующего и его заместителей), как внешнюю, так и внутреннюю. Выявить целевую аудиторию и составить на основе анкетирования и опросов ее условный портрет. Определить ключевую идею имиджа образовательного учреждения, которая будет отображать ее индивидуальность.

Считаем, что заинтересованный в создании положительного корпоративного имиджа руководитель, должен ставить перед собой следующие задачи:

- изучить потребностей всех субъектов образовательной деятельности, реализуемой в конкретной дошкольной образовательной организации и, соответственно, реализовать мотивационно-целевой компонент создания имиджа;
- определить организационно-управленческие условия для формирования корпоративного имиджа дошкольной образовательной организации;
- спланировать и реализовать деятельность педагогического коллектива ДОО, которая будет направлена на реализацию всех компонентов, составляющих позитивный корпоративный имидж ДОО.

Таким образом, корпоративный имидж — это инструмент для повышения качества функционирования дошкольной образовательной организации, достижения ее стратегических целей. Он затрагивает основные стороны ее деятельности и ориентирован на перспективу, поэтому важно знать руководителю ДОО различные подходы к его успешному формированию. Насущная потребность каждого руководителя — овладение современными технологиями, обеспечивающими создание привлекательного имиджа детского сада в соответствии с текущими требованиями и актуальными задачами, предъявляемыми обществом.

---

1. Журавлев Д. В. Научные основы формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения // PR в образовании. — 2018. — № 2. — С. 68–74.

2. Сыромятникова Я. Г. Проектирование имиджа дошкольного образовательного учреждения : дис. ... академ. степ. магистра. — Белгород, 2016. — 92 с.
3. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении : пособие для руководителей ДООУ. — М. : Бек, 2003. — 198 с.
4. Шепель В. М. Имиджелогия. — М. : Культура и спорт, 1997. — 381 с.

**Ж. Н. Тельнова**

*Омский государственный педагогический университет*

**В. С. Иноземцева**

*Детский сад № 20, Омск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности организации образовательной среды как важного условия для формирования у детей младшего дошкольного возраста первоначальных знаний о труде взрослых.

*Ключевые слова:* образовательная среда, первоначальные знания о труде взрослых, методы, средства трудового воспитания, диагностика.

Трудовое воспитание дошкольников — проблема, которая требует особого внимания. К сожалению, сегодня в дошкольных образовательных учреждениях большие возможности труда не реализуются в полной мере. Формирование первоначальных знаний о труде взрослых имеет огромное значение в системе трудового воспитания. Данное направление в науке раскрывалось в работах В. И. Логиновой, М. В. Крулехт, Л. А. Мишариной, Н. М. Крыловой, Н. Ф. Сударчиковой, М. М. Стрекаловской и др.

В настоящее время в системе дошкольного воспитания недостаточно внимания уделяется формированию у дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых. Очень часто дошкольники имеют скудные представления о профессиональной деятельности взрослых. Формировать первоначальные знания о трудовой деятельности взрослых, воспитывать уважение, положительное отношение к их труду необходимо начинать уже в младшем дошкольном возрасте.

Знакомство с трудом взрослых играет огромное значение для формирования у дошкольников представлений о важной роли труда и его социальной значимости для общества. Однако для того чтобы сформировать у младших дошкольников первоначальные знания о труде взрослых, педагогу необходимо грамотно руководить этим процессом. Правильно организованная образовательная среда — это важное условие для воспитания у ребенка сознательного отношения к труду взрослых.

Под образовательной средой подразумевается весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной образовательной организации, в том числе развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное содержание образовательных областей и другие условия, перечисленные в Стандарте [3, с. 266–267].

Воспитателю дошкольной образовательной организации необходимо создать такую образовательную среду, которая способствовала бы успешному формированию у младших дошкольников знаний о труде взрослых [1].

Процесс наблюдения за трудом взрослых способствует успешной социализации ребенка. В младшем дошкольном возрасте наблюдение происходит за трудом работников детского сада. Очень важно, чтобы во время наблюдений воспитатель объяснял детям смысл действий трудящегося человека, давал оценку его действиям, чтобы привлечь внимание детей на такие качества труженика, как ответственность, аккуратность, трудолюбие, добросовестность [2].

Наблюдение за трудом взрослых должно быть систематическим. Наряду с наблюдением целесообразно использовать иллюстрации, картины, чтение стихотворений, чтение детской художественной литературы, что помогает раскрыть образ труженика и демонстрирует детям как много усилий следует прилагать трудящемуся человеку, чтобы добиться хорошего результата.

Актуальность исследования по выявлению уровня сформированности у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых обусловлена тем, что на этом возрастном этапе ребенок впервые проявляет самостоятельность. Трудовое воспитание необходимо начинать в младшем дошкольном возрасте.

Для определения исходного уровня сформированности первоначальных знаний о труде взрослых была использована диагностическая методика «Что нужно для профессии», целью которой было определение исходного уровня сформированности умений оценивать необходимость определенной информации для своей деятельности. Исследование проводилось индивидуально во второй половине дня в течение недели. Перед ребенком выкладывались иллюстрации с изображением людей различных профессий (повар, дворник, воспитатель, помощник воспитателя, музыкальный руководитель, врач, строитель) и карточки с изображением различных предметов, инструментов. Ребенку предлагалось выбрать картинку с той профессией, в которую он хотел бы поиграть. После того, как ребенок выбрал карточку с изображением профессии, ему предлагали выбрать карточку с изображением того, что для этой игры потребуется и объяснить, зачем этот предмет нужен. Таким образом, за каждую правильно отобранную картинку и верный ответ ребенок получал один плюс.

Результаты исследования оценивались в соответствии с критериями диагностики. По завершении исследования были проанализированы полученные результаты в соответствии с критериями оценки: высокий уровень (3 балла) — среди испытуемых не выявлен. Средний уровень (2 балла) — 35 %. Дети при незначительной помощи воспитателя смогли отобрать верные карточки и объяснить свой выбор. Низкий уровень (1 балл) — 65 %. Испытуемые данной категории даже при помощи воспитателя затруднялись либо совсем не могли справиться с заданием. Дети не могли выбрать нужные карточки.

Анализируя полученные в ходе исследования результаты, мы пришли к выводу о том, что среди испытуемых у большинства детей не сформировано умение оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности. Дети затрудняются в отборе необходимых предметов для той или иной профессии, затрудняются в обосновании своего выбора.

Таким образом, мы пришли к необходимости разработки модели процесса формирования у младших дошкольников первоначальных знаний о труде взрослых.

---

1. Буре Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. — М. : Мозаика-Синтез, 2011. — 136 с.

2. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 719 с.

3. Сборник федеральных нормативных документов для руководителей дошкольных образовательных организаций / авт.-сост. Т. В. Волосовец. — М. : Русское слово — учебник, 2014. — 456 с.

## РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности использования произведений детской художественной литературы в развитии русской связной речи детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются особенности работы по развитию русской связной речи в условиях многонациональной группы

*Ключевые слова:* связная речь, средства развития речи, многонациональная группа.

Вопросы развития связной речи у детей в отечественной науке рассматривались многими учеными (Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, Е. А. Флерица, Д. Б. Эльконин и др.). «Связная речь детей, — отмечала Т. А. Ладыженская, — изучена недостаточно, так как в ней не исследованы способы связи между самостоятельными предложениями, уместность употребления языковых средств в определенном виде высказывания» [2, с. 56]. На современном этапе остается проблема определения педагогических условий, способствующих ознакомлению детей с правилами построения литературного текста, его структурой, взаимосвязью элементов и частей между ними.

Одним из основоположников методики развития речи дошкольников является Е. А. Флерица. Автор интегрировала данное направление работы с детьми в систему эстетического воспитания. Е. А. Флерица считала, что художественная литература способствует усвоению детьми культуры речи, расширяет словарный запас, а выразительность речи, живое слово способствует развитию речевого творчества дошкольников. В последующем ее идеи послужили основой для разработки современных основ развития и становления методики развития речи дошкольников в детском саду (Н. С. Карпинская, М. М. Коница, Л. А. Пеньевская, О. И. Соловьева и др.). В исследованиях перечисленных авторов доказана и раскрыта роль художественной литературы в развитии речи дошкольников, показана роль методов и приемов, рассмотрены условия их использования в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Важную роль в развитии связной речи играет образец грамотной речи воспитателя, четкая логическая взаимосвязь вопросов, задаваемых детям при чтении произведения, что способствует проявлению интереса детей к произведению, развитию речевого творчества, применению лексических форм в активной собственной речи ребенка при общении его со взрослым и сверстниками.

В дошкольных образовательных организациях можно увидеть разный этнический состав детей в группах разной направленности. Отсюда возникает проблема в усвоении детьми русской связной речи в многонациональном дошкольном учреждении. Проблема обучения связной русской речи детей старшего дошкольного возраста в многонациональном дошкольном учреждении рассматривалась в ряде исследований (З. Г. Буржунова, А. С. Касимова, Л. И. Рагимова, А. Ф. Фазлыева, М. И. Шурпаева и др.). Авторы раскрывают проблему усвоения родного и русского языка детьми в многонациональных детских садах различных республик, входящих в состав Российской Федерации.

При проведении исследования был сделан анализ психолого-педагогической литературы, в результате которого подтверждена актуальность работы. Ф. А. Сохина выражает такую точку зрения: «Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребен-

ка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы русского литературного языка» [3, с. 145]. Н. С. Карпинская считала, что художественная книга дает прекрасные образцы литературного языка. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах — музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках — меткость, выразительность [1, с. 117].

Одним из условий нормального развития старших дошкольников в многонациональном детском саду является чтение художественной литературы, анализ прочитанного, содержательное общение взрослых с детьми и детей со сверстниками. Произведения художественной литературы лучше всего использовать в контексте тематических недель. Например, тематическая неделя «Традиционные ценности в культуре разных народов Казахстана», в рамках которой можно использовать русские народные сказки и казахские сказки с похожим содержанием. Сравнение народных сказок поможет решить ряд воспитательных задач, обозначенных в основной образовательной программе дошкольного образования: воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво; приобщение к традициям и культурному наследию русского и казахского народа; воспитание способности к сопереживанию, общительности. Чтобы дети прочувствовали содержание прочитанных сказок, можно проиграть события, которые наиболее понравились детям. Проявление положительных эмоций при проигрывании произведения будет способствовать развитию эмоционального интеллекта у детей.

Таким же образом можно рассматривать и авторские произведения, например рассказы Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. Л. Воронковой, В. Осеевой, В. Бианки, М. Пришвина и др. При чтении рассказа дошкольники начинают отмечать фразы и выражения, которые запомнились им больше всего, а после используют их при пересказе. При чтении текста важно обратить особое внимание на новые, незнакомые слова, чтобы дети могли использовать их при пересказе. Народные сказки (русские и казахские) использовались не только для пересказа, но и любимых детьми играх-драматизациях. Элементы инсценировки позволяют детям углубить свое отношение к персонажам, почувствовать их настроение. Драматизация диалога персонажей развивает выразительность детской речи, умение сознательно изменять качество голоса в зависимости от характера персонажей. Наблюдения в ходе исследования показали, что использование художественных произведений упрощает процессы развития связной русской речи у детей, овладения ими умениями строить описательные и повествовательные тексты; обогащает содержание детских монологов; уточняет представления о структуре связного высказывания, способах соединения отдельных его частей в единое целое; развивает умение использовать разнообразные средства лексической и интонационной выразительности; способствует совершенствованию произношения, усвоению норм построения предложений и целого текста.

Таким образом, использование в многонациональной группе детского сада разного жанра художественных произведений определяет возможность эффективного и плодотворного развития русской связной речи дошкольников, способствует пополнению словарного запаса последних, тем самым формируя коммуникативную культуру дошкольника.

---

1. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. — М. : Педагогика, 2002. — 400 с.

2. Ладыженская Т. А., Зепалова Т. С. Развивайте дар слова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1982. — 176 с.

3. Сохин Ф. А. Связная речь: развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2015. — 223 с.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ понятия творческая активность, рассматривается проблема развития творческой активности у детей старшего дошкольного возраста посредством применения теории решения изобретательных задач. Приведены результаты эмпирического исследования творческой активности старших дошкольников.

*Ключевые слова:* творческая активность, теория решения изобретательских задач.

Развитие творческой активности в старшем дошкольном возрасте формирует у ребенка мышление, которое в дальнейшем позволит ему стать успешным и поможет в любых жизненных ситуациях.

Творческая активность интенсивно развивается в детстве, в этот период закладываются основы развития личности. Педагоги отмечают, что если у ребенка есть способности, то они проявляются во всем. Талант, который проявляет дошкольник в одном виде деятельности, положительно действует на освоение другого. Всесторонним развитием ребенка является обеспечение условий для творческой реализации в разнообразных видах деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования позволяет нам убедиться в этом: «...создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка. А также реализовываться программы дошкольных учреждений должны за счет игр, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [4, с. 3–4].

Творческая активность — качество личности, которая имеет потребность и стремится внести новое в решение создавшейся проблемы. У старших дошкольников творческая активность выражается в процессе деятельности, а не в продукте этой деятельности.

Идеи развития творческой активности личности исследовались учеными (Л. С. Выготский, Э. Деси, А. Ю. Козырева, Д. Льюс, В. Д. Небылицын, Н. Н. Поддяков и др.).

При рассмотрении феномена творческой активности, важно осмыслить составляющие данного понятия. В «Большом психологическом словаре» приведено определение, данное В. Д. Небылицыным, где активность рассматривается как «группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней деятельности, к самовыражению относительно внешнего мира» [1, с. 328]. Там же термин «творчество» рассматривается в узком смысле как «человеческая деятельность, которая порождает нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и продукт этой деятельности имеет общественно-историческую ценность» и в широком смысле как «всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты» [1, с. 536].

Изучая понятие «творческая активность», мы сталкиваемся с его многогранностью. Мнения исследователей в понимании творческой активности разделились на четыре «лагеря»:

- 1) как внесение новых элементов в задания для достижения цели или продукта деятельности (Г. А. Коровкина, Г. И. Пятако, Т. М. Смирнова);
- 2) деятельность (М. А. Данилова, В. П. Строкова, В. В. Штепенко);
- 3) свойство личности (Б. Х. Пикалов, Е. А. Ходырев, Е. Н. Яковлева);
- 4) качество личности (Г. В. Гавришина, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернер, Я. А. Пономарев, Е. В. Рогалева, Л. Н. Шульпина, Г. И. Щукина).

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) является эффективным средством дошкольного образования. Автором технологии ТРИЗ является Г. С. Альтшуллер. Труды исследователей

А. А. Гин, А. М. Страунинг доказывают, что ТРИЗ помогает формировать логику, мышление, творческую активность, способствует преодолению застенчивости, замкнутости, робости; маленький человек учится отстаивать свою точку зрения, а попадая в трудные ситуации, самостоятельно находить оригинальные решения. Посредством ТРИЗ у дошкольников развиваются такие качества как мышление, память, воображение. На непосредственную связь ТРИЗ и творческой активности указывает наличие в этой теории особого раздела — развитие творческой активности (РТА) или развития творческих способностей (РТС), что дало основание появлению новой области знаний — теории развития творческой личности (ТРТЛ).

А. А. Гин отмечает, что «занятия со старшими дошкольниками с применением средств ТРИЗ положительно сказываются на формировании творческой активности» [2, с. 186].

Уровень развития творческой активности у детей старшего дошкольного возраста мы исследовали, используя следующие методики: проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (О. А. Орехова); «Странная картинка» (В. Т. Кудрявцев); «Девочка или мальчик?» (К. Дункер, модификация В. Т. Кудрявцева); «День рождения гномика» (В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева); «Сказка про чернильницу» (А. В. Запорожец, модификация В. Т. Кудрявцева) [3, с. 35].

Эмпирическое исследование уровня творческой активности проведен в детской школе искусств «Мир талантов» г. Ишима с воспитанниками старшего дошкольного возраста (6 лет). Из двух старших групп были задействованы 20 детей (десять человек — экспериментальная группа — «Кораблики» и десять человек — контрольная группа — «Непоседы»).

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты: высокий уровень сформированности творческой активности у старших дошкольников наиболее выражен в КГ «Непоседы» (40 %) по сравнению с ЭГ «Кораблики» (30 %), средний уровень в КГ «Непоседы» 40 %, в ЭГ «Кораблики» — 40 %, низкий наиболее выражен в ЭГ «Кораблики» (30 %) по сравнению с КГ «Непоседы» (20 %).

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что в группах «Кораблики» и «Непоседы» уровень сформированности творческой активности преимущественно средний при наличии детей с низким уровнем.

Исходя из анализа психолого-педагогической и методической литературы, мы предположили, что занятия с дошкольниками с применением методов и приемов ТРИЗ (метод мозгового штурма, типовые приемы фантазирования, метод фокальных объектов, метод маленьких человечков, системный оператор, «Да-нетка») будут способствовать формированию их творческой активности.

---

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.

2. Гин А. А. ТРИЗ-педагогика. — М. : Феникс, 2015. — 202 с.

3. Колокольникова З. У., Лобанова О. Б., Колесникова Т. А. Диагностика развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2018. — № 1. — С. 33–40.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/) (дата обращения: 10.01.2023).

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы интеллектуального развития детей в дошкольный период, раскрывается необходимость управления этой деятельностью в дошкольной образовательной организации. Раскрываются направления и результаты проблемного анализа организации работы педагогов по интеллектуальному развитию детей, выявленные в ходе управленческой деятельности, определены направления совершенствования этой работы.

*Ключевые слова:* управление, интеллектуальное развитие, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Воспитание и развитие подрастающего поколения с раннего детства является одной из приоритетных задач национальной политики государства, которая просматривается в национальных проектах РФ, а также в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО), основных образовательных программах. «Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности» прописано в ФГОС ДО как принцип дошкольного образования [4, с. 2]. «Познавательное развитие» выделено как отдельная из пяти основополагающих образовательных областей развития детей в дошкольный период, представленной в образовательных программах.

Во многом ключевым направлением педагогической деятельности в образовательной организации выступает интеллектуальное развитие детей с использованием современных ресурсов развивающей предметно-пространственной среды и методик обучения и развития дошкольников. Основы интеллекта, развитие познавательной сферы личности, познавательная мотивация и активность закладываются с раннего детства. Ребенок учится мыслить, выражать словом продукты этой деятельности, осваивает способы познания окружающего мира. Педагогам необходимо реализовать сензитивность этого возрастного периода в интеллектуальном развитии детей, проработать ресурсы и специфические возможности детей в этот период, которые станут затем базисом дальнейшего интеллектуального развития воспитанников.

Интеллект непосредственно определяется развитием познавательной сферы личности. Познавательная сфера дошкольников представляет собой сложное психическое образование, обеспечивающее нормальное и полноценное интеллектуальное существование в окружающем мире. В когнитивной сфере можно выделить три компонента: информация и отношение к информации, психические (познавательные) процессы, познавательная мотивация, — отмечал Дж. Дьюи, исследуя активные способы развития познавательной деятельности детей [1, с. 124].

Вопросы теории познавательного и интеллектуального развития дошкольников представлены в трудах ученых, раскрывающих сущность познавательного развития и его ступеней (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Н. Поддьяков, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Педагогические аспекты рассмотрены в фундаментальных исследованиях, описывающие возрастные задачи, содержание и особенности развития познавательной сферы дошкольников и формирования познавательной активности дошкольников (М. Ф. Беляев, Л. А. Гордон, Е. В. Жихарева, Н. Г. Морозова, В. Н. Мясищев, К. М. Рамонова, Н. Б. Шумакова, Г. И. Щукина и др.).

Интеллектуальное развитие дошкольников обусловлено наследственными данными и характером продуктивной деятельности и общения специалистов с воспитанниками в процессе реализации образовательных и воспитательных целей в ДОО под контролем и управлением профессионально подготовленных руководителей.

Несмотря на теоретическую изученность и обоснованность проблемы организации интеллектуального развития дошкольников, в педагогической практике прослеживается противоречие между высокой заинтересованностью общества и государства вопросами интеллектуального развития подрастающего поколения и нечетким пониманием задач развития интеллекта, которые сводятся в большей степени к формированию знаний и кругозора детей. Можно отметить недостаточность методических разработок и современных технологических возможностей в интеллектуальном развитии детей в ДОО. Мало внимания развитию познавательной сферы и интеллекта уделяется в семьях, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, которые нуждаются в поддержке и участии взрослых и в формировании мотивации, привычки к познанию нового, развитию познавательных процессов (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение).

В этой связи актуальным является осознанное, профессионально-обоснованное управление процессом интеллектуального развития дошкольников во всех возрастных группах ДОО. Системное управление предполагает мотивацию участников, комплексное целеполагание, планирование, организацию, контроль, оценку и коррекцию работы по познавательному и интеллектуальному развитию воспитанников, обеспечивает его качество и продуктивность. По мнению Н. В. Новиковой, деятельность руководителя будет организованной, системной и адекватной при наличии управленческой культуры, отражающей все ее необходимые компоненты, соответствующие управленческим функциям заведующего ДОО [2, с. 36–37].

Важным в понимании организации управленческой деятельности являются теории управления в ДОО, определяющие подход к управлению и обеспечению систематической подготовки воспитателей, формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для качественного осуществления педагогической деятельности и изучаемого нами интеллектуального развития детей (Ю. А. Конаржевский, А. А. Орлов, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, П. Т. Фролов, Т. И. Шамова и др.).

Как отмечают Н. П. Сазонова, М. А. Токарева, комплексная реализация задач развития детей по всем направлениям требует грамотного методического сопровождения специалистов, четкого понимания задач развития, освоения новых средств и технологий при сохранении основного стержня образовательной системы в ДОО [3].

Более глубокое изучение вопроса интеллектуального развития детей в период дошкольного детства привело нас к пониманию необходимости совершенствования процесса управления интеллектуальным развитием детей. Потребность в совершенствовании управленческой и педагогической деятельности определила первую ступень — проблемный анализ работы в изучаемой области. В основу проблемного анализа легло:

- выделение в педагогическом процессе имеющихся недостатков с точки зрения решения задач интеллектуального развития детей;
- определение места процесса интеллектуального развития детей в педагогическом процессе образовательной организации;
- анализ содержания предметно-развивающей среды в разных возрастных группах, способствующей интеллектуальному развитию современных детей;
- выявление мотивационной, теоретической и практической готовности педагогов к решению задач интеллектуального развития воспитанников.

Проблемный анализ работы позволил выявить следующие проблемы:

1. Интеллектуальное развитие детей рассматривается достаточно узко, в большей степени видится как развитие кругозора, обогащение знаний и сенсорных, познавательных, исследовательских умений детей. Между тем интеллектуальное развитие более широкий процесс (развитость познавательных процессов, мыслительных операций в соответствии с возрастом и, возможно, превышающих эту норму).

2. Интеллектуальное развитие дошкольников проводится главным образом на занятиях, в дидактических играх, осуществляется без опоры на периодическую диагностику уровня интеллектуального развития детей вследствие объективных и субъективных причин.

3. Недостаточно используются возможности разных видов детской деятельности в интеллектуальном развитии детей (художественно-эстетическая, досуговая, двигательная, конструктивная,

чение литературы и др.). При планировании разных видов деятельности задачи развития интеллекта четко не прописываются.

4. Редко осуществляется индивидуализация и дифференциация в развитии интеллектуального потенциала воспитанников.

5. Не все педагоги могут развернуто раскрыть понятие «интеллектуальное развитие», его составляющие компоненты, а следовательно, все его задачи.

6. Слабая преемственность в решении задач интеллектуального развития детей от возраста к возрасту.

7. Поверхностные отношения родителей к вопросам обогащения, а не упрощения интеллектуального развития дошкольников, к раскрытию наследственных задатков детей в семье.

Таким образом, мы определили, что основы интеллектуального развития закладываются у дошкольников не равномерно, разным его компонентам уделяется неравноценное педагогическое внимание. Это требует коррекции управленческой деятельности и включения методического сопровождения педагогов в области выделенных недостатков. Выявленные проблемы в ходе нашей управленческой аналитической деятельности послужили основанием для четкого понимания стратегии развития и выбора приоритетного направления в работе дошкольной образовательной организации, требующего своего совершенствования: «Психолого-педагогические условия интеллектуального развития детей дошкольного возраста в разных видах деятельности в ДОУ и семье».

В работе руководителя и старшего воспитателя с педагогами это прежде всего задачи мотивации педагогов на обеспечение комплексного интеллектуального развития детей в ДОО; повышение их компетентности в области теории и современных технологий интеллектуального развития дошкольников; определение возможностей повышения уровня образованности и повышения квалификации специалистов; построение более содержательной и практикоориентированной консультативной работы с семьями воспитанников. Устранение выявленных проблем и их всесторонняя проработка и осмысление педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации определяют задачи управленческой работы руководителя, чья деятельность и профессиональная культура способствуют обеспечению качества дошкольного образования, системной реализации требований ФГОС, развитию всех сфер личности, раскрытию наследственно обусловленной индивидуальности детей.

---

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 203 с.

2. Новикова Н. В. Управленческая культура в деятельности руководителя дошкольной образовательной организации // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, магистрантов, студентов с междунар. участием. — Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2020. — С. 36–37.

3. Сазонова Н. П., Токарева М. А. Организация методической работы в дошкольной образовательной организации с использованием инновационных технологий // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : сб. статей XIII Регион. науч.-практ. конф. — Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2022. — URL: <https://disk.yandex.ru/d/tCwD7dlc2f8-PQ> (дата обращения: 01.12.2022).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Учебно-методический кабинет : [сайт]. — URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/klyuka-natalija/fgos-doshkolnogo-obrazovanija.html/> (дата обращения: 12.01.2023).

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ИГР В ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы развития активности (когнитивной, конативной и аффективной) детей дошкольного возраста в процессе включения их в игры в интерактивной песочнице. Представлено теоретическое обоснование возможности использования психологом интерактивного оборудования (интерактивной песочницы) в организации коррекционно-развивающей работы с детьми.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, активность, интерактивное оборудование, интерактивная песочница, игры с правилами.

В ходе организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста психологи всё чаще используют интерактивные доски, столы, пол и песочницы. Интерактивное оборудование в настоящее время не только популярный и модный компонент развивающей среды дошкольных образовательных организаций и центров развития детей, но и успешное средство обучения и воспитания дошкольников и младших школьников. Разнообразны возможности интерактивных средств и в осуществлении психологами различных видов профессиональной деятельности: психологической диагностики, коррекции, просвещения.

Использование интерактивных технологий позволяет включить ребенка в активную деятельность. Это особенно актуально сейчас, когда многие дошкольники недостаточно часто играют в подвижные игры, отдавая предпочтение компьютерным играм. Работа с интерактивным оборудованием, в частности с интерактивной песочницей, позволяет педагогам и психологам в занимательной игровой форме решать различные образовательные задачи. Она способствует поддержанию и развитию познавательной активности детей, позволяет формировать у них навыки ориентации в пространстве, творческие способности, расширяет представления дошкольников об окружающем мире и о природных явлениях, недоступных им в жизни в режиме реального времени. Осуществление детьми реальных действий с песком, необходимость решения в воображаемом плане игровых задач с помощью логических операций (анализа, синтеза, классификации и обобщения) способствуют совершенствованию наглядно-действенного мышления дошкольников, а также активному развитию его наглядно-образного и словесно-логического видов [1].

В ходе занятий с детьми дошкольного возраста с использованием интерактивной песочницы психологами могут быть достигнуты цели, связанные с развитием у детей соподчинения мотивов, рефлексивных и коммуникативных умений и навыков, волевой регуляции поведения, различных видов активности [2, с. 137].

Подсистема активности является частью системы саморегуляции личности (А. С. Шаров). Получая разнообразную информацию о внешнем мире и о себе (когнитивная активность), осмысливая ее и используя в качестве ориентира для организации своего поведения и деятельности (конативная активность), человек определенным образом эмоционально реагирует на происходящее (аффективная активность).

Таким образом, конативная активность детей дошкольного возраста находит свое отражение в особенностях их познавательной и игровой деятельности. Когнитивная и аффективная активность отражаются в индивидуальных особенностях восприятия, внимания, памяти и речи, в преобладающем виде мышления и характеристиках эмоциональной сферы. Эти компоненты активности ребенка наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте за счет его высокой познавательной активности и формирования произвольной регуляции познавательной и эмоциональной сфер.

Включение дошкольников в игры и игровые упражнения в интерактивной песочнице влияет на развитие всех видов активности ребенка за счет использования развивающего потенциала игр

с правилами, поскольку игры с песком относятся к данному виду игр. Игры с правилами — особый вид игры, способствующий овладению дошкольником своим поведением за счет успешного подчинения своих действий игровому правилу (А. Н. Леонтьев). В правилах игры всегда отражена дидактическая задача (развитие какого-либо компонента личности, познавательного процесса, коммуникативных умений и навыков и т. д.), поэтому стремление игрока успешно выполнить их, выиграть и опередить своих товарищей по игре приводит к эффективному решению обучающей задачи [3, с. 60].

Различные режимы интерактивной песочницы позволяют психологу решать разнообразные коррекционно-развивающие задачи, направленные на совершенствование всех компонентов активности личности дошкольника. Так, например, игры в режиме «Природа» и «Геометрические фигуры» способствуют развитию когнитивной и конативной активности ребенка. Изменяя уровень песка в игре «Времена года», дети видят характерные черты определенного периода и могут своими собственными действиями влиять на их смену. Такое активное включение в недоступный в реальной жизни природный процесс способствует успешному запоминанию дошкольниками специфических особенностей каждого времени года и порядка их смены. В ходе игры «Раскрась фигуры» успешное действие игрока с песком приводит к изменению геометрических фигур и их цвета. Ребенок учится точнее и быстрее действовать, самостоятельнее и эффективнее выстраивать коммуникацию с другими игроками. Кроме того, переживание успеха или неудачи в той или иной игре способствуют развитию аффективной активности дошкольника.

По нашему мнению, особое внимание психологу в ходе организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с использованием интерактивной песочницы следует уделить играм в режимах «Поиск сокровищ», «Прятки с животными», «Черепашка» и т. п. В этих играх ребенку нужно не просто самостоятельно изменять уровень песка, а действовать согласно инструкции специалиста. Это влияет на развитие у дошкольников наглядно-образного мышления и творческого воображения, словесно-логической памяти и произвольного внимания (когнитивной активности). Выполнение игровых действий в строгом соответствии с четкими инструкциями развивает не только конативную активность дошкольника, но произвольность его поведения в целом.

Таким образом, психолог может решать профессиональные задачи, связанные с развитием всех видов активности ребенка (когнитивной, конативной и аффективной), в процессе включения дошкольников в игры в интерактивной песочнице. Однако следует помнить, что использование любого интерактивного оборудования в работе с дошкольниками должно быть подчинено физиолого-гигиеническим, эргономическим и психолого-педагогическим нормам и рекомендациям. Кроме того, реализация психологами в профессиональной деятельности современных технологий дополненной реальности не может заменить прямого, непосредственного, эмоционально окрашенного общения дошкольника со взрослым. Такого рода общение является необходимым условием полноценного развития личности ребенка в целом и подсистемы активности в частности.

---

1. Семенкова М. В. Использование интерактивного оборудования в ДОУ // Маам.ru : [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/ispolzovanie-interaktivnogo-oborudovaniya-v-dou.html> (дата обращения: 27.01.2023).

2. Шерешик Н. Н. К вопросу об использовании интерактивного оборудования в развитии саморегуляции поведения дошкольников // Заметки ученого. — 2022. — № 12. — С. 135–138.

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

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

*Е. С. Березина, Н. В. Матвеева*

*Омский государственный педагогический университет*

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс формирования экологической культуры младших школьников посредством исследовательской деятельности в сфере дополнительного образования школьников. Раскрываются особенности формирования осмысленного овладения теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, способствующие формированию экологического сознания и экологической культуры младших школьников.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, младший школьник, природная среда, естествознание, экологическая культура.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [3], процесс обучения и экологического воспитания младших школьников предполагает формирование бережного отношения к природе и неприятия действий, приносящих ей вред, овладение базовыми исследовательскими действиями, наблюдениями в окружающей среде и опытами по исследованию природных объектов и явлений. Экологическое образование и воспитание являются базой формирования экологической культуры младшего школьника. Определенный запас знаний, навыков, убеждений, научного экологического мировоззрения и осуществления практической экологической деятельности — именно так определяет экологическую культуру Н. Л. Пашевич [1]. В процессе формирования экологической культуры обучающиеся приобретают ценностное отношение к природе, овладевают необходимыми исследовательскими и практическими действиями, направленными на сбережение природы. Экологическую культуру определяют как способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности [2].

Умение применять экологические знания в практической деятельности — это суть функциональная экологическая грамотность. Более эффективно формирование исследовательских навыков, особенно в области естествознания, осуществляется во внеурочной деятельности начального общего образования и в сфере дополнительного образования школьников. Исследовательский интерес школьников к области естествознания огромный по сравнению с другими областями знания. Ежегодно центр дополнительного образования детей «Эврика» г. Омска проводит совместно с Департаментом образования Администрации г. Омска городской конкурс исследовательских работ и проектов младших школьников «Я — Исследователь». Анализ исследовательских работ учащихся конкурса «Я — Исследователь» ЦДОД «Эврика» выявил превалирование

естественно-научных исследовательских работ учащихся. Большинство конкурсных работ обучающихся 1–4-х классов представлены в разделах, касающихся живой природы: «Мир животных», «Мир растений», «Мир естествознания», «Экология человека». Из 271 работы, представленной на конкурс в 2021 г., 48 % составили работы естественно-научного направления. В том числе работы, затрагивающие глобальные экологические проблемы (1,4 %), природоохранной деятельности (2,3 %), проблемы экологии города (4,6 %), экологии человека (11,5 %), биологии и экологии животных и растений (63,1 %). В 2022 г. тенденция преобладания работ естественно-научной направленности сохранилась (по естествознанию работ  $n = 92$  в 2021 г. и  $n = 93$  в 2022 г.). По количеству заявок лидировала секция «Мир естествознания» ( $n = 50$  в 2021 г.,  $n = 57$  в 2022 г.). По количеству участников очного тура конкурса наибольшее количество докладчиков в совокупности оказалось в секциях естественно-научной направленности.

В 2022 г. из представленных на конкурсе работ допущены в финальный тур по секции «Экология человека» 22,2 % работ учащихся 2-го класса, 55,6 % — 3-го класса, 22,2 % — 4-го класса. Из 93 работ по естествознанию 40,9 % ( $n = 38$ ) допущено к очному финальному туру, что свидетельствует о достаточно высоком уровне проведенного исследования, качестве оформления результатов исследования, вплоть до элементарной статистической обработки данных и их презентации.

#### Распределение исследовательских работ младших школьников по секциям конкурса «Я — Исследователь»

Название секций конкурса «Я — Исследователь»	Количество работ учащихся 1–4-х классов			
	2021 г.		2022 г.	
	n	Доля, %	n	Доля, %
«Мир увлечений»	54	21,7	61	25,4
«Мир гуманитарных наук»	23	9,3	27	11,3
«Мир математики и техники»	19	7,6	18	7,5
«Мой родной край»	23	9,3	17	7,1
«Экология человека»	60/38*	15,3	38/24*	10
«Мир растений»	13	5,2	17	7,1
«Мир естествознания»	50	20	57	23,7
«Мир животных»	29	11,6	19	7,9
Всего	271/249	100	254/240	100

Примечание. \* — Указано количество работ, касающихся конкретно экологических проблем и здоровья человека.

В секции «Мир растений» в очном туре преобладали работы учащихся 1-го класса (40 %) и по 20 % приходилось на работы учащихся 2–4-х классов. В секции «Мир животных» среди победителей преобладали работы учащихся 3-го класса — 44,4 %. В самой многочисленной секции «Мир естествознания» в числе победителей преобладали работы учащихся 3-х и 4-х классов (37,5 % и 33,3 % соответственно). Тематика и объекты исследований отличалась разнообразием, докладчики увлеченно отвечали на вопросы, делились своими практическими наблюдениями. Была очевидна заинтересованность учащихся в исследовании, в изучении объекта наблюдения или эксперимента, удовлетворение от результата собственного исследовательского проекта и презентации своего труда. Младшие школьники в ходе исследования анализировали доступную научную литературу, планировали и проводили наблюдения, эксперименты, фиксировали результаты наблюдений и опытов, формулировали выводы, подтверждали их доказательствами результатов исследования. Таким образом, у обучающихся при решении исследовательских задач развивалось умение описывать, сравнивать и группировать результаты исследования, умение делать выводы, они приобретали опыт положительного эмоционально-ценностного отношения к природе и стремление действовать в природной среде в соответствии с экологическими нормами поведения. Исходя из этого, в процессе исследовательской деятельности у младших школьников формировалась экологическая культура и, соответственно, экологическая функциональная грамотность.

1. *Паевич Н. Л.* Развитие экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2009. — 24 с.

2. *Рыжова Н. А.* Методические аспекты формирования экологической культуры в начальной школе // Начальная школа. — 2020. — № 9. — С. 71–74.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ № 286 Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.03.2023).

*А. С. Воловоденко*

*Омский государственный педагогический университет*

## КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос конструирования контекстных задач в свете достижения личностных образовательных результатов через систему ценностных ориентиров. Предложены варианты разработанных задач, формирующих опыт безопасного поведения в младшем школьном возрасте.

*Ключевые слова:* контекстные задачи, безопасное поведение, личностные результаты, младшие школьники.

Обращение к контекстным задачам становится достаточно частым явлением в педагогической теории. Смысл *контекстных задач* в том, что они отражают взаимосвязь учебного материала с различными аспектами жизнедеятельности, подчеркивая «роль предмета в жизни человека и общества» [1, с. 78]. Интерес к этому вопросу возрастает, когда речь идет о применении обучающимися естественнонаучных знаний на практике в целях ориентации на безопасный образ жизни, «в интересах развития природы и общества» [1, с. 79].

В рамках учебного предмета «Окружающий мир» школьники приобретают опыт *безопасного поведения* в окружающей среде с учетом экологических норм и ценностных установок. Важно, что в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования акцент сделан на «формирование внутренней позиции» школьника в процессе освоения опыта деятельности. При этом «*личностные образовательные результаты*» рассматриваются в связи с ценностями воспитания (гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического), ценностями научного познания [3, с. 32–33]. Поэтому контекстные задачи, демонстрирующие содержание безопасного поведения младшего школьника, целесообразно создавать с направленностью на *систему взаимосвязанных и взаимодополняющих ценностей*, определяющих действия в окружающей среде.

Отметим, что в исследованиях личностные результаты школьного обучения также соотносятся с направлениями культуры (культура как *совокупность ценностей*): культура личности (отношение и саморегуляция), культура деятельности (интеллектуальная и предметная), культура социального взаимодействия человека (поведение и общение) [2, с. 52–53].

Рассмотрим примеры конструирования контекстных задач в начальной школе по некоторым направлениям достижения личностных результатов.

**Направление 1 (гражданско-патриотическое).** Одним из аспектов воспитания по данному направлению является ценность взаимопомощи, стремление помогать другим людям.

Содержание контекстной задачи: *Лыжник передвигается по тонкому льду водоема. Внезапно послышался треск под ногами, появились разломы льда. Очевидцы, находившиеся на берегу,*

стали кричать: «Беги быстрее вперед!», «Бросай лыжные палки!», «Быстро возвращайся назад!» Кто-то из свидетелей нашел доску и, опираясь на нее, ползком направился к лыжнику.

Блок с вопросами и заданиями:

1. Кто из очевидцев происшествия предложил верный совет?
2. Как нужно действовать лыжнику в такой опасной ситуации?
3. Как очевидцы, находящиеся на берегу, могут помочь пострадавшему?
4. Правильно ли действует человек, который направился к лыжнику?

**Направление 2 (духовно-нравственное).** Важным аспектом воспитания будут случаи, ориентированные на моральные ценности, необходимость нравственного выбора.

Содержание контекстной задачи: *Данил с Олегом увлечены компьютерной игрой. Вдруг ребята почувствовали резкий запах гари от системного блока, комната стала быстро наполняться дымом. Данил выдернул кабель из сети и побежал к входной двери. Оказавшись на пороге квартиры, он обернулся и увидел, как Олег в поисках безопасного места прячется в шкафу в прихожей.*

Блок с вопросами и заданиями:

1. Ребята находятся одни в квартире. Как нужно действовать, если внезапно началось задымление?
2. Является ли поведение Олега безопасным?
3. Как правильно поступить Данилу в этой ситуации?

**Направление 3 (культура здоровья).** Возможным аспектом воспитания могут быть ситуации, актуализирующие ценность здоровья и жизни, сформированность навыков первой помощи.

Содержание контекстной задачи: *На зимних каникулах Егор много времени проводит на открытом катке. Однажды, вернувшись домой, он заметил, что руки сильно побледнели, чувствуется неприятное покалывание. В шкафу, где хранится аптечка, мальчик нашел грелку. Наполнив грелку горячей водой, он приложил руки, чтобы согреться.*

Блок с вопросами и заданиями:

1. По каким причинам возникает травма, описанная в ситуации?
2. Как помочь человеку в подобной ситуации?
3. Оцените действия Егора. Какие ошибки часто допускают люди, оказывая первую помощь при такой травме?

**Направление 4 (экологическая культура).** По этому направлению выделим ключевым аспектом воспитания ценностное отношение к природе, осознание действий, угрожающих среде.

Содержание контекстной задачи: *Во время отдыха на природе ребята обнаружили птенцов, выпавших из гнезда. Перебивая друг друга, все активно предлагали идеи: «Нужно отнести их домой!», «Нет, лучше оставить всё как есть!», «Давайте, рассмотрим птенцов внимательно!», «Надо их обязательно покормить!»*

Блок с вопросами и заданиями:

1. Оцените каждое высказывание, предложенное в тексте.
2. Как правильно поступить в такой ситуации?
3. Какие ошибки допускают люди при обнаружении гнезд животных?

**Направление 5 (научное познание).** Ценность активности и самостоятельности в познании естественнонаучной картины мира определим как доминирующие по указанному направлению.

Содержание контекстной задачи: *Друзья отдыхают на берегу моря. Любители загара нашли себе открытое пространство, а кто-то, наоборот, прячется под открытыми зонтиками от солнца. Несколько отдыхающих решили поплавать в море. Спустя время погода испортилась, началась гроза.*

Блок с вопросами и заданиями:

1. Какие предметы и природные объекты, представленные в тексте, являются проводниками электричества (притягивают молнию)?
2. Как друзьям уберечь себя от последствий грозы?
3. Где отдыхающим на природе небезопасно находиться во время грозы?

Таким образом, в условиях системно-деятельностного подхода в образовании контекстные задачи направлены на самостоятельность процессов познания, воспитания и развития младших школьников.

1. Ахметов М. А. Секреты контекстной задачи // Школьные технологии. — 2017. — № 1. — С. 78–82.
2. Безенкова Е. В. Междисциплинарный подход как средство формирования личностных и метапредметных результатов // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. 3. Гуманитарные и общественные науки. — 2019. — № 1. — С. 50–57.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286) // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 30.10.2022).

*Т. С. Голубева, А. В. Невзорова*

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского*

## **АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности развития мотивации младших школьников к творческой деятельности с помощью арт-педагогических технологий.

*Ключевые слова:* мотивация, творческая деятельность, творческий потенциал, арт-педагогические технологии.

В современном образовании не прекращается поиск как совершенствования существующих, так и создания новых технологий раскрытия всех возможностей ребенка, развития творческих способностей. Современный школьник — это очень часто незаурядная творческая личность, гибко ориентирующаяся и оценивающая любую информацию, умело прогнозирующая результат, способная к самооценке и саморазвитию.

Психолого-педагогическими исследованиями подтверждено, что высокий результат творческой деятельности достигается, когда сам учащийся прикладывает максимум стараний и заинтересованности. Исходя из этого, современный педагог просто обязан хорошо понимать и применять на практике методы и технологии, содействующие стремлению обучаться, повышающие мотивацию учащихся, а значит, обязан быть компетентным специалистом в вопросах мотивации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Мотивация — психологический процесс, который является главной движущей силой в деятельности человека, а также в процессе формирования его будущего. В настоящее время формирование мотивации младших школьников без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем не только психологии, но и педагогики, реализующей психологические закономерности на уровне образовательной практики.

А. К. Маркова подчеркивает необходимость оптимального сочетания разных методов повышения мотивации, что позволяет раскрыть школьникам новые знания в виде проблем, и в то же время не упустить отработку у них приемов и способов работы до уровня и навыков, и умений. С психологической точки зрения сочетание методов повышения мотивации необходимо и для формирования разных видов мотивации школьников [3, с. 48].

Повышению мотивации учебной деятельности младших школьников способствует далеко не каждая педагогическая технология. Из разнообразия современных инновационных технологий, акцентируем ту, которая кроме мотивации способствует также сохранению и укреплению физического и психологического здоровья, развивает творческий потенциал, помогает реализовать задачи образования и воспитания [1]. Речь идет об арт-педагогических технологиях. В своем исследовании Г. В. Леонидова приходит к выводу, что недостаточное использование в системе образования инновационных и творческо-поисковых форм образовательной деятельности

и внеучебных работ препятствует росту творческого потенциала [2, с. 17]. Творческий потенциал существенно снижается в младшем школьном возрасте по сравнению с дошкольным возрастом; причина этому — сверхконтроль со стороны родителей и педагогов учебного заведения. Строгие нормы и правила, один способ решения для конкретной задачи приводят ребенка к узконаправленному видению проблемы и поиску ее решения, теряется уверенность в своих силах. Школьников учат, как правильно закрашивать, а не творить; как учить стихи, а не сочинять их; как заучить, а не понять суть. Чтобы не утратить или вернуть творческий потенциал, нужна свобода придумывать и интересоваться.

Арт-педагогические технологии — это возможность раскрыть и научиться использовать свой потенциал с помощью правильно подобранных творческих занятий [4]. Она подходит для детей как с различными эмоционально-поведенческими расстройствами и ограниченными возможностями здоровья, так и для абсолютно здоровых. Детям, неуверенным в себе, робким, зажатым, которые не готовы открываться и говорить о своей жизни, также могут помочь арт-педагогические приемы и техники.

Публикации и практика применения этих технологий показывают, что эффект от использования арт-педагогических технологий велик. Анализ источников позволил выявить следующие преимущества:

- они вызывают положительные эмоции и удовольствие;
- позволяют осуществлять поиск путей самовыражения, проявления индивидуальности;
- побуждают креативность, увеличивают творческий потенциал;
- повышают учебную мотивацию;
- прививают эстетический вкус;
- развивают визуальное, кинестетическое и аудиальное восприятие информации, оказывают положительное влияние на состояние внимания, памяти, мышления и других психических процессов;
- обеспечивают рост коммуникативных умений и навыков общения за счет совместной творческой деятельности;
- учат выражать свои мысли и чувства через искусство, проживать сложные жизненные ситуации и справляться со стрессом;
- помогают обрести веру в собственные силы, находить нестандартные решения в любой ситуации.

Результатом применения арт-педагогических технологий является не продукт деятельности, а трактовка этого продукта самим автором. С помощью нее дети могут научиться лучше выражать свои мысли, раскрывать свой внутренний мир.

---

1. *Блинова Ю. Л.* Мультимодальные арт-технологии как средство актуализации познавательной активности младших школьников // Мир науки. Педагогика и психология. — 2017. — Т. 5, № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnye-art-tehnologii-kak-sredstvo-aktualizatsii-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 16.01.2023).

2. *Леонидова Г. В.* Творческий потенциал населения: состояние и условия воспроизводства // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 4. — С. 11.

3. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

4. *Невзорова А. В.* Возможности применения артпедагогика в коррекции поведения детей с особыми образовательными потребностями // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2022. — С. 108–112.

*И. Л. Гринько**Средняя школа № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Республика Казахстан**Н. П. Мурзина**Омский государственный педагогический университет*

## САМОКОНТРОЛЬ И САМООЦЕНКА В ПЕРВОМ КЛАССЕ: СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ

*Аннотация.* Данная статья посвящена формированию навыков самоконтроля и самооценки младших школьников. Рассмотрены основные вопросы системы оценивания, мотивы поведения первоклассников. В статье освещены результаты наблюдения исследования сформированности самооценки и самоконтроля младших школьников 1-го класса. Представлены рекомендации и полезные советы для родителей по формированию самооценки и самоконтроля у первоклассников.

*Ключевые слова:* самоконтроль, самооценка, младший школьник, адаптация.

Требования к формированию самоконтроля и самооценки у младших школьников определены в стандартах образования и Казахстана, и России. Это объясняется прежде всего тем, что в этом возрасте учебная деятельность становится ведущим видом у ребенка. Поэтому психологи (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) подчеркивали, что процесс формирования самоконтроля и самооценки необходимо начинать в начальной школе [6, с. 283]. Педагоги школы решают эти задачи ежедневно и на каждом учебном предмете. Возникает вопрос, как родители могут помочь своим детям быть успешными в этом процессе.

Рассмотрим направления деятельности учителя в просветительской деятельности по формированию у младших школьников учебных действий самоконтроля и самооценки.

В условиях введения новых образовательных стандартов в начальной школе педагог должен раскрыть родителям суть новых подходов системы оценки образовательных результатов обучающихся, показать, что в этом процессе не только учитель, но и обучающиеся и родители являются субъектами.

Новая система оценки является, по требованиям стандарта Казахстана, суммативной и формативной, т. е. она выполняет функции учета достижений учеников, способствует их развитию, а не наказанию.

Психологи (А. В. Захарова) определяют самооценку как действие по оценке человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности, подчеркивают ее влияние на развитие личности. Самоконтроль — «один из... факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся» [3, с. 65].

Учитель для развития самоконтроля и самооценки включает учеников в этот процесс на этапе самостоятельной работы, когда детям нужно по заданному эталону определить достижение результата, а по критериям определить, как он справился с решенной познавательной задачей [2, с. 45].

К окончанию начальной школы у ребенка должны сложиться алгоритмы самостоятельной контрольно-оценочной деятельности. Несформированность приемов самоконтроля и самооценки будет вызывать затруднения в учебной деятельности в основной школе (неадекватно оценивать свои действия и результат, реагировать на ошибки и замечания со стороны педагогов, сверстников), создавать сложности в общении, межличностных отношениях.

Родители должны понимать всю важность и ответственность в помощи учителю по формированию учебной деятельности. Чтобы обозначить наличие проблем, нами проводилось исследование уровня самоконтроля и самооценки учащихся 1-го класса средней школы № 10 им. Н. К. Крупской г. Петропавловска (Республика Казахстан). В исследовании участвовало 28 первоклассников.

Для проведения диагностики были определены критерии и показатели сформированности действий самооценки и самоконтроля, подобраны методики.

Для определения уровня самооценки использовали методики «Какой Я»? (Р. С. Немов), «Лесенка» (В. Г. Щур) [4, с. 347]. Результаты показали, что 33 % обучающихся себя оценили

адекватно, 77 % обследуемых имеют неадекватную самооценку: среди них 56 % имеют завышенную самооценку, что соотносится с возрастом обследуемых (6–7 лет), 21 % — заниженную, самооценка зависит от мнения взрослых (мамы, папы).

Для оценки уровня сформированности самоконтроля была выбрана диагностика «Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (авторы Г. В. Репкина и Е. В. Заика) [5, с. 138]. В данной методике достаточно подробно прописаны уровни развития самоконтроля. Наблюдения учителя позволили выявить следующее: низкий уровень развития самоконтроля имеют — 22 % (6 человек), это значит у них присутствуют неконтролируемые учебные действия, могут игнорировать свои ошибки и ошибки других, даже после их исправления педагогом, но могут проявлять контроль на уровне непроизвольного внимания — младший школьник не может систематически исправлять ошибки, не может обосновывать ход своих мыслей.

Средний уровень продемонстрировали 71 % (20 человек): у этих школьников потенциальный контроль на уровне непроизвольного внимания, они уже могут исправить ошибки, но обнаруживают их только после завершения выполнения задачи и указания педагога, также эта группа младших школьников, способные решить правильно задания, которые выполняли ранее.

Высокий уровень развития самоконтроля выявлен у 7 % младших школьников (2 человека): они выполняют задание на основе старой, ранее усвоенной схемы, при помощи педагога вносят коррективы для правильного решения, могут сделать это и без помощи педагога в определенной ситуации.

Анализ результатов позволил выявить, что уровни развития самоконтроля и самооценки (в основном у первоклассников) между собой связаны, и это означает, что уровень самоконтроля качества выполнения задания, его анализ связаны с уровнем самооценки младшего школьника.

Для выявления влияния других факторов на самоконтроль и самооценку первоклассников было проведено по методике «Адаптация ребенка к школе» (М. Р. Битянова) анкетирование родителей (28 человек) по вопросам адаптации ребенка к школе и включенности их в процесс воспитания детей.

Среди родителей 79 % (22 человека) отметили, что дети успешно проходят адаптацию, с удовольствием идут в школу; 21 % (6 человек) указали, что у детей возникают трудности при выполнении заданий, они с нежеланием идут в школу.

Для оценки степени включенности в процесс воспитания родителям было предложено оценить полноценность своего воспитания по 5-балльной шкале: 15 % опрошенных считают, что полностью отдают себя своему ребенку (детям); 60 % участников определили, что они достаточно полноценно осуществляют воспитание; 20 % родителей во многих вопросах воспитания испытывают затруднения; 5 % родителей отметили низкий уровень включенности в процесс воспитания детей, объясняя это своей занятостью. Это показало, что большинство родителей первоклассников готовы к поддержке детей в процессе обучения и включиться в процесс по формированию самоконтроля и самооценки.

В ходе коллективных мероприятий таких, как (родительские собрания (классные и общешкольные), дни открытых дверей, с родителями обсуждались вопросы развития самостоятельности детей: как научиться слушать детей, предлагать им сначала попробовать без помощи родителей решать проблемы учебные и житейские. Во время игрового моделирования ситуации, когда ребенку дается поручение, родителям предлагалось определить критерии, по которым они будут с детьми оценивать, как они справились с порученным делом, как себя вести, как формировать ответственность за свои поступки и результат деятельности. Родителям было рекомендовано следующее: в оценке выполненных дел и поручений необходимо создавать «ситуацию успеха», подчеркивать даже незначительную динамику в учебной деятельности, но в тоже время формировать адекватную самооценку. Важно поощрять инициативу, не ругать детей за ошибки, поощрять стремление исправлять их. Если ребенку дается новое дело, можно показать образец его исполнения самими или другими людьми, не отвлекать от деятельности, если ребенок не просит о поддержке. Необходимо поощрять вопросы ребенка на понимание и уточнение поставленной перед ним задачи.

В жизни ребенок будет постоянно принимать решения, которые взрослые не могут предвидеть. Поэтому развитие самооценки и самоконтроля поможет детям адекватно оценивать свои действия и результат, корректировать их в нужном направлении.

1. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск: [Б. и.], 1993. — 100 с
2. Лицегевич Н. Н. Формирование навыков самооценки и самоконтроля у младших школьников // Вестник науки и творчества. — 2018. — № 12 (36). — С. 45–48.
3. Лында А. С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. — М. : Просвещение, 2007. — 180 с.
4. Немов Р. С. Общая психология : учеб. в 3 т. Т. I. Введение в психологию. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2011. — 726 с.
5. Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. — Томск : Пеленг, 1993. — 198 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды. — М. : Педагогика, 2009. — 560 с.

**И. В. Дудакова, О. А. Борзенкова**

*Самарский государственный социально-педагогический университет*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В статье представлена авторская позиция к проблеме организации и развития познавательной деятельности детей 6–10 лет; обоснованы педагогические условия развития такой деятельности, показаны возможности применения познавательных заданий в дошкольной образовательной организации и в начальной школе как средства развития познавательной деятельности детей, намечены перспективы исследования.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность, организация и развитие познавательной деятельности, условия развития познавательной деятельности, познавательные задания.

Проблема организации и развития познавательной деятельности обучающихся всегда занимает ведущую позицию в педагогической науке. Анализ научных работ (А. В. Брушлинский [1], З. П. Вишневецкая [2], Е. А. Долгих [3], П. Я. Гальперин [4], И. А. Зимняя [5], З. И. Калмыкова [6], А. Н. Леонтьев [7], В. Н. Осинская [8], Т. В. Смирнова [9] и др.) показал необходимость продолжения работы по обозначенной проблеме. Поиск результативных образовательных средств остается в центре внимания педагогов дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) и учителей начальной школы.

Анализ литературных источников позволил определить познавательную деятельность как «динамическую систему взаимодействия субъекта и окружающего мира» (И. А. Зимняя), систему действий для достижения результата в рамках соблюдения определенных условий (А. Н. Леонтьев), продуктивную деятельность, направленную на получение новых знаний (Е. А. Долгих, Т. В. Смирнова).

Мотивационный аспект → процессуальный аспект (реализация) → контроль и самоконтроль → оценка и самооценка — важные компоненты любой деятельности.

Развитию познавательной деятельности детей способствует реализация комплекса следующих педагогических условий. Обозначим некоторые из них:

- создание в образовательной деятельности «ситуации успеха»;
- мотивация и положительное отношение к воспитательной и учебной деятельности [2, с. 126–127];
- активная продуктивная (мыслительная) деятельность [4; 6];
- учет познавательных интересов и возможностей обучающихся;
- реализация оптимального подхода в воспитании и обучении детей (деятельностный, интегративный, творческий и др.);

– использование эффективных образовательных средств и ресурсов [3, с. 66–71];  
 – формирование чувства ответственности и обязательства;  
 – применение в процессе воспитания и обучения комплекса специальных (познавательных) заданий [9, с. 91–95] и др.

Рассмотрим примеры заданий для детей старшего дошкольного возраста и обучающихся начальной школы (табл.). Целенаправленное использование предложенных заданий в воспитательно-образовательном процессе детей будет способствовать развитию их познавательной деятельности.

### Задания по развитию познавательной деятельности в ДОО и в начальной школе

Пример задания (старшие дошкольники)	Образовательные результаты	Примечание
<p>Дети на новогодний праздник получили необычное письмо от Деда Мороза. Письмо содержало непонятные символы и вопросы к ним. Попробуем разгадать таинственное письмо от новогоднего волшебника.</p> <p>Содержание письма:</p> $\wp + \nabla$ $\diamond - \ominus$ <p>Перед вами два выражения, символы — любые числа.</p> <p>Вопросы:</p> <p>Подставь вместо символов в оба выражения нужные числа, чтобы получить ответ, меньше 7.</p> <p>Подставь вместо символов в одно выражение такие числа, чтобы получить самое маленькое однозначное число.</p> <p>Подставь вместо символов в любое выражение числа, чтобы получить самое маленькое двузначное число.</p> <p>Какие числа можно «вставить» хотя бы в одно из выражений, чтобы получить дату твоего рождения? (месяц, год?)</p> <p>Придумай два вопроса для своих друзей. Проверь их. Все справились?</p> <p><i>Критерии оценивания:</i> по 1 баллу за каждый верный ответ (или верное утверждение); за выполнение творческого задания — 2 балла</p>	Аналитико-синтетическая деятельность, сравнение, вариативность суждений, формирование основ логического мышления, умение строить гипотезы	Деятельностный подход, проблемный подход, личностно-ориентированный подход, творческий подход
Пример задания (начальная школа, 3–4-й класс)	Образовательные результаты	Примечание
<p>В сказочной планете, кроме известных на Земле арифметических действий (сложение, умножение, вычитание и деление), используют особые арифметические действия: <math>\Omega</math> и <math>\oplus</math>. Волшебные действия выполняются по следующим правилам:</p> $a\Omega b = 3a + 5b$ $a \oplus b = (a + b)(a-b)$ <p>Найди значение выражения:</p> $15\Omega 14 + 13 \oplus 8$ <p><i>Критерии оценивания:</i> по 2 балла за каждое верное действие (максимальное количество баллов — 6)</p>	Формирование умения осуществлять сравнение и анализ, строить правильные умозаключения, вариативность суждений и доказательств	Деятельностный подход, технология проблемного обучения

Организация преемственности в обучении дошкольников и младших школьников с применением результативных технологий развития познавательной деятельности детей — перспектива исследования.

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. — 392 с.

2. Вишневецкая З. П. Приемы активизации познавательной деятельности младших школьников // Современные инновационные процессы в начальной школе : материалы Междунар. науч. конф. — Минск : Изд-во Белорус. гос. пед. ун-та, 2007. — С. 126–127.

3. Долгих Е. А., Борзенкова О. А. Дидактические возможности использования познавательных заданий в начальной школе // Высшее гуманитарное образование XXI в.: проблемы и перспективы : материалы шестнадцатой Междунар. науч.-практ. конф. — Самара : Самар. гос. соц.-пед. ун-т, 2021. — С. 66–71.
4. Гальперин П. Я., Запорожец В. А., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений и новые методы обучения в школе. — М. : Детство-Пресс, 1999. — 281 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М. : Логос, 2016. — 173 с.
6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М. : Педагогика, 1981. — 200 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Просвещение, 2005. — 352 с.
8. Осинская В. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики. — Киев : Рад. шк., 2010. — 210 с.
9. Смирнова Т. В. Поисковые задания как средство развития познавательной деятельности младших школьников // Международный научный журнал. — 2018. — № 1. — С. 91–95.

**И. А. Жеребная**

*Средняя общеобразовательная школа № 164, Санкт-Петербург*

**Ю. Г. Осиева**

*Российский педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Эффективное взаимодействие с родительской общественностью является важным психолого-педагогическим условием трудового воспитания младших школьников. Сотрудничество с семьей, культурно-просветительская работа с родителями, привлечение родителей к организации общественно-полезного труда школьников позволяют выработать единые требования, предъявляемые к обучающимся, развить положительную мотивацию к труду. Реализация деятельностного подхода в процессе трудового воспитания младших школьников направлена на совершенствование навыков самообслуживания, активное привлечение детей к общественно-полезному труду, знакомство с волонтерским движением.

*Ключевые слова:* трудовое воспитание, психолого-педагогические условия, сотрудничество, культурно-просветительская работа, системно-деятельностный подход, навыки самообслуживания, общественно-полезный труд.

Трудно найти в современном образовании более непопулярное направление, чем трудовое воспитание школьников. Трудовому воспитанию традиционно уделяют большое внимание специалисты дошкольных образовательных учреждений (в частности, формированию навыков самообслуживания), и спустя восемь лет к нему активно обращаются уже в выпускных классах школы, когда нужно сориентировать детей в выборе профессии. В начальной школе и среднем звене большей частью трудовое воспитание осуществляется эпизодически и бессистемно. Так нарушается преемственность в трудовом воспитании детей и подростков. Кроме того, постулат о том, что школа оказывает образовательные услуги, ставит вопросы трудового воспитания в двойственное положение. Вправе ли педагоги требовать, чтобы клиенты вытерли доску, убрали класс, помыли парты, подмели листья на пришкольной территории? Зачастую мнения учителей и родителей не совпадают; также и в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) в целом трудовое воспитание не рассматривается как важная составляющая образовательного процесса.

В то же время трудовое воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Труд имеет место в жизни каждого человека, в том числе и школьника. Трудовое воспитание неразрывно связано с воспитанием культуры поведения, нравственным и физическим воспитанием детей и подростков. В современных условиях исследование вопросов трудового воспитания представляется крайне важным.

Целью данного исследования явилось определение психолого-педагогических условий трудового воспитания в начальной школе и выявление роли семьи в трудовом воспитании. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 164 Красногвардейского района и средней общеобразовательной школы № 167 Центрального района г. Санкт-Петербурга.

Результаты опроса показали, что отношение родителей к трудовому воспитанию зачастую играет решающую роль при выборе содержания и форм воспитания. Например, педагоги считают важным более широко задействовать учащихся в трудовых мероприятиях, в общественно-полезном труде, однако существенным препятствием для этого является негативное отношение к труду части родителей, убежденных в том, что в школе должны только учить. В начальной школе широкое распространение получили только разовые эпизодические трудовые поручения, и даже к уборке кабинета детей привлекать не принято.

Более того, младшие школьники не только в школе освобождены от каких бы то ни было трудовых поручений, но и не включены в решение бытовых вопросов семьи. Исследование показало, что 64 % детей не имели никаких обязанностей в семье и ограничивались самообслуживанием. Например, разогреть себе еду и поддержать порядок в своей комнате. От детей не требовалось проявлять заботу о других членах семьи или выполнять постоянные поручения.

В ходе проведенной работы были сделаны выводы о необходимости организации взаимодействия с родителями, направленной на формирование у младших школьников потребности в трудовой деятельности, уважения к труду, бережливого отношения к результатам труда, добросовестное отношение к своим трудовым обязанностям.

Взаимодействие семьи и школы должно органично вписываться в воспитательный процесс, быть взаимовыгодным и результативным. Основой взаимодействия является системно-деятельностный подход, предполагающий разнообразие организационных форм, учет индивидуальных особенностей детей, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в трудовой деятельности. Степень вовлеченности родителей в воспитательный процесс определяется нормативно-правовыми документами в сфере образования. При этом строго соблюдается право человека на частную жизнь и невмешательство в дела семьи. Принципами такого сотрудничества являются доверие, добровольность и открытость.

Организация взаимодействия с родителями в процессе трудового воспитания младших школьников включает три направления: культурно-просветительская работа; проведение совместных мероприятий; общественно-полезный труд.

Требование к формированию и развитию психолого-педагогической компетентности родителей заложено в ФГОС начального общего образования [1]. Культурно-просветительская работа предполагает знакомство родителей с психолого-педагогическими аспектами трудового воспитания младших школьников, выработку умений вовлекать детей в бытовой самообслуживающий труд. При этом содержание трудовых обязанностей ребенка определяется составом семьи, потребностями каждого члена семьи, укладом жизни семьи.

Кроме того, был выделен такой важный аспект культурно-просветительской работы, как знакомство с профессией родителей. Первоначальное исследование показало, что у 18 % детей не было четкого представления о профессии своих родителей. Необходимо наглядно показать значимость и общественную ценность массовых профессий. Это повысит авторитет родителей в глазах ребенка и заставит с уважением относиться к человеку труда. Оберегая ребенка от бытовой рутины, знаний о том, как трудом родителей достигается благополучие семьи, родители исподволь приучают детей к праздности, потребительству, снобизму.

Совместный труд детей и родителей является эффективным средством воспитания уважительного отношения к труду, формирования трудовых навыков. Сам процесс совместного труда укрепляет семейные связи, повышают авторитет родителей. Проведение совместных мероприятий также включает посещение мест работы родителей (пекарня, железнодорожный музей, ткацкая

фабрика, типография). Основой для проведения совместных мероприятий является реализация проектов, направленных на подготовку праздников, общественных мероприятий, участия в акциях. Например, младшие школьники вместе с инициативными родителями приняли участие в акциях «Покормите птиц зимой» (изготовление кормушек под руководством пап), «Письмо солдату».

Промежуточным результатом нашей работы явилось более активное и результативное участие родителей в трудовом воспитании младших школьников.

Складывается эффективная система взаимодействия семьи и школы, направленная на трудовое воспитание младших школьников.

---

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начальное общее образование // Федер. гос. образоват. стандарт : офиц. сайт. — URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 03.03.2023).

*Л. В. Ижойкина*

*Омский государственный педагогический университет*

## **РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития базовых логических действий младших школьников. Предметом статьи является метод моделирования. Автор раскрывает актуальность вопроса в теории и практике начальной школы. Приводит примеры видов моделей и этапы моделирования на уроке окружающего мира.

*Ключевые слова:* логическое мышление, универсальные учебные действия, базовые логические действия, модель, моделирование.

Проблема формирования логического мышления младших школьников остается одной из актуальных в системе начального общего образования. Логическое мышление является основой для последующего обучения школьников.

Современный предмет «Окружающий мир» имеет большой развивающий потенциал. В процессе его изучения у младших школьников формируются основы научного мировоззрения и познавательные способности. Особенностью предмета является его интегрированный характер, позволяющий младшим школьникам осваивать целостно и системно окружающий их природный и социальный мир, поэтому предмет является благоприятным для формирования логического мышления школьников. Осваивая содержание учебного материала, младшие школьники учатся логически размышлять, применять понятия, делать выводы на основе проводимых наблюдений. Выполняемые логические действия помогают не только приводить знания в систему, но и устанавливать взаимосвязи между разными предметными областями.

В обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в группе познавательных универсальных учебных действий выделяют «базовые логические действия». Согласно федеральной рабочей программе начального общего образования «Окружающий мир» обучающиеся должны овладеть следующими базовыми логическими действиями:

- понимать целостность окружающего мира, проявлять способность ориентироваться в изменяющейся действительности;
- на основе наблюдений доступных объектов окружающего мира устанавливать связи и зависимости между объектами;
- сравнивать объекты окружающего мира, устанавливать основания для сравнения;

- объединять части объекта по определенному признаку;
- определять существенный признак для классификации и классифицировать объекты;
- находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного алгоритма [3].

Одним из практических методов обучения окружающему миру и средством формирования базовых логических действий младших школьников является метод моделирования. Е. Ф. Козина отмечает, что моделированием является «система действий по построению, преобразованию и использованию воспринимаемой модели, элементы и отношения которой подобны элементам и отношениям определенной природной системы» [2, с. 183]. Моделью называют материальный объект, который отражает структуру, существенные признаки и внутренние взаимосвязи исследуемого реального объекта [2]. Модель на уроках окружающего мира не является единственным методом познания. Модель применяется тогда, когда нужно раскрыть для младших школьников то или иное содержание объекта. Одним из условий применения на уроках моделей является предварительное ознакомление с реальными природными объектами.

В методике обучения окружающему миру по характеру воспроизводимых сторон исследуемого объекта различают структурные и функциональные модели [2]. Структурные модели копируют внешнее и внутреннее устройство объекта в его уменьшенном или увеличенном виде, например модель цветка, модель клетки, модель скелета человека. Функциональные модели иллюстрируют процессы, например модель развития растения, модель развития земноводных. По способу фиксации информации модели бывают предметными (например, муляжи грибов, овощей, фруктов), предметно-схематическими (стадии размножения животных, цепи питания) и знаковыми (схемы, графики, таблицы) [1].

Модели позволяют школьникам не только познавать природные объекты, но и проводить с ними различного рода манипуляции. Моделируя, младшие школьники проводят следующие логические операции: анализ природных объектов, сравнение реального объекта и модели, установление причинно-следственных связей.

Использование на уроках окружающего мира метода моделирования предполагает последовательное соблюдение этапов.

*Этап 1 — подготовительный.* В ходе проектирования урока учитель определяет возможности, цель, место и время использования метода на уроке, порядок работы и предполагаемый конечный результат.

*Этап 2 — основной:*

- совместное определение цели и задач, мотивация младших школьников на предстоящую деятельность;
- анализ содержания учебного материала (актуализация знаний об изучаемом объекте или явлении, выявление его главных признаков, сравнение с другими объектами, определение сходств и различий);
- выполнение заданий по подбору моделей, моделирование школьниками природного объекта или явления (выполнение модели цветка из пластилина, составление цепи питания в пресноводном водоеме);
- использование модели в практической деятельности (выявление возможностей ее применения для изучения природных объектов и явлений), совершенствование модели.

*Этап 3 — итоговый:* сопоставление модели с реальным изучаемым объектом или процессом [2].

Первоначально моделирование осуществляется учителем, позже — самостоятельно младшими школьниками, при этом в процессе работы учитель обязательно направляет и делает акценты на определенных признаках модели. Как видим, действия, выполняемые школьниками на основном и итоговом этапах, являются базовыми логическими: анализ, сравнение, сопоставление, обобщение и др. При использовании метода следует учитывать, что модель всегда упрощает изучаемый объект, выраженными являются только его нужные признаки, поэтому его важно сочетать с иными методами обучения, например наблюдением за реальными объектами в природе и в искусственно созданных условиях. Безусловно, моделирование требует определенного уровня развития базовых логических действий у младших школьников, его положительные результаты зависят от выбранной технологии и от совместной деятельности учителя и обучающихся.

1. Клепинина З. А., Аквилева Г. Н. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». — 5-е изд., стер. — М. : Академия, 2018. — 334 с.

2. Козина Е. Ф., Степанян Е. Н. Методика преподавания естествознания : учеб. для вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2021. — 873 с.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» // Единое содержание общего образования: офиц. сайт. — URL: [https://edsoo.ru/Federalnaya\\_rabochaya\\_programma\\_nachalnogo\\_obschego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Okruzhayuschij\\_mir\\_.htm](https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Okruzhayuschij_mir_.htm) (дата обращения: 15.01.2023).

*О. А. Кабанова, Н. А. Курганова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССАХ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются возможности внедрения технологии виртуальной реальности в образовательный процесс. Обоснованы преимущества использования систем виртуальной реальности при проведении уроков биологии и химии для обучающихся основной школы. Выделенные преимущества сопровождаются иллюстрациями таких VR-приложений, как 3D Organon, ShareCare.

*Ключевые слова:* технология виртуальной реальности, системы виртуальной реальности, VR-приложения, 3D Organon, ShareCare.

Внедрение современных цифровых средств в образовательный процесс позволяет выстроить его наиболее эффективным образом за счет вовлечения обучающихся в активные виды деятельности. Использование цифровых средств, в том числе и систем виртуальной реальности, позволяет удовлетворить многие потребности, характеризующие современных школьников: стремление к отсутствию усидчивости и концентрации, клиповость мышления, отсутствие длительной концентрации на целях, пониженная мотивация к учебной деятельности и некритичность мышления.

На сегодняшний день стремительно развивается технология виртуальной реальности, которая консолидирует в себе технологии для создания искусственных миров, ощущаемых с помощью органов чувств в системе реального времени с применением законов физики, но не существующих в физическом смысле [2].

На сегодняшний день существует большое количество сфер, где возможно применение технологии виртуальной реальности. Среди них сфера образования занимает одну из лидирующих позиций, однако методические материалы, в том числе для средней общеобразовательной школы, недостаточно освещены в информационных источниках.

К примеру, с помощью технологий виртуальной реальности предоставляется возможность не только углубить знания по биологии, но и внести разнообразие в образовательный процесс. Кроме того, биология с применением виртуальной реальности для современных детей и подростков представляет большой интерес, а также использование данной технологии наиболее эффективно сказывается на усвоении школьного курса. К преимуществам использования технологии виртуальной реальности при проведении уроков биологии можно выделить следующие:

- интерактивность обучения: обучающимся предоставляется возможность не только понаблюдать за процессом со стороны, но и погрузиться внутрь изучаемого явления или процесса (рис. 1);
- эффективность обучения: проведение уроков с помощью VR-оборудования повышает интерес к изучаемому предмету и, как следствие, приводит к улучшению успеваемости;

• наглядность примеров: с применением систем виртуальной реальности можно более наглядно продемонстрировать некоторые темы, которые достаточно сложно объяснить словами и представить, как данные процессы протекают на самом деле [3].

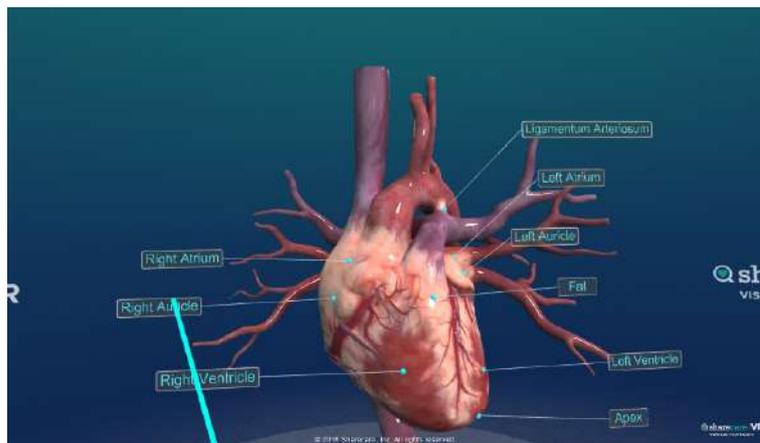


Рис. 1. Изучение сердечно-сосудистой системы с применением VR-приложения ShareCare

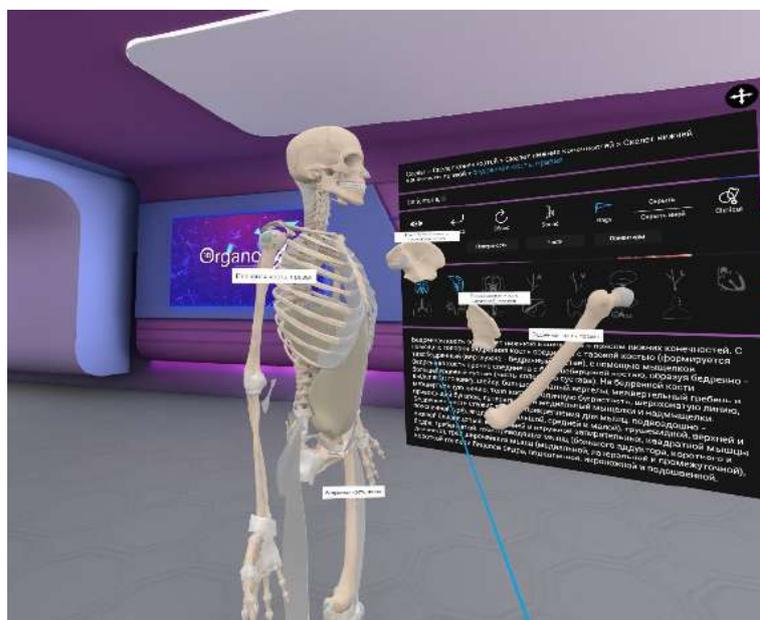


Рис. 2. Изучение особенностей строения тела человека с использованием VR-приложения 3D Organon

При изучении курса химии применение виртуальной реальности наиболее целесообразно при проведении химических опытов и экспериментов. Одно из важных мест при изучении школьного курса химии занимает проведение химического эксперимента, так как благодаря проведению опытов осуществляется взаимосвязь теоретического и практического материалов, что позволяет сформировать у современного школьника умение анализировать происходящие химические процессы [1]. Но выполнение химического эксперимента не всегда является безопасным и доступным. Использование системы виртуальной реальности позволяет проводить виртуальные химические опыты, которые не предоставляется возможным реализовать в рамках изучаемого курса. Кроме того, использование виртуальной реальности в практической части позволяет наглядно проиллюстрировать опасные и сложные опыты. Важным преимуществом таких экспериментов является возможность многократного возвращения к поставленным задачам, что позволяет наиболее эффективно освоить учебный материал.

Также нами был проведен опрос с целью выявления знаний о технологии виртуальной реальности и желания увидеть применение данной технологии при организации образовательного

процесса в школе. Респондентами стали обучающиеся 7–9-х классов школ г. Омска и Омской области. Результаты показали, что большинство школьников имеют достаточно высокую осведомленность о технологии виртуальной реальности. Среди них всего лишь 6,9 % ранее не сталкивались с данным понятием. Помимо этого мы выяснили, что школьники заинтересованы в освоении технологий виртуальной реальности, но по тем или иным причинам не имели опыта их использования. Только 7,8 % обучающихся подтвердили, что в их образовательных учреждениях применяются VR-технологии при обучении. Тем не менее большинство оптимистично настроены на возможность внедрения технологий виртуальной реальности в школьный урок: 22,1 % полагают, что повсеместное использование виртуальной реальности в обучении станет реальным через 5–10 лет, а 76,6 % респондентов — что это является возможным уже сейчас.

Таким образом, технология виртуальной реальности способна внести существенное разнообразие в образовательный процесс, придавая визуализацию необходимым элементам и выступая в качестве конструктора и материала для творчества, проявления креативности.

---

1. Брыксина О. Ф., Пономарева Е. А., Сони́на М. Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учеб. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 549 с.

2. Григорьев С. Г., Родионов М. А., Кочеткова О. А. Реализация дополнительной общеобразовательной программы по тематическому направлению «Разработка виртуальной и дополненной реальности» с использованием оборудования центра цифрового образования детей «IT-куб» : метод. пособие. — М., 2021. — 132 с.

3. Крапивенко А. В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений : учеб. пособие. — М. : Лаборатория знаний, 2020. — 274 с.

*С. Г. Калашникова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ОЛИЦЕТВОРЕНИЯ)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются этапы и некоторые приемы формирования у младших школьников использовать в собственной речевой практике прием олицетворения.

*Ключевые слова:* изобразительные средства языка, олицетворение, прямое и переносное значение слова, этапы работы.

Согласно Примерной программе одной из задач уроков литературного чтения является «формирование умений анализировать (на доступном уровне) средства выразительности» [6, с. 97]. Отметим, что за последние годы в связи с изменением средств коммуникации, увеличением объема информации идет более быстрым темпом развитие речи учащихся. Однако нельзя не учитывать возрастных особенностей младших школьников, а именно формирование умений овладения ребенком изобразительными лексическими средствами необходимо тесно связывать с учетом особенностей детского понимания. Ребенок понимает многое, но степень понимания, точность, углубленность, конкретность у него иная, чем у взрослого. По этому вопросу Л. С. Выготский указывал: «Слова ребенка могут совпадать со словами взрослого в их предметной отнесенности и не совпадать в значении» [1, с. 192]. Иными словами, они могут указывать на те же самые предметы, действия, качества, но не совпадать в своем значении. Например, слово *собака* и младший школьник, и взрослый относят к определенному виду животных. Этим обусловлено взаимопонимание ребенка и взрослого. Но понимание слова *собака* у взрослого качественно

отличается от понимания того же слова младшим школьником. В сознании взрослого человека слово *собака* включает общие и наиболее существенные признаки и свойства, присущие данному виду животных; он может классифицировать их по подвидам, относить к роду, его познания включают закономерности жизни, развития, личностное отношение к животному. Ребенок этого не может. Уровень обобщенности слова изменяется в сознании ребенка с возрастом и развитием, в процессе обучения. Формирование и осознанного отношения к слову как средству изобразительности речи, и навыков творческой деятельности с лексическим материалом происходит в определенной методической системе. Система работы по лексике включается в общую систему работы по развитию речи. В основе системы лежит работа над изобразительными средствами языка художественных произведений. Но не следует ограничиваться только уроками литературного чтения. В учебниках по русскому языку действующих учебно-методических комплексов очень много текстов, которые представляют собой законченные отрывки из художественных произведений.

Система работы должна основываться на повышении уровня теоретических знаний младших школьников в области содержания, способов образования и употребления изобразительных средств языка, а также на практическом установлении элементарных взаимосвязей между уровнями понимания и владения словом, характером усвоения речевых образцов учащимися и возможностью их активного и творческого применения в собственной речевой практике. Поэтому считаем целесообразным наметить этапы работы над изобразительными средствами языка.

Первый этап — это пропедевтический. Он включает в себя подготовку к осознанию лексических изобразительных средств. Цель этапа — накопить факты наблюдения над лексикой языка, практически познакомить с приемами элементарного анализа, сравнения языковых фактов. Второй этап направлен на осознание учащимися простейших изобразительных лексических средств создания образности. На этом этапе дети знакомятся со способами образования сравнений, олицетворений; усваивают образцы и подражают им. На третьем этапе происходит знакомство с некоторыми лексическими средствами языка. Используются приемы творческой деятельности по образованию и применению изобразительной лексики в собственной речевой практике. На четвертом этапе происходит осознание способов образования лексических изобразительных средств, формируется умение активно, самостоятельно пользоваться ими в собственной речи.

Покажем это на примере системы работы над олицетворением на уроках русского языка. Литературный энциклопедический словарь определяет олицетворение «как особый вид метафоры: перенесение человеческих черт (шире — свойств живого существа) на неодушевленные предметы и явления» [5, с. 259]. Олицетворение как один из приемов изобразительных средств языка часто встречается в художественных произведениях, включенных в программу, а также в упражнениях учебников русского языка.

Начинается работа с периода обучения грамоте. Так, читая в Азбуке текст «Маяк», дети знакомятся с приемом олицетворения практически, называя его так: «как будто бы говорим о живом» [2, с. 112]. Учитель выделяет этот пример олицетворения, выясняет, как дети представляют его: *как вы понимаете «завыл ветер», «взлетает морская волна»?* Путь работы — от выяснения прямого значения слова (*о ком мы скажем «завыл», кто или что может «взлетать»?*) к переносному (*а как можно себе представить, что «ветер завыл», а «волна взлетает?»*) и к обобщению смысла приема (*слова «завыл» и «взлетает» переносятся на неживые предметы, чтобы ярче представить, какой на море шторм*). Постепенно дети по заданию учителя могут самостоятельно находить в текстах упражнений олицетворения и практически объяснять их. Так, выполняя упражнение на странице 104, учащиеся могут назвать слова, которые рассказывают о дождике, точно о живом существе (*дождик шальной, поплачет, подурочит*) [3, с. 104]. Можно предложить детям заменить эти слова другими, близкими по смыслу, сравнить, как лучше. Так постепенно дети на слух узнают в речи и прием, и термин, научатся пользоваться ими.

Начиная со 2-го года обучения, учащиеся усваивают сам прием образования олицетворения. Используя умения пользоваться практически сравнением, представлениями о прямом и переносном значении слов, дети учатся выбирать подходящие олицетворения. Например, после выполнения упражнения 69 и ответов на вопросы — *как автор говорит об осинке? (зябнет, дрожит), почему так?* — предлагается задание: составить предложения, со словами *шепчет, проснулся,*

улыбнулся применительно к предметам неживой природы (например, *камьши, лес, сад, солнце*) [4, с. 53]. В дальнейшем можно предлагать такие задания: подобрать собственные примеры по аналогии, требующие переноса способа действия для образования приема. Одновременно учитель, а затем и сами дети комментируют прием для осознания ими способа образования олицетворения.

Для формирования творческого, активного овладения приемом олицетворения эффективным будет использование сказочной ситуации: *Представьте себе, что это цветок умеет говорить, как живой. Что бы он нам рассказал? Как бы вы описали его чувства?*

К концу 4-го года обучения учащиеся, как правило, усваивают и прием, и термин. Они могут не только свободно находить в тексте олицетворения, но и пользоваться ими в собственном описании, объяснять его образование.

1. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. — М. : Акад. пед. наук, 1956. — 519 с.
2. *Горецкий В. Г., Виноградская Л. А., Бойкина М. В.* Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2021. — Ч. 1. — 128 с.
3. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2018. — Ч. 1. — 143 с.
4. *Канакина В. П., Горецкий В. Г.* Русский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2018. — Ч. 1. — 144 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова. — М. : Совет. энцикл., 1987. — 750 с.
6. Примерные программ по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 317 с.

*Е. В. Кузьмина, М. В. Мякишева*

*Омский государственный педагогический университет*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования читательского интереса в начальной школе. Приводится анализ результатов диагностики уровня сформированности читательского интереса у детей младшего школьного возраста, представлены основные направления деятельности педагога по формированию читательского интереса у детей.

*Ключевые слова:* читательский интерес, уровень сформированности читательского интереса, деятельность педагога.

Как отмечают многие исследователи, в детской среде на протяжении довольно длительного времени наблюдается постоянное снижение интереса к чтению. Среди причин этого феномена указывается активное внедрение в детскую среду цифровых технологий. Книга на фоне красочного мультфильма теряет свою значимость у современных младших школьников. При этом литературный опыт современных детей в основном связан с просмотром экранизированных, а не прочитанных самостоятельно произведений.

В «Психологическом словаре» Б. Е. Варшавы и Л. С. Выготского интерес определяется как «эмоционально окрашенная установка, направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету» [1, с. 80].

Согласно определению Б. П. Умнова, «читательский интерес — это избирательно-положительное отношение личности (или группы) к произведениям печати, значимость и эмоциональная привлекательность которых определяются их соответствием потребностям личности в чтении» [3, с. 5].

В своем исследовании ученый рассматривает читательский интерес как единство и взаимосвязь следующих компонентов: внешние побуждения к чтению, степень осознания человеком важности чтения, субъективную сторону чтения, а также проявление интереса к содержанию и характеру чтения [3, с. 16].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в процессе восприятия текста для ребенка младшего школьного возраста на первый план выходят герои, сюжет, отдельные факты. Именно эти элементы художественного произведения вызывают у ребенка сильные эмоции, которые и являются основой для возникновения интереса. При этом автор и время, в котором происходят события, для младшего школьника не являются важными [2, с. 985].

Еще одной особенностью в формировании интереса к чтению является зависимость этого процесса от сформированности навыка чтения у ребенка. Как отмечают исследователи, если у ребенка низкая техника чтения, он занят, прежде всего, декодированием текста, а не восприятием событий, передаваемых в книге.

Н. Н. Светловская в своем исследовании предлагает следующие критерии сформированности читательского интереса, среди которых: положительное отношение к самой читательской деятельности; заинтересованность конкретными книгами; увлечение процессом чтения и желанием поделиться радостью общения с книгой.

На основании данных критериев был определен диагностический комплекс, представленный игрой «Библиотека» (Л. М. Гурович), методикой «Моя любимая книга» (Т. А. Баранова), модифицированным диагностическим заданием «Поделись книгой» (Т. А. Баранова). Исследование проводилось на базе лицея № 54 г. Омска. В нём приняло участие 24 человека.

Анализ результатов диагностики по методике Л. М. Гурович «Библиотека» показал, что дети выбирают литературу разной тематики. Так, 46 % учащихся любят читать рассказы и стихи о природе; произведения о детях выбирают 58 % учащихся; книги о приключениях предпочитают 71 %; книгам со сказочным сюжетом отдали предпочтение 83 %; энциклопедии выбрали 13 %. Предпочтения по жанрам и видам литературы были распределены следующим образом: сказки предпочитают 83 % детей; 71 % учащихся выбирают рассказы; стихи читают 17 % учащихся; учебную литературу (энциклопедии) читают 13 % детей. При этом дети руководствуются разными мотивами при выборе книги для своего чтения. Среди ведущих мотивов — интерес к иллюстрациям (92 % учащихся), одобрение со стороны окружающих (54 % детей).

Анализ результатов диагностики по методике Т. А. Барановой «Моя любимая книга» показал, что у 29 % детей высокий уровень избирательности книг. Эти дети любят читать книги, подробно описывают то, что им понравилось в книге, знают автора прочитанного произведения. Средний уровень избирательности выбора книг для чтения был выявлен у 38 % учащихся. Дети данной группы выбирают книги с помощью взрослого, не могут обосновать свой выбор. Низкий уровень избирательности книг для прочтения был выявлен у 33 % младших школьников. Учащиеся этой группы продемонстрировали равнодушие к книге, не могли пересказать прочитанную книгу, вспомнить автора.

Анализ результатов диагностики по методике «Поделись книгой» Т. А. Барановой показал, что высокий уровень желания поделиться радостью от общения с книгой был выявлен у 13 % учащихся. Дети этой группы подробно описывают, что именно им понравилось в книге, знают автора литературных произведений. Средний уровень увлечения процессом чтения и желания поделиться радостью от общения с книгой был выявлен у 71 % детей младшего школьного возраста. Дети этой группы рассказывают о прочитанной книге с помощью наводящих вопросов взрослого, инициативы при задании не проявляют, не помнят автора литературных произведений. Низкий уровень увлечения процессом чтения и желания поделиться радостью от общения с книгой был выявлен у 17 % учащихся. Дети этой группы не проявляют желания пересказать содержание прочитанной книги, затрудняются это делать даже при помощи взрослого, не помнят автора произведения.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что уровень сформированности читательского интереса у испытуемых детей недостаточный. У большинства младших школьников недостаточно широкий читательский кругозор, мотивами выбора книг выступает одобрение окружающих, интерес к иллюстрациям. Дети путают названия книг, авторов художественных произведений, затрудняются в пересказе сюжета.

Полученные результаты определили основные направления деятельности педагога по формированию читательского интереса у детей: решение специальных задач на уроках (формирование интереса к научно-популярному тексту, расширение читательского кругозора и др.) и организация кружковой работы с детьми, предполагающей использование таких форм работы, как выставки, конкурсы чтецов, инсценировка художественных произведений и др.

Важным условием формирования читательского интереса у младшего школьника является культура чтения, которая характерна для каждой семьи, поэтому еще одним направлением деятельности педагога явилась работа с родителями. Ученые и практики отмечают, что в семье, сохраняющей традиции семейного чтения, дети становятся активными читателями еще до освоения алфавита. Данный феномен явился основой для выбора таких форм работы с родителями, как консультации, литературная гостиная.

1. Варшава Б. Е., Выготский Л. С. Психологический словарь. — СПб. : Тропа Троянова : Роща Академии, 2008. — 255 с.

2. Пересада О. В., Корепина Н. А. Формирование читательского интереса младших школьников средствами инновационных технологий буктрейлера и виртуальной книжной выставки // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6, № 6. — С. 981–989.

3. Умнов Б. Г. Читательский интерес как научное понятие. — Ярославль : Изд-во Ленингр. гос. ин-та культуры, 1967. — 103 с.

*Н. А. Курганова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ VR-ПРИЛОЖЕНИЯ «КРУЗЕНШТЕРН. КРУГОСВЕТКА “НАДЕЖДЫ”»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности обучения современных детей в условиях использования систем виртуальной реальности в школе. Приводятся преимущества использования систем виртуальной реальности в сфере образования. Описывается VR-приложение «Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”», разработанное российскими программистами специально для сферы образования.

*Ключевые слова:* федеральный проект, системы виртуальной реальности, VR-приложения, VR-приложение «Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”».

На сегодняшний день в России реализуется национальный проект «Образование», включающий в себя десять федеральных проектов. Среди этих проектов особо выделяется проект «Современная школа». Он «направлен на обеспечение возможности детям получать качественное общее образование в условиях, отвечающих современным требованиям, независимо от места проживания ребенка, организацию комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений, а также обеспечение возможности профессионального развития педагогических работников» [3]. В рамках этого проекта на базе сельских школ и общеобразовательных учреждений малых городов численностью населения до 60 тыс. созданы «Точки роста» — образовательные центры цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей, а также детские технопарки «Кванториумы».

«Точки роста» и «Кванториумы» оснащены современным оборудованием, в том числе и системами виртуальной реальности. Таким образом, возникает необходимость пересмотреть содержание обучения в зависимости от наличия вышеобозначенного оборудования в школе.

Перечислим преимущества использования систем виртуальной реальности в сфере образования [1].

1. Наглядность. Приложения виртуальной реальности наглядно демонстрируют различные объекты и процессы, которые трудно изучить в реальном мире. Например, строение сердца, работу различных робототехнических устройств на предприятии и тому подобное.

2. Сосредоточенность. В виртуальной реальности обучающийся сосредоточен только на изучаемом материале, внешние раздражители нивелируются.

3. Вовлечение. Ученик «погружается» в изучаемый материал при помощи соответствующего оборудования и осваивает его в игровой форме.

4. Безопасность. Школьник без особых рисков может проводить сложные эксперименты, путешествовать и т. п.

5. Эффективность. Обучение при помощи систем виртуальной реальности мотивирует учащихся к изучению нового материала.

Существуют огромное количество VR-приложений, разработанных специально для сферы образования.

Остановимся на таком приложении, как «Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”». Данное приложение является российской разработкой и было выпущено в 2022 г. Приложение можно найти на платформе Sream [2]. Отметим, что это бесплатное приложение.

«Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”» — VR-приложение, которое посвящено первому российскому кругосветному путешествию Крузенштерна и Лисянского на кораблях «Надежда» и «Нева». В приложении воспроизводится данное историческое событие: путешествие длиной более 3 лет, преодоление шести морей и трех океанов.

Вся информация в приложении переработана на основе дневников Крузенштерна и Лисянского, а также при помощи исторических документов.

Приложение может быть интересно как учителям географии, так и учителям истории. Например, на географии в 6-м классе при изучении темы «Первое русское кругосветное путешествие» целесообразно уделить время на уроке по работе с данным приложением.

Отметим, что приложение «Крузенштерн. Кругосветка “Надежды”» также возможно использовать и при организации внеурочной деятельности в школе.

Данное приложение наглядно демонстрирует, как проходило путешествие. Учащиеся могут услышать, как грохочут пушки, ветер раздувает паруса, скрипит палуба, волнуется море, и пережить смертельные штормы и т. д. (рис. 1).



Рис. 1. Пример наглядной демонстрации вовлечения учащихся в морское сражение

«Погружаясь» в этот виртуальный мир, школьники могут примерить на себя мундир капитана Ивана Крузенштерна, набрать команду, «заручиться поддержкой Императора и отправиться в первую русскую кругосветку, изменившую ход истории. Кронштадт, дикие племена людоедов с острова Нуку-Хива, заснеженная Аляска, недоступная Япония и опасный Китай. А еще... масштабные морские сражения, географические открытия, сложная морская навигация и тонкая смесь внутрикорабельной дипломатии и международных отношений» (рис. 2) [2].

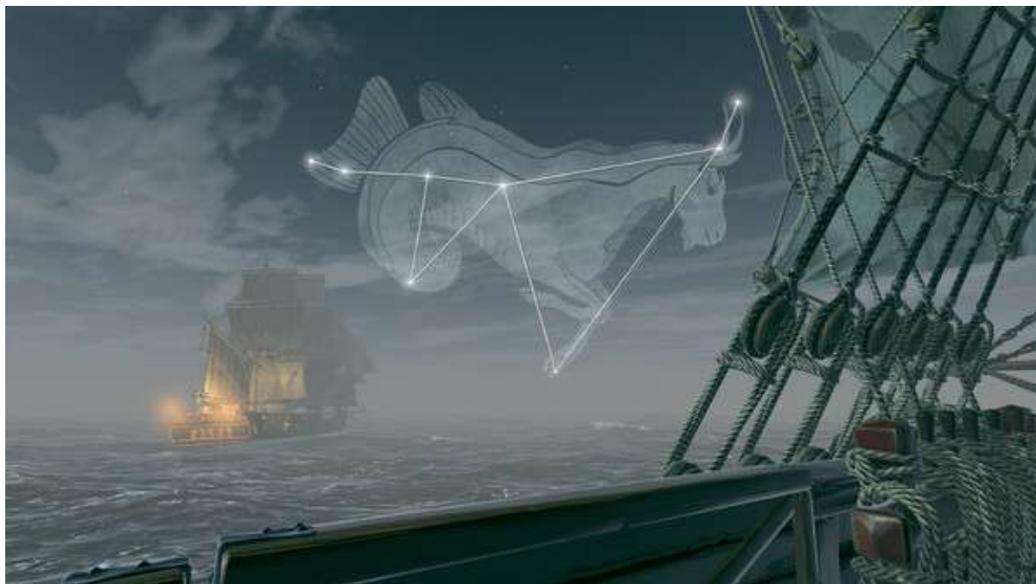


Рис. 2. Пример изучения морской навигации в приложении

Таким образом, использование систем виртуальной реальности при обучении школьников позволит расширить диапазон медиасредств на уроке, повысить мотивацию изучаемого материала.

1. Краюшкин Н. А. Виртуальная реальность в образовании // Центр развития компетенций в бизнес-информатике, логистике и управлении проектами высшей школы бизнеса : офиц. сайт. — 2020. — 9 июля. — URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 30.01.2023).

2. Крузенштерн. Кругосветка «Надежды» // Steam : [сайт]. — URL: [https://store.steampowered.com/app/2193270/\\_/](https://store.steampowered.com/app/2193270/_/) (дата обращения: 30.01.2023).

3. Федеральный проект «Современная школа» // Минпросвещения России : офиц. сайт. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 30.01.2023).

**З. И. Лаврентьева, Н. В. Петренко**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## **ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты опроса родителей, учителей и учеников о степени вовлеченности семьи в воспитательную деятельность школы. Определены такие риски вовлеченности, как контроль, демонстрация присутствия, низкая самооценка влияния родителей на процесс воспитания в школе. Ресурсом партнерства семьи и школы выступают инициативы родителей и высокая оценка их вовлеченности со стороны учителей.

*Ключевые слова:* воспитание, родители, вовлеченность, партнерство.

Участие родителей в воспитательной деятельности обучающихся выступает одним из требований современной образовательной политики в Российской Федерации [2]. Консолидация усилий педагогов образовательных организаций и семьи является залогом успешного обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения [1]. Проблема заключается в том, что образовательным учреждениям не всегда удается вовлечь родителей в устойчивые и целенаправленные партнерские отношения. Цель данной статьи — на основе диагностики уровня вовлеченности родителей в воспитательную деятельность школы определить проблемные зоны взаимодействия семьи и школы, наметить точки роста партнерства.

Теоретическим основанием исследования выступают научные концепции вовлеченности и партнерства. Вслед за В. Каном будем понимать вовлеченность как личный вклад физической, умственной и эмоциональной энергии человека в решение общих задач организации [4]. Вовлеченность возникает тогда, когда человек не просто выражает готовность к сверхнормативным усилиям, но и делает это регулярно, проявляет заинтересованность в достижении значимых результатов и высказывает чувство гордости за полученные результаты [3]. Партнерство — это сотрудничество ради продвижения совместных интересов. Вовлеченность партнерского типа — это готовность вносить вклад в достижение общих целей на основе равенства, открытости и взаимности. В нашем случае вовлеченность родителей в воспитательную деятельность школы предполагает их личное участие в решении педагогических задач образовательной организации в отношении воспитания своих детей и других обучающихся.

Базой диагностики уровня вовлеченности родителей в воспитательную деятельность школы на основе партнерства стал лицей «Технополис» р. п. Кольцово Новосибирской области. В анкетировании приняли участие 191 человек: 50 обучающихся среднего звена школы, 29 учителей, 111 родителей. Заметим, что лицей открыт всего три года назад. За основу нашего исследования были взяты анкеты Инструмента диагностики развития школьного сообщества, разработанные Рыбаков Фондом в сотрудничестве с Центром общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Сначала представим, какое место вовлеченность семьи заняла в соотношении с другими направлениями организации воспитательной деятельности образовательной организации (рис. 1).

Как видно из рисунка, вовлеченность семей составляет не более 30 %, что не может считаться достаточным для обеспечения партнерских отношений родителей со школой. Более того, анализ мотивации вовлеченности родителей в воспитательную деятельность показал, что на 1-м месте оказалась потребность в контроле за участием ребенка в той или иной деятельности школы (контроль за посещением секций, кружков, за участием в олимпиадах, праздничных мероприятиях). Данная группа родителей считает, что сам факт участия ребенка в организованной деятельности непременно принесет результаты, поэтому они не только в курсе событий школы, но и своим участием стимулируют детей к активности.

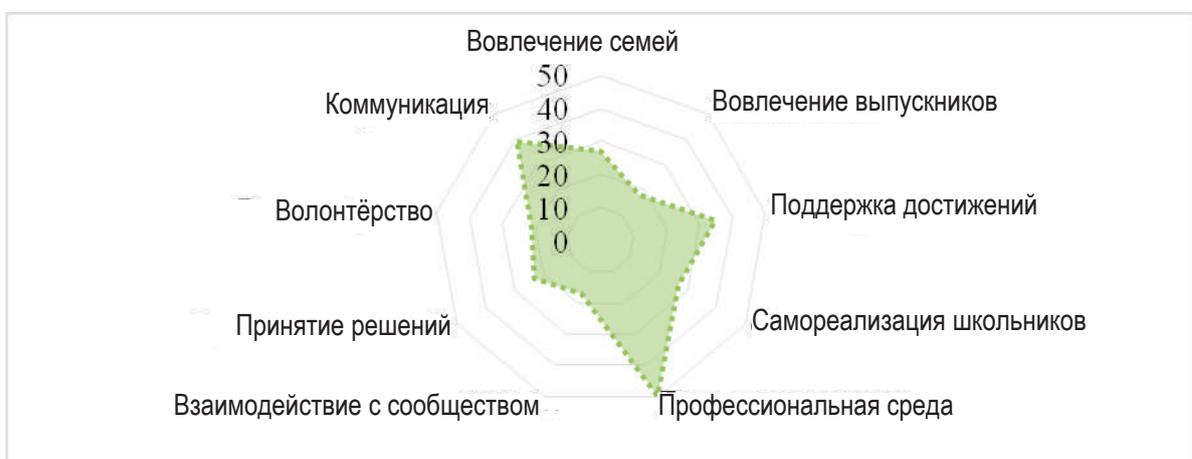


Рис. 1. Направления организации воспитательной деятельности образовательной организации

В рейтинге мотивации вовлеченности 2-е место занял опыт участия родителей в жизни школы при воспитании старших детей. Они на примере достижений более взрослых сыновей и дочерей осознали, насколько важно участие родителей во взаимодействии со школой. Эти родители принимают активное участие в совместных родительско-детских событиях школы: спортивных слетах, постановке спектаклей, экскурсиях и походах. И только на 3-м месте оказались инициативные родители, которые предлагают собственные идеи по взаимодействию со школой, сами ведут секции, занимаются профориентацией и социальными проектами. Отметим, что совсем незначительную, но очень показательную группу составили родители, которые так сформулировали мотив вовлеченности в воспитательную деятельность школы: «Нужно быть везде, чтобы видели, что я занимаюсь ребенком». Мы специально выделили данную формулировку мотивации, понимая, что во многих школах такая тенденция наметилась, а в некоторых достигла широких масштабов. Следовательно, уровень партнерских отношений родителей со школой в среднем звене, где проводился опрос, весьма нестабилен. Риски составляют родители, ориентированные на контроль и внешние признаки вовлеченности. Тем не менее обнаружилась и положительная тенденция — устойчивое партнерство с родителями-предпринимателями, родителями из академической среды и родителями из многодетных семей.

Еще одна положительная тенденция была зафиксирована в результате анализа опроса — позитивная оценка учителями степени вовлеченности родителей в жизнь школы и класса. В отличие от самих родителей, которые посчитали себя вовлеченными в 23 % положительных ответов, учителя оценили вовлеченность родителей в 43 %. Кстати, сами дети тоже посчитали, что только 23 % их родителей принимают участие в школьных делах воспитательного характера. С нашей точки зрения, такой значительный разрыв в оценке участия родителей связан (со стороны учеников и самих взрослых) с пониманием вовлеченности как совершенно конкретной совместной деятельности. Учителя же более тонко понимают вовлеченность, учитывают интерес родителей к событиям в классе и школы, о которых рассказывается на сайте школы, в социальных сетях, школьных интернет-сообществах. Учитывают учителя и обратную связь с родителями на родительских собраниях, при рефлексии школьных событий в личном общении с родителями. Считаем, что высокая оценка вовлеченности родителей со стороны учителей является существенным ресурсом развития партнерских отношений семьи и образовательной организации.

---

1. *Воскресенко О. А., Дунаева О. В.* Взаимодействие семьи и школы как институтов воспитания: моделирование процесса // Общество: социология, психология, педагогика. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-kak-institutov-vospitaniya-modelirovanie-protsessa> (дата обращения: 12.02.2023).

2. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 13.03.2023).

3. *Чеглакова Л. М., Кабалина В. И.* Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. : Социальные науки. — 2016. — № 1 (4). — С. 121–128.

4. *Kahn W. A.* Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // *Academy of Management Journal*. — 1990. — V. 33, no. 4. — P. 692–724.

## ПРЕДМЕТНАЯ ДЕКАДА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности развития познавательной активности младших школьников через проведение предметных декад во внеурочной деятельности. Раскрываются особенности применения данного метода в реализации основных направлений внеурочной деятельности в условиях начальной школы.

*Ключевые слова:* предметная декада, младший школьный возраст, внеурочная деятельность, потенциал.

На сегодняшний день внеурочная деятельность является неотъемлемой частью основной образовательной программы. Создание условий, которые обеспечивают развитие творческих способностей ученика, а также формируют гражданскую позицию и способность социализации в обществе, является одной из ведущих идей, заявленной в требованиях стандарта. Соблюдение всех этих условий проходит за счет введения новых образовательных программ, а также благодаря интегрированному симбиозу основного и дополнительного образования.

Система начального образования является первым этапом для младших школьников в длинном пути получения знаний и практического опыта. Именно поэтому важно правильно и грамотно подобрать основные формы работы с младшими школьниками. Тяга к знаниям, ощущение и принятие правильности своих решений, а также чувство доверия и уважения к взрослым наставникам — вот что является основными задачами учителя при проведении внеучебной работы.

Для того чтобы развить потребность в самостоятельном изучении окружающего мира, активизировать познавательный интерес, направить ребенка на проявление креативности, учителю необходимо использовать нестандартные и эффективные формы работы.

Одной из форм работы, направленной на развитие познавательной активности ребенка, является проведение предметных декад. Благодаря разнообразным формам проведения данных декад удается вовлечь всех учащихся как младшего, так и старшего звена в предложенную образовательную область. Данное направление деятельности не только позволяет раскрыть учебный и творческий потенциал школьника, но и обеспечивает построение диалога между учителем и учеником.

В ходе проведения предметной декады младшему школьнику предоставляется возможность раскрыть многогранность своих интересов, а также продемонстрировать практическое применение своих интеллектуальных возможностей. Особенностью проведения предметной декады в начальной школе является максимальный охват всех классов и их взаимодействие во внеурочной деятельности.

Предметная декада представляет собой комплекс интегрированной программы, которая включает в себя сразу три направления: учебная, методическая и внеурочная деятельности [1, с. 26].

Все проводимые мероприятия в рамках одной декады объединены одной общей темой, которая должна быть понятна всем участникам. Общей совместной работой учителя и ученика в данном случае является комплекс мероприятий, таких как викторина, квест, игра, выставка и прочие виды творческой и исследовательской деятельности. Набор данных мероприятий позволяет в полной мере раскрыть творческий потенциал учащегося и повысить его познавательную активность.

На основе изучения практического опыта, применения предметных декад в образовательном процессе можно смело утверждать, что декада по определенной группе предметов является массовым и соревновательным видом работы для учащихся. Такое направление способствует проявлению индивидуальных качеств личности через массовое обучение.

Предметная декада всегда связана с основной образовательной программой, поэтому является прекрасной платформой для углубления и закрепления уже полученных теоретических знаний.

Развитие познавательной активности через разноплановые формы работы дает возможности младшим школьникам рассмотреть проблемный вопрос в тематике декады и предложить пути его решения [2, с. 56].

Спецификой предметной декады является возможность максимально быстрого перехода образовательного процесса в творческую деятельность с учетом смены самих мотивов, целей, а также потребностей всех участников декады. Предметная декада играет роль коммуникативной системы, где возможность самовыражения и самореализации предоставляется не только ученику, но и учителю. В процессе планирования и реализации задуманных этапов декады учитель проявляет свое творчество, показывает степень профессионализма, а также демонстрирует значимость школьных предметов в рамках тематики предметной декады.

В системе начального образования предметные декады прочно заняли свое место как один из методов активизации познавательной активности во внеурочной деятельности. Но для того, чтобы все участники данного процесса могли увидеть положительный результат, необходимо описать несколько принципов построения предметной декады:

1. Структура декады должна быть составлена таким образом, чтобы каждый ученик мог принять в ней участие, независимо от его индивидуальных способностей и культурно-образовательных потребностей.

2. Материал предметной декады должен стимулировать ученика к повышению интереса в образовательном процессе, а также способствовать выработке самоконтроля и самоорганизации.

3. Все формы проведения предметной декады должны вызывать у ученика стойкий познавательный интерес к изучению окружающего мира. Расширять знания о животных, формировать навыки ухода за растениями, нестандартно мыслить в сложившейся ситуации.

4. Весь материал предметной декады должен быть построен так, чтобы пополнять словарный запас ученика, а также уметь излагать свои мысли и формулировать четкие ответы на поставленные проблемные вопросы.

5. Важно помнить, что каждый ученик является активным участником всех событий декады. Он может выдвигать идеи, придумывать, дорабатывать, проявлять креативность и творчество.

Основной успех в проведении предметной декады зависит от качественной подготовительной работы организаторов декады. Все использованные формы взаимодействия должны быть легки для освоения и понимания с учетом возрастных особенностей младших школьников. Также важна подача этого материала. Подготовка к предметной декаде требует от учителя постоянно изучать и практиковать инновационные формы взаимодействия с учениками, обогащать свои знания по предмету.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что введение предметных декад в начальной школе положительно влияет на развитие познавательной активности младших школьников: способствует развитию творческого потенциала, раскрытию таланта, а также умению работать в коллективе.

---

1. Практические аспекты проведения предметных тематических декад (на примере ФГБОУ «Средняя школа-интернат МИД России») / Т. В. Бочарова, А. Б. Виноградов, Н. В. Киржаева [и др.] // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы VI Междунар. науч. конф. — СПб. : Свое издательство, 2020. — 26–30 с.

2. *Фастова Е. И., Иванова О. Л.* Инновационные педагогические технологии. Кейс успешного педагога. — Волгоград : Учитель, 2019. — 235 с.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

*Аннотация.* В статье поднимается проблема субъектно-ориентированной методики обучения чтению. Соотносятся между собой содержание основных понятий, связанных с категорией субъектности, привлекается внимание к особенностям формирования субъектной позиции младших школьников. Приводятся диагностические данные, характеризующие состояние компонентов субъектной позиции первоклассников в обучении чтению.

*Ключевые слова:* субъектность, учебная деятельность, самооценка, саморегуляция, самоконтроль, первоклассник, техника смыслового чтения.

Проблематика исследований субъектного подхода в психолого-педагогическом и методическом аспектах направляется на выявление факторов, условий, средств формирования учащихся как субъектов учебной деятельности на различных образовательных ступенях. В этой связи в научный аппарат включается понятие субъектной позиции в составе компонентов самооценки, саморегуляции, самоконтроля и самоорганизации, характеризующих произвольность, сознательность и регулируемость осуществляемой деятельности и соотносящихся с категорией субъектности.

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования (2021) подтверждает выдвинутые еще в 2010 г. требования по достижению образовательных результатов [7]. Сохраняется их нацеленность на становление младшего школьника как субъекта учебной деятельности, в связи с чем конкретизируется и дополняется перечень необходимых для формирования универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных.

В состав регулятивных универсальных учебных действий включено овладение действиями по самоорганизации и самоконтролю: планированию действий по решению учебной задачи, выстраиванию последовательности выбранных действий, установливанию причин успеха/неудач учебной деятельности, корректированию учебных действий для преодоления ошибок. Это должно способствовать достижению таких личностных образовательных результатов, как «готовность обучающихся к саморазвитию, мотивацию к познанию и обучению» [8], и обеспечить саморегуляцию и самоконтроль в качестве метапредметных образовательных результатов.

Вместе с тем в числе личностных образовательных результатов не обозначено присутствовавшее ранее «формирование способности к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности», что должно было создавать на будущее «возможность для формирования положительной адекватной дифференцированной самооценки учащихся на основе критерия успешности реализации роли «хорошего ученика» [5, с. 15].

Однако это вовсе не означает, что необходимость формирования самооценки младших школьников отходит на второй план. Согласно ФГОС основного общего образования в редакции от 11 декабря 2020 г. [9], обучающиеся должны овладеть основами самооценки. Следовательно, задача развития готовности младших школьников к самооценке в преименности начальной и основной ступеней школьного образования должна решаться в связи с формированием универсальных учебных действий (УУД) по саморегуляции и самоконтролю.

В соотношении указанных понятий выделим основное. Самооценка относится к ядру личности, выступает неотъемлемым компонентом самосознания и важным регулятором деятельности. Наряду с общей самооценкой выделяются парциальные, частные самооценки, отражающие отношение личности к своим конкретным качествам и успешности в отдельных видах деятельности. Способность личности к интегральной регуляции психических свойств и личностных качеств через комплекс умений по организации собственной деятельности составляет сущность само-

организации. Самооценка результатов организуемой деятельности связана с самоконтролем за процессом протекания деятельности, в результате чего устанавливаются причины удовлетворительности или неудовлетворительности решения учебных задач, вносятся коррективы в способы учебных действий, их операционный состав.

Самооценка младшего школьника развивается под влиянием оценок окружающих — тех, кто входит в число значимых других, составляет референтную группу: учителей, родителей и одноклассников. Особенности самооценки младших школьников являются ее недостаточная адекватность, неполная осознанность, неустойчивость с проявлением тенденции к завышению или занижению, что ставит педагогическую проблему формирования самооценки с первых дней обучения ребенка в школе.

Само определение способности к самооценке в качестве личностного образовательного результата, а учебных действий по саморегуляции, самоорганизации и самоконтролю как метапредметных образовательных результатов означает, что достижение их единства должно обеспечиваться через содержание всех учебных предметов и в различных видах деятельности.

Обучение чтению, по выражению К. Д. Ушинского, должно входить «во все учебные предметы и собирать в себе их результаты» [6, с. 191]. Современные школьники с 1-го класса должны учиться смысловому чтению, осваивать его технику, а именно: «правильное плавное чтение... в индивидуальном темпе, позволяющим понять смысл и содержание текстов» [8]. Показатели техники смыслового чтения определяет его оценку учителем как «отличную», «хорошую», «неплохую» или «плохую», что традиционно в понимании учеников и их родителей соотносится с отметками «5», «4», «3» и «2» и сказывается на самооценке школьников своих учебных достижений. Отсутствие обучения школьников осуществлять собственную оценку (анализировать, дифференцировать, аргументировать) негативно сказывается на адекватности, осознанности и устойчивости самооценки.

Подтверждением служат полученные нами результаты в диагностировании первоклассников: у 20 % учащихся выявилась адекватная самооценка, у 45 % — завышенная самооценка, у 35 % — заниженная. При этом не обнаружилось осознанности, дифференцированности и устойчивости оценки первоклассниками техники своего чтения. Так, Саша М. после не вполне удовлетворительного чтения текста оценил его «на пять», а когда экспериментатор попросил прокомментировать эту оценку и выделить те качества чтения, которые первоклассник мог бы улучшить, ученик не смог ничего ответить и лишь поменял свою оценку на «четыре». Это свидетельствует о том, что первоклассники в оценке своего чтения не проявляют должной осознанности, не ориентируются в оценке качества своего чтения на определенные критерии и показатели, что препятствует в свою очередь развитию самоконтроля за процессом чтения. Другим примером может служить оценка своего чтения текста Аней С., которая, показав хорошую технику смыслового чтения, дала ему низкую оценку («плохо прочитала»), поменяв ее на более объективную лишь после того, как услышала мнение одноклассников и экспериментатора.

Связывая методический ресурс повышения эффективности обучения чтению первоклассников с формированием их субъектной позиции [1], мы актуализируем задачу развития самостоятельности школьников как основания для перестройки позиции первоклассника из ученика в учащегося. К сожалению, к решению этой задачи не проявляется достаточного внимания в действующих учебно-методических комплексах по обучению грамоте. Об этом свидетельствовали проведенный опрос среди первоклассников: на вопрос «Что значит быть хорошим учеником?» первоклассники отвечали «Учиться на пять», «Слушаться учителя», не прибегая к дополнениям, что при этом нужно стремиться к самостоятельности.

В этом отношении следует положительно охарактеризовать азбуку учебно-методического комплекса «Перспектива» [2], в обучении чтению по которой у школьников с первых уроков формируется установка на самостоятельность в решении учебных задач, подчеркивается важность выполнения учебных заданий без лишних подсказок. Значение самостоятельности в успешности учебных результатов не только доводится до сознания первоклассников, но и раскрывается через организацию их учебной деятельности — выделение этапа свободной самостоятельной работы на уроке [3].

В своем исследовании мы исходим из того, что формирование субъектной позиции младших школьников проходит целый ряд этапов. Изначально первоклассники выступают в качестве

сосубъекта учебной деятельности [4], и лишь постепенное повышение степени их самостоятельности, саморегуляции на основе формирующейся самооценки и самоорганизации ведет к становлению школьников как субъектов учебной деятельности. Это требует определения соответствующих педагогических условий и методических средств на различных этапах этого процесса.

1. Воробьева Л. М., Макеева С. Г. Формирование самооценки как личностного образовательного результата в процессе обучения чтению // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития : материалы XXV Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2022. — С. 33–38.
2. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. Азбука 1 класс : в 2 ч. — 8-е изд. — М. : Просвещение, 2017. — Ч. 1. — 111 с.
3. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. Обучение грамоте. Методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М. : Просвещение, 2012. — 304 с.
4. Макеева С. Г. Проблема субъектного подхода к формированию личности // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2022. — Т. 1, ч. 1. — С. 251–256.
5. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.]. — М. : Просвещение, 2009. — 120 с.
6. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Избр. пед. произв. — М. : Просвещение, 1968. — С. 186–200.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ред. от 11 декабря 2020 г.). — М. : Просвещение, 2021. — 45 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ред. от 11 декабря 2020 г.). — М. : Просвещение, 2021. — 55 с.

*Е. Г. Мальцева, Н. Р. Пеллинен, М. В. Майер, Т. О. Быкова*  
*Красноярский информационно-методический центр*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЧЕМПИОНАТ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт разработки и реализации Образовательного Чемпионата как площадки для демонстрации компетентностных образовательных результатов школьников. Раскрывается механизм оценки и развития ключевых компетенций обучающихся во внеурочной деятельности.

*Ключевые слова:* Образовательный Чемпионат, образовательный процесс, ресурсная карта, развитие компетенций, интенсивный метод обучения, экспертная оценка.

Современные реалии позволяют по-другому посмотреть на образовательный процесс. В современном мире обучение не ограничивается только стенами образовательного учреждения, оно значительно шире. Очень важно использовать те ресурсы, которые находятся в городском пространстве; организовывать досуг и формировать возможности для гармоничного развития и самореализации детей, подготавливать их к полноценной жизни в обществе; развивать патриотизм, чувство личной ответственности за страну, трудолюбие, бережное отношение к окружающей среде.

В исследованиях В. Д. Шадрикова, В. В. Игнатовой, В. А. Черкасова, В. Г. Рындак, Ф. Н. Денисенко и других ученых указано, что обучение в школах не позволяет личности школьника полностью расширить тот или иной потенциал и реализовать свою одаренность в соответствующем виде деятельности. Кроме того, реформы в области образования обострили противоречия между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа современной школы [2, с. 284].

В современном обществе важно создавать площадки, где молодые люди могут быть услышаны, где они могут своими инициативами показать себя, свои идеи, свои предложения. Будут созданы все возможные меры поддержки, чтобы у них была возможность собираться, обсуждать проблемы и находить решения.

Для того чтобы учащиеся могли реализовывать себя, раскрывать свои способности, необходимо приобщить их к участию во внеурочной деятельности посредством интенсивных методов обучения.

Интенсивные методы обучения (ИМО) — это организация обучения с целью усвоения наибольшего количества материала в сжатый срок с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов. Содержание обучения включает овладение комплексом умений, навыков и знаний, которых достаточно для осуществления деятельности в конкретной сфере общения. В России такие методы изучали Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкори, В. В. Петрусинский и другие ученые [2, с. 285].

В системе образования г. Красноярска в течение трех лет реализуется Образовательный Чемпионат. Образовательный Чемпионат — комплексная игровая соревновательная форма событийного мониторинга образовательных результатов для учащихся образовательных организаций трехдневной продолжительностью [1].

Целью Чемпионата является создание условий для демонстрации компетентных образовательных результатов школьников.

Задачи:

- демонстрация эффективных видов деятельностных практик в образовательных процессах образовательных организаций;
- проведение конкурсных дисциплин с целью выявления обучающихся с высоким уровнем межпредметных и метапредметных компетентностей;
- оценивание личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Ежегодно количество участников Образовательного Чемпионата увеличивается: в 2020 г. — 300 участников, в 2021 г. — 580 участников, в 2022 г. — 882 участника.

В 2022 г. команды соревновались в 12 дисциплинах, операторами которых являлись общеобразовательные организации г. Красноярска: интеллектуальные — спринт (дебаты) «Убеждать? Легко!»; «Медиа-мастерская»; «Предпринимательство»; «Компетентностная игра “Карта жизнестроительства”» (оператор); «Стрит-арт (уличные художники)»; «Актерское мастерство»; «Городской музыкальный фестиваль “Трани”»; робототехнические соревнования «РОБОГрани»; «Исторический квест “КрасДвиж”»; «Школьный КВН»; «Танцуй, Красноярск!»; «Волонтерство и добровольчество».

Прохождение этапов Чемпионата оценивалось профессиональным жюри, в состав которого входили представители муниципальной системы образования, профессиональных сообществ и различных сфер деятельности г. Красноярска. Благодаря разноплановому составу жюри ребята смогли увидеть профессиональную и компетентную оценку своей деятельности, получить обратную связь от опытных и авторитетных представителей своих профессий.

Также в рамках Чемпионата работали образовательные эксперты, которые оценивали участников по компетенциям: критическое мышление, креативность, командность, коммуникация. По итогам экспертной оценки для каждого участника были сформированы ресурсные карты.

Ресурсная карта — это зафиксированные в текстовом виде возможности для развития компетенций каждого участника Чемпионата.

При оценке уровня сформированности четырех компетенций участников Чемпионата по пяти различным индикаторам (всего 20 индикаторов) использовались показатели от 1 до 3 баллов, где 1 — несоответствие критерию, 2 — частичное соответствие, 3 — полное соответствие.

Первая страница ресурсной карты представляет собой диаграмму, которая показывает уровень сформированности четырех компетенций по пяти различным индикаторам. Последующие страницы содержат ресурсы для развития компетенций (книги, фильмы, курсы, тренинги), которые помогут в будущем ориентироваться в стремительно меняющемся мире.

По итогам каждой из дисциплин Образовательного Чемпионата команды распределились по рейтингу в зависимости от величины баллов, полученных по критериям от профессионального жюри.

За I место команде вручались статуэтка и диплом победителя. Команды, занявшие II, III места по итогам проведения дисциплины, стали финалистами Образовательного Чемпионата. По итогам Чемпионата сборная команда одного из районов г. Красноярска набрала наибольшее количество баллов в общекомандном зачете и была награждена кубком Главы города.

В рамках прохождения различных этапов дисциплин Чемпионата у участников была уникальная возможность применить навыки практического решения задач в конкретной профессиональной ситуации, получить неоценимый опыт взаимодействия с действующими профессиональными коллективами города, выработать поведение в сложных жизненных ситуациях, совместно с профессионалами сгенерировать пути решения острых социальных проблем, а также проявить конкурентоспособность и навык действий в нестандартной ситуации.

---

1. Итоговый отчет о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2020 год // Главное управление образования администрации города Красноярска : офиц. сайт. — URL: <https://krasobr.admkrsk.ru/wp-content/uploads/2021/11/итоговый-отчет1.pdf> (дата обращения: 16.01.2023).

2. *Карташов Е. А., Нургалеев В. С.* Краткосрочная интенсивная школа как образовательная среда для учащихся старших классов // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 2. — С. 284–289.

*С. А. Огнева, Е. Л. Федотова*  
*Иркутский государственный университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО МЕДИАЦЕНТРА**

*Аннотация.* Занятия в школьных медиа способствуют развитию коммуникативной культуры обучающихся, формированию у них навыков сотрудничества, становлению профессионально значимых компетенций, поддержке творческой самореализации подростков, открывая им широкие возможности для постижения целого спектра профессий. Профессиональные пробы и социальные практики занимают важное место в системе внеурочной работы с обучающимися. В современной школе реализация профессиональных проб и профессионального самоопределения подростков возможна в условиях школьных медиа.

*Ключевые слова:* компетенция, медиаобразование, воспитание, профессиональное самоопределение.

Согласно требованиям времени сегодня ценится свободная, развитая личность, способная к творческой, преобразующей деятельности в условиях постоянно меняющегося мира. Это в свою очередь обуславливает необходимость развития у школьников коммуникативных способностей, формирования у них профессионально значимых компетенций, которые характеризуют готовность субъекта к эффективной организации внутренних и внешних ресурсов для постановки и достижения целей в профессиональной и внепрофессиональной деятельности, в том числе и в нестандартных ситуациях.

Необходимость формирования профессионально значимых компетенций школьников обусловлена усилением практической направленности обучения, его ориентацией на формирование компетентностей как готовности и способности обучающегося применять полученные знания, умения, навыки, способы деятельности в реальных жизненных ситуациях. Важное место в системе работы с подростками занимают в этой связи профессиональные пробы и социальные практики.

Профессиональная проба — это форма организации учебной деятельности обучающихся в рамках предпрофильной подготовки или профильного обучения, нацеленная на их профессиональное самоопределение относительно того или иного конкретного вида профессиональной деятельности. Так, к системе социальных и профессиональных проб, реализуемых в лицее г. Шелехова Иркутской области, можно отнести летние профильные практики социально-профессионального самоопределения, курсы внеурочной деятельности, занятия дополнительного образования.

Сегодня все больше граждан нуждается в приобретении умений критического анализа информации любых символических систем (образных, звуковых, текстовых), создания собственных медиатекстов. Роль и место медиа в современном обществе значительно возросли. Согласно примерной программе воспитания, «цель школьных медиа — развитие коммуникативной культуры школьников, формирование навыков общения и сотрудничества, поддержка творческой самореализации учащихся» [1].

В образовательных организациях ведется работа по привлечению подростков в процесс создания, разработки и продвижения информационно-творческих и информационных медиаструктур, таких, как школьный медиациентр, школьные СМИ, пресс-центры и т. д. Данное направление воспитательной работы представлено в соответствующем модуле примерной программы воспитания — «Школьные медиа». Цель школьных медиа — развитие коммуникативной культуры школьников, формирование навыков общения и сотрудничества, поддержка творческой самореализации учащихся [1].

А. В. Федоров рассматривает медиаобразование как «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности» [2, с. 8].

Особенность работы медиациентра лицея г. Шелехова состоит в том, что создание медиапродукта — дело самих ребят. Обучающиеся — источник всех идей и задумок. Дети, в отличие от взрослых, всегда полны оптимизма и искренней радости, от них исходит свет и добро — как раз та вдохновляющая энергия, которая сегодня так нужна в СМИ. Освоение старшеклассниками лицея основ телевизионного ремесла открывает им широкие возможности для постижения целого спектра профессий — журналиста, оператора, фотографа, инженера видеомонтажа, режиссера. Занятия этими видами деятельности включает в себя освоение ряда ключевых компетенций: *информационной* (способы приема, хранения, оформления и передачи информации); *проектировочной* (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков); *оценочной* (способы сравнения результатов с целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации); *коммуникативной* (способы передачи информации и привлечение ресурсов других людей для достижения своих целей).

Процесс создания любой продукции медиациентра — дело творческое и коллективное, связывающее в единое целое людей нескольких специальностей: журналистов, операторов, монтажеров, режиссеров. Работа в команде способствует формированию и развитию коммуникативных компетенций школьников. В своем творчестве подростки стремятся не только к общению в процессе деятельности, но и к общению через его результаты. Это особенно заметно после просмотра работ ребят большой аудиторией, трансляции видеоматериалов и их публикации в социальных сетях. Стремление к самоутверждению среди сверстников обуславливает у них желание признания высокой значимости и ценности результатов своего труда.

Одно из направлений работы медиациентра лицея — установление и постоянное развитие творческого сотрудничества. Журналисты и операторы местных и центральных каналов регулярно проводят мастер-классы для лицеистов, экскурсии на телекомпании «Шелехов ТВ» и «ВГТРК Иркутск». Старшеклассники, мечтающие в будущем стать журналистами, могут попробовать

себя в роли корреспондентов и ведущих. Для многих из них работа в медицентре определила выбор профессии, стиль жизни, расширила кругозор, а выпускники лицея получили возможность работать в СМИ г. Москвы, Иркутска, Шелехова. Сегодня в медицентре лицея занимаются более 30 ребят, в большинстве своем желающих продолжить обучение в вузе и работать на телевидении, в редакции газеты.

Обобщая рассмотренный опыт работы, можно утверждать, что дополнительному образованию, в частности, школьным медицентрам, в современной школе вполне по силам стать базой для профессиональных проб и профессионального самоопределения подростков, а значит, для формирования у них профессионально значимых компетенций.

1. Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования, разработанная Институтом стратегии развития образования Российской академии образования и утвержденная 2 июня 2020 г. // Реестр пример. основ. общеобразоват. программ : офиц. сайт. — URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf> (дата обращения: 13.03.2023).

2. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. — М. : Информация для всех, 2015. — 450 с.

*Л. В. Попова, И. Н. Рассказова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «саморегуляция», необходимость ее развития в младшем школьном возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования компонентов саморегуляции младших школьников, а также проанализированы возможности развития саморегуляции в проектно-исследовательской деятельности.

*Ключевые слова:* саморегуляция, компоненты саморегуляции, проектная деятельность, исследовательская деятельность, младшие школьники.

Актуальность проблемы развития саморегуляции личности подтверждается неослабевающим интересом ученых, исследователей, а также потребностями современного общества. Сегодня успеха добивается личность целеустремленная, умеющая планировать, контролировать, корректировать и оценивать свою деятельность и поведение, обладающая коммуникативными навыками, т. е. личность с развитой способностью саморегуляции. Необходимость ее формирования отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Одним из требований к метапредметным результатам освоения программы начального общего образования являются регулятивные универсальные учебные действия: самоорганизация и самоконтроль [6].

Опираясь на научные работы педагогов и психологов, считающих младший школьный возраст сензитивным для развития саморегуляции (Е. Н. Бичерова, Л. И. Божович), подчеркнем важность направленности педагогических усилий в начальной школе на развитие этой способности [1; 2].

Основываясь на современном подходе к проблеме саморегуляции, который начал формироваться в 70-е гг. XX в., саморегуляция рассматривается как процесс внутренней психической активности человека, зависящий от его индивидуальных особенностей, который с помощью регуляторных умений развивает способность человека к регуляции собственного поведения и деятельности. К основным регуляторным функциям относятся целеполагание, моделирование условий, программирование действий, оценивание и коррекция [4]. Перед педагогами стоит сложнейшая

задача: способствовать овладению младшими школьниками этими функциями в образовательном процессе. Для решения этой задачи необходимо продуманное и обоснованное применение педагогических методов, приемов и средств, от выбора которых напрямую зависит результат.

В рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе средней общеобразовательной школы № 142 г. Омска в апреле 2022 г. было проведено эмпирическое исследование развития саморегуляции младших школьников. Проведена диагностика уровня развития компонентов саморегуляции, выделенных в процессе теоретического анализа научной литературы (когнитивный, мотивационный, деятельностный, оценочно-рефлексивный). В нём приняли участие 30 учащихся 1-го класса в возрасте 7–8 лет. С учетом задач исследования, возрастных особенностей детей и возможностей образовательного процесса, были подобраны соответствующие методы и методики диагностики. Результаты констатирующего эксперимента показали, что на данном этапе у младших школьников уровни развития компонентов саморегуляции зафиксированы разные, но преобладают следующие: средний — в когнитивном и мотивационном компоненте; низкий — в деятельностном и оценочно-рефлексивном. Таким образом, выявлена необходимость развития у детей всех компонентов саморегуляции. В поисках методов, подходящих для развития саморегуляции в образовательном процессе начальной школы, был проведен теоретический анализ научной литературы, а также результатов экспериментальных исследований. Одним из наиболее продуктивных нам представляется метод организации проектно-исследовательской деятельности школьников с целью развития саморегуляции. Ее эффективность была убедительно доказана в исследованиях Е. Н. Бичеровой, Ю. А. Гущиной и др.

Е. Н. Бичерова на основании проведенного сравнительного анализа рекомендует различать понятия «проектное обучение» и «исследовательское обучение». При наличии схожих целей (формирование информационной и коммуникативной компетентности, компетентности в решении учебных исследовательских задач) всё-таки в результате исследовательской деятельности ребенок получает новое понятие, т. е. меняется именно понятийное пространство, тогда как в проектной деятельности меняется практика. Тем не менее автор утверждает, что исследование может стать проектом или его частью, если полученное знание реализуется в практике либо становится инструментом практического действия [1]. Результаты опытно-экспериментальной работы Е. Н. Бичеровой показали, что включение проектной и исследовательской деятельности в образовательный процесс, при условии компетентности педагогов в вопросах технологий ее организации, способствует развитию у младших школьников таких личностных качеств, как исследовательская инициативность, познавательная самостоятельность, настойчивость в достижении цели, организованность [1].

Опытно-экспериментальная работа Ю. А. Гущиной осуществлялась в течение трех лет в курсе внеурочной деятельности «Основы проектно-исследовательской деятельности», который был введен с 5-го класса. Анализ динамики развития саморегуляции в проектной деятельности показал повышение общего уровня развития исследуемых показателей (произвольность и контроль). Автор подтверждает, что в проектно-исследовательской деятельности формируется объективная самооценка, повышается уровень мотивации к самостоятельной деятельности, возрастает степень осознанности этапов деятельности, что способствует развитию саморегуляции [3]. Результаты проведенного исследования подтвердили предположения автора «о развитии саморегуляции младших подростков в процессе овладения проектной деятельностью за счет создания определенных организационно-педагогических условий ее реализации» [3, с. 40].

Таким образом, мы можем говорить о широких возможностях развития саморегуляции в проектно-исследовательской деятельности младших школьников при условии компетентности педагогов, применяющих данную технологию в практике, а также при создании необходимых организационно-педагогических условий ее реализации. Дети — исследователи с самого рождения, им интересен мир вокруг, они задают много вопросов. Младшие школьники еще не утолили эту исследовательскую жажду, поэтому их легко вовлечь в учебную проектно-исследовательскую деятельность. Важно, чтобы она была правильно организована. Сложность педагогической задачи состоит в том, чтобы в процессе проектно-исследовательской деятельности у детей расширялся круг интересов, возникала тяга к самостоятельности в познании, повышалась мотивация самостоятельной деятельности, возникала способность корректировать свою деятельность,

развивались коммуникативные навыки, формировалась адекватная самооценка. Тогда результатом этой деятельности будет развитие саморегуляции младших школьников

1. Бичерова Е. Н. Особенности исследовательской и проектной деятельности младших школьников: сравнительно-сопоставительный анализ // Вестн. Брян. гос. ун-та. — 2012. — № 1 (1). — С. 187–194.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Гущина Ю. А. Проектная деятельность как средство развития саморегуляции младших подростков // Ярославский педагогический вестник. — 2022. — № 2 (125). — С. 33–42.
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М. : Наука, 2011. — 320 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Приказ Министерства просвещения РФ. — 2021. — № 286. — 59 с.

**Ш. К. Темирханова,**

*Специализированная школа-интернат для одаренных детей  
Казахского национального университета искусств, Астана, Республика Казахстан*

**Е. В. Чердынцева**

*Омский государственный педагогический университет*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются концептуальные основы технологии продуктивного обучения и возможности ее использования в обучении младших школьников на уроках русского языка. Раскрываются особенности формирования образовательных результатов обучающихся, их креативного мышления на всех этапах урока посредством технологии продуктивного обучения.

*Ключевые слова:* технологии обучения, технология продуктивного обучения, структура урока, обучающие игры, младшие школьники.

В настоящее время основной задачей начального общего образования является формирование учебных универсальных действий, а также функциональной грамотности младших школьников как компетенций, обеспечивающих успешное решение ими учебно-познавательных и жизненно-практических задач. Этому будет способствовать применение педагогом в образовательном процессе технологии продуктивного обучения, методологические основы которой раскрываются в работах Д. А. Антоновой, Е. В. Оспенниковой, И. П. Подласого, А. В. Хуторского и других исследователей.

А. В. Хуторской считает, что сущность продуктивного обучения состоит в конструировании школьниками знаний в образовательный продукт, который сопоставляется с культурно-историческим аналогом. Результат продуктивного обучения заключается в личностном образовательном приращении обучающегося (его знаний, чувств, способностей, опыта), в развитии его креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств [4].

В работе Д. А. Антоновой, Е. В. Оспенниковой технология продуктивного обучения характеризуется как интеграция деятельностного, конструктивистского, личностно-ориентированного, развивающего, компетентностного, средо-ориентированного, диалогического, коммуникативного, синергетического подходов. С позиции деятельностного подхода обучающийся самостоятельно определяет объект продуктивной деятельности. Согласно конструктивистскому подходу в процес-

се творческой познавательной деятельности обучающиеся приобретают новые знания, расширяют собственный практический опыт. Личностно-ориентированный подход в продуктивном обучении основывается на реализации педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута в процессе создания школьниками образовательных продуктов. Развивающий подход предполагает, что в ходе конструирования продукта школьники решают умственные и практические задачи. Реализация средо-ориентированного подхода состоит в организации активного взаимного обмена обучающимися опытом создания интеллектуальных продуктов, творческой деятельности по их конструированию. Диалогический подход ориентирован на создание сообществ обучающихся, объединенных общей идеей создания конкретного продукта. Компетентностный подход предполагает формирование у школьников в ходе создания интеллектуальных продуктов компетенции в решении соответствующих познавательных и практических задач. Синергетический подход рассматривается как процесс самоорганизации творческой деятельности школьников по созданию образовательных продуктов [1].

В работе И. П. Подласого представлена оригинальная структура урока, ориентированная на организацию практического овладения обучающимися знаниями, развитие творческого мышления на основе повышения уровня их учебной самостоятельности от этапа пропедевтики до этапа независимой практики [3]. Основываясь на данных подходах, рассмотрим особенности применения технологии продуктивного обучения на уроках русского языка в начальной школе.

На этапе пропедевтики деятельность учителя направлена на актуализацию обучающимися ранее изученного материала. На данном этапе возможно использование тестов, карточек с заданиями занимательного характера, дидактических игр, способствующих активизации познавательных процессов обучающихся, развитию их творческой самостоятельности. С целью проверки овладения младшими школьниками грамматическими правилами учителем могут использоваться следующие игры: «Лови ошибку!» (педагог предлагает учащимся грамматические конструкции, в которых допущены ошибки), «Игра с мячом» (для закрепления навыков изменения частей речи по числам, родам и падежам) и др. Для проверки усвоения и закрепления грамматических норм языка педагог может использовать игровые упражнения «Неполные предложения» (обучающимся предлагается дополнить предложение), «Пойми меня» (учитель приводит пример слова, а обучающиеся раскрывают все его грамматические характеристики), «Пресс-конференция», «Интервью», «Кто лучше знает?», «Вопрос-ответ», «Да-нетка», «Пересказ по цепочке» и др. [2].

На этапе ориентации задача педагога состоит в подведении младших школьников к самостоятельной формулировке цели урока. При этом учитель может использовать в качестве приемов создание проблемной ситуации, проблемное задание, проблемные вопросы и др. Этап презентации направлен на самостоятельное открытие младшими школьниками новых знаний. При этом учителю необходимо организовать активную практическую деятельность детей. При изучении глаголов возможно использование двигательной активности обучающихся, с мимики, пантомимики детей, при изучении прилагательных — показ предметов или их изображений, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор).

На этом этапе практики на примерах обучающиеся под руководством педагога выполняют практические задания. Учитель обеспечивает обратную связь: поддерживает и дополняет правильные ответы, организует самостоятельное обнаружение и исправление обучающимися ошибок. На данном этапе используются следующие методические приемы: «Согласен — не согласен», «Продолжи предложения», «Пойми меня» и др.

На этапе управляемой практики педагог организует самостоятельную практическую деятельность обучающихся, направленную на отработку младшими школьниками нового учебного материала. На этапе независимой практики педагогом используются задания творческого характера. Необходимо обеспечить диалог между обучающимися. На данном этапе эффективно выполнение ими в группах таких заданий, как: «Ранжирование», «Необитаемый остров», «Космическое путешествие», «Выдающиеся личности» и др.

Таким образом, использование технологии продуктивного обучения на уроках русского языка в начальной школе будет способствовать достижению обучающимися оптимальных образовательных результатов, а также развитию их творческой самостоятельности.

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В. Методологические основы продуктивного обучения // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 6. — С. 163–173.
2. Жанпеисова М. М. Модульная технология обучения как средство развития ученика. — Алматы : Центр пед. исслед. РИПК СО, 2002. — 175 с.
3. Подласый И. П. Продуктивная педагогика. — М. : Народное образование, 2003. — 495 с.
4. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика эвристического обучения : пособие для учителя. — М. : Эйдос, 2020. — 217 с.

*Т. И. Чеховская*

*Средняя общеобразовательная школа № 411 «Гармония»  
с углубленным изучением английского языка  
Петродворцового района, Санкт-Петербург*

## **КОРРЕКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО НАПИСАНИЮ АННОТАЦИЙ К КНИГАМ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития у младших школьников навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к прочитанным книгам. Предлагается план работы по составлению аннотации для школьников начальных классов.

*Ключевые слова:* аннотация, читательские навыки и умения, приемы написания аннотации.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих реализацию образовательной программы в школе, является систематическая оценка образовательных результатов обучающихся. Система оценки включает внутреннюю оценку и внешнюю. Их сочетание позволяет объективно представлять, насколько образовательный процесс в школе соответствует требованиям к образовательным результатам ФГОС.

По распоряжению Комитета по образованию Санкт-Петербурга «Об организации проведения региональных диагностических работ в государственных общеобразовательных организациях Санкт-Петербурга, реализующих основные общеобразовательные программы в 2021–2022 учебном году» была проведена диагностическая работа по русскому языку [1, с. 14].

Оценка предметных результатов младших школьников обеспечивает возможность определить сформированность действий при работе с содержанием учебного предмета.

По результатам диагностической работы было выявлено, что наибольшее затруднение у обучающихся вызвало задание, требующее развернутого ответа.

«Задание С1. Прочитай аннотацию на книгу. Выпиши, какая информация содержится в аннотации: автор, название, личное отношение к героям, личное отношение к событиям, герои, события, рекомендации к чтению.

С2. Напиши аннотацию на книгу» [1, с. 32].

В задании проверялись читательские навыки и умения по созданию текста по аналогии на заданную тему. На основе данной информации и собственного жизненного опыта нужно было определить конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации текста, соблюдая при письме изученные орфограммы и пунктуационные нормы.

Фрагмент кодификатора, включающий проверяемые элементы содержания и предметные умения, представлен в таблице 1.

Анализ результатов работ обучающихся показал, что работы имеют различные варианты выполнения задания. Одни ученики (5 %) представили данное задание в форме сочинения; другие (12 %) — кратких ответов на вопросы; часть учеников (34 %) перечислили только факты; большинство обследуемых (49 %) изложили личное отношение к книге.

## Проверяемые элементы содержания региональной проверочной работы

Номер раздела	Номер учебного элемента	Название учебного элемента	Период освоения учебного элемента
8	8.1	Развитие речи Создание текста по аналогии на заданную тему	Остаточные опорные знания

Эти трудности в освоении содержательной линии «Развитие речи» учеников 4-го класса можно объяснить тем, что опыта по созданию аннотации у них не было. Анализ заданий учебника по русскому языку 4-го класса показал, что написание аннотации предлагается в течение года на уроках русского языка и литературного чтения.

Поэтому учителю необходимо продолжить работу по созданию текстов аннотаций к книгам. Следует обратить внимание на формирование умений понимать задание и представлять результат выполнения задания в едином формате.

Начинать нужно с рассмотрения образца аннотации, как это предложено в проверочной работе: «Прочитай аннотацию на книгу Р. Киплинга “Ваш покорный слуга Пес Бутс”». Выпиши, какая информация содержится в аннотации: автор, название, личное отношение к героям, личное отношение к событиям, герои, события, рекомендации к чтению.

*В книге замечательного английского писателя Редьярда Киплинга «Ваш покорный слуга Пес Бутс» читателей ждет встреча с удивительным шотландским терьером по кличке Бутс, который рассказывает множество забавных, а может быть, и грустных историй, происходивших с ним и его четвероногими друзьями. Прочитайте эту книгу — и вы, несомненно, получите удовольствие!» [1, с. 32].*

Дети заранее приносят в класс книгу, которую читают или недавно прочитали.

Учитель предлагает следующий план работы:

1. Найти определение понятия «аннотация» в справочной литературе.
2. Выделить существенные признаки этого понятия: краткий текст, который включает ответы на вопросы: «Кто автор книги?», «Как называется книга?», «О чём книга?», «Для кого она написана?», текст должен вызвать интерес к книге у другого человека.
3. Определить требования к стилю изложения текста: статьи никогда не пишутся от первого лица, в аннотации не должно быть выражений таких, как «В этой статье я...».
4. В диалоге составить с учениками алгоритм написания аннотации:
  - Ф. И. О. автора, название книги, ее жанр (записываем как имя существительное);
  - Ф. И. О. переводчика, если есть (имя существительное);
  - назвать героев и дать краткую характеристику, используя имена прилагательные;
  - перечислить основные события в книге;
  - краткие рекомендации к чтению книги (не личные).

Критерии оценки написания аннотации:

- умею называть элементы книги: название, автора, жанр, переводчик, если есть;
- умею рассказывать о главных героях, давать им краткую характеристику;
- умею выделять и кратко описывать основные события в книге;
- могу написать рекомендацию к чтению, исключая местоимения *мне, я*.

После такой подготовительной работы дети написали аннотацию по своей книге. Анализ результатов провели по выделенным критериям. В таблице ниже представлены результаты выполнения заданий по критериям в процентах.

Таблица 2

## Проверяемые элементы содержания региональной проверочной работы, %

№	Критерии оценки	Процент выполнения
1	умею называть элементы книги: название, автора, жанр, переводчик, если есть	100
2	умею рассказывать о главных героях, давать им краткую характеристику	85
3	умею выделять и кратко описывать основные события в книге	80
4	могу писать рекомендацию к чтению, исключая местоимения <i>мне, я</i>	85

Таким образом, целью любой диагностической работы является обретение учениками твердых знаний и умений смыслового чтения как основы функциональной грамотности.

---

1. Диагностическая работа по русскому языку в 4-х классах : итоговый отчет / А. М. Белянская, И. А. Богданова, Н. М. Рыбак [и др.]. — Санкт-Петербург, 2022. — 51 с. — URL: [monitoring.spbcokioit.ru/procedure/1001/2649](https://monitoring.spbcokioit.ru/procedure/1001/2649) (дата обращения: 05.09.2022).

**Н. Н. Щербакова**

*Омский государственный педагогический университет*

## **НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ЯЗЫКОВЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ КАК ВИД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности использования толковых словарей русского языка для исследовательской деятельности в условиях начальной школы. Автором даны рекомендации по организации подобной работы с младшими школьниками на примере устаревших слов, вернувшихся в активный словарь русского языка в конце XX в.

*Ключевые слова:* учебно-исследовательская деятельность, русский язык в начальной школе, толковый словарь русского языка.

Исследовательская деятельность в современной школе является неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку содействует формированию личности, способной творчески использовать накопленный теоретический и практический опыт. Вместе с тем требуется уточнение границ и принципов организации подобной деятельности в начальной школе в силу возрастной и личностной специфики контингента. Определение исследовательской деятельности младшего школьника как творческой деятельности, направленной «на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности» представляется в этой ситуации оправданным [2, с. 3].

Одним из источников новых знаний для младшего школьника, безусловно, является словарь. Помимо того, что различные лексикографические источники должны (по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта) обязательно использоваться в учебной деятельности [3], они могут стать еще и объектом исследовательской работы. Подобная ситуация, вне всякого сомнения, наилучшим образом содействует формированию лексикографической культуры, которая рассматривается «как необходимый этап в развитии общей культуры отдельного человека» [1, с. 9].

Формирование лексикографической культуры личности младшего школьника связано с проблемами и теоретической, и практической лексикографии. Как известно, в начальной школе факты теоретической лексикографии предполагают знакомство с различными типами словарей, а практическая лексикография представлена упражнениями, требующими грамотного использования словарных источников. Однако в качестве основы исследовательской деятельности лексикографические источники, как правило, не используются, о чём свидетельствуют исследовательские работы, ежегодно представляемые на конкурсе «Я — исследователь», организуемом центром дополнительного образования детей «Эврика» г. Омска. Конечно, юные исследователи привлекают различные лексикографические источники, в том числе и размещенные в сети Интернет, для решения различных задач, однако они используются главным образом как дополнительный, а не основной материал.

Вместе с тем словари нередко сами могут стать интересным источником сведений о языковых изменениях, например на уровне лексической системы языка. Подобная работа может быть

организована с привлечением толковых словарей русского языка, изданных в разное время. При этом речь не идет о многотомных изданиях, можно выполнять ее на материале издававшегося в разные годы «Словаря русского языка» С. И. Ожегова. К безусловным достоинствам данного словаря в качестве предмета исследования относится его доступность для ученика начальных классов. В то же время, организуя подобную работу, учитель должен поставить перед юным исследователем четкие и посильные задачи, в том числе и по сбору эмпирического материала. Чем менее протяженным будет список лексем, чем более ограниченной будет формулировка темы, тем более понятными для юного исследователя станут поставленные учителем задачи.

Например, одним из направлений работы может стать анализ значений небольших слов, связанных с названием образовательных учреждений: *школа, гимназия, лицей*. Эти слова, хорошо известные современному школьнику, давно появились в языке, что связано с развитием образования в нашей стране. Однако после революции 1917 г. два из них (*гимназия* и *лицей*) в течение всего советского периода отечественной истории отмечались в словарях как устаревшие, поскольку подобные учебные заведения перестали существовать в образовательном пространстве. Но в конце XX в. слова вернулись в активный словарный состав языка в связи с возвращением старых названий отдельным учебным заведениям. Этот факт демонстрирует одну интересную особенность человеческого сообщества: отказываясь по тем или иным причинам от каких-либо лексических единиц, носители языка могут их вернуть к активному использованию. Это значит, что словарный состав языка эпохи, помимо заимствования, а также использования возможностей деривационной системы, может пополняться и за счет подобной реставрации лексики. Однако реставрация вовсе не означает полномасштабного возвращения слова в язык. Дореволюционные *лицей* и *гимназия* вовсе не эквивалентны аналогичным современным учебным заведениям по учебной программе, а это значит, что слово вернулось, но его семантическое поле серьезным образом отличается от его прежнего набора ассоциаций.

Чтобы младший школьник мог осознать эти процессы, следует организовать наблюдение за языковыми единицами по заданию, включающему следующие этапы.

I. Подготовительный этап, цель которого — формирование необходимой теоретико-практической базы для исследования:

- 1) рассказ учителя о том, что существуют устаревшие слова с приведением примеров и причин устаревания;
- 2) поиск разных типов устаревших слов (архаизмов и историзмов) типа *вече* и *стрелец* в словаре и вывод о двух способах обозначения устарелости: через помету *устар.* и через текст словарной статьи;
- 3) постановка вопроса о возможности или невозможности возвращения устаревшего слова в активно употребляемые слова.

II. Основной этап, цель которого — исследование нового языкового материала:

- 1) поиск слов *школа, лицей, гимназия* в словарях разных лет издания с целью выявления сходства и разницы в подаче значений слов;
- 2) собеседование с целью уточнения причин изменений;
- 3) оформление текста по материалам наблюдений.

В дальнейшем можно предложить школьнику изучение истории данных слов и понятий, которые они обозначают, по другим источникам — энциклопедическим словарям. Кроме того, возможно проведение опроса одноклассников и статистический анализ результатов ответа на вопрос о том, чем отличаются и чем похожи *школа, гимназия* и *лицей*.

Таким образом, такой лексикографический источник, как толковый словарь, содействует развитию умений сравнивать и систематизировать языковые явления, проводить самостоятельные наблюдения, что способствует развитию навыков исследовательской работы младшего школьника, а также совершенствует его лексикографическую культуру.

1. Козырев В. А., Черняк В. Д. Русская лексикография. — М.: Дрофа, 2004. — 288 с.

2. Семенова Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск, 2007. — 27 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 06.01.2023).

*С. В. Юртаев*

*Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево*

## **К ВОПРОСУ О ВИДАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Цель исследования, результаты которого изложены в статье, заключалась в теоретическом обосновании мотивационной зависимости обучения русскому языку младших школьников. В статье описываются данные исследования контентных изменений, приходящихся на постановку целей анализируемого обучения. Изложены сведения по соотношению их формулировок со структуризацией содержания такого обучения. Делается вывод о темпоральном виде лингвометодического процесса, о наметившейся его тенденции.

*Ключевые слова:* контентная основа, цель обучения, структуризация содержания, вид обучения, русский язык, младшие школьники.

Необходимость осознания педагогами вида обучения, в том числе русскому языку в начальных классах, определяется влиянием характера учебно-воспитательного процесса на обеспечение образовательных результатов школьников.

По мнению И. П. Подласого, способ учебно-воспитательного процесса составляет вид обучения [2, с. 238]. Иллюстративная корреляция «технология урока» — «вид обучения русскому языку» выполнена Е. П. Паниной [1, с. 458]. Безусловно, это так. В то же время считаем, что вид обучения задается не только методами и приемами обучения, но и программным проектированием учебно-воспитательного процесса, под которым понимаем проектирование его контентного основания.

Контентное основание учебной дисциплины «Русский язык» на протяжении последних десятилетий претерпевает изменения, которые в свою очередь порождают ряд проблем, связанных, прежде всего, с такими компонентами названного основания, как цель обучения русскому языку младших школьников, структуризация содержания такого обучения.

Многие десятилетия прошедшего столетия цель обучения русскому языку младших школьников заключалась в развитии их речи. Развитие речи младших школьников осознавалось педагогами в единстве с развитием мышления, познавательных интересов учащихся. Развитие познавательной стороны личности учащихся соотносилось с воспитанием гражданских качеств.

В содержании единой общеобразовательной программы идея взаимосвязанного обучения отражалась в названии раздела этого содержания. Раздел назывался так: «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи». Предполагалось, что изучение некоторых основ языковой теории будет сочетаться с обучением школьников отдельным правописаниям, с овладением умения соединять слова, предложения. Например, усваивая сонорную классификацию звуков, второклассники учились писать слова с безударным гласным звуком, с парным звонким, глухим звуком. Они упражнялись в построении предложений путем продуцирования учебного текста по вопросам учителя и т. д. [3].

С введением федерального компонента стандарта начального общего образования происходит диверсификация цели обучения русскому языку младших школьников. Цель развития речи этих школьников становится одной из нескольких целей рассматриваемого нами обучения. Наряду с некогда целью-доминантой появляются цели, заостряющие внимание педагогов на работе по овладению школьниками языковыми единицами, по формированию умений их правильного использования, по воспитанию чувства сопричастности к языковой уникальности и т. п.

С переосмыслением задаваемой цели предметному обучению замечаем переформулирование раздела образовательного содержания. Этот раздел называется «Системой языка (практическое усвоение)». Его содержание, с одной стороны, структурировано с учетом уровней, выделяемых лингвистами в системе языка, с другой стороны, имеет место лингвометодическая традиция, ориентированная на возраст обучающихся [4].

Оптимально целевое понимание анализируемого нами процесса находим в Примерной программе по русскому языку, принятой в связи с вводом в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (ФГОС НОО — 2009). В этой программе ставятся две цели. Первая — познавательная. Ее достижение требует усвоения основных положений о языке. Вторая — социокультурная. Согласно такому ориентиру педагог направляет свои усилия на обеспечение у школьников коммуникативной компетенции, культуры речи, развития устной и письменной речи. Тем самым наблюдается возрождение идеи взаимосвязанного обучения русскому языку. Усвоение школьниками языка влияет на развитие их познавательных возможностей, соотносимых с речью, на приобретение речью свойств, характеризующих ее как речь культурную, компетентную.

В указанной выше программе основному языковому содержанию соответствует содержание раздела «Систематический курс». Это содержание так же, как и в федеральном компоненте стандарта НОО, структурировано по уровням лингвистической системы языка. Кроме того, представлен подраздел «Развитие речи», материалы которого содействуют достижению социокультурной цели. Например, ориентир на усвоение зависимости использования языковых средств от речевой ситуации, на приобретение умений поддерживать диалог [5].

С позиции диахронического сопоставительного анализа контентного основания можно выделить несколько видов обучения русскому языку младших школьников. Реализация цели-доминанты обозначила его развивающий вид. Диверсифицированные цели привели к системно-уровневому педагогическому процессу. Ассиметричные цели соотносили системно-уровневое лингвометодическое преподавание с развивающим обучением, придавая ему больший коммуникативно-культурный характер.

Однако модель развивающего, коммуникативно-культурного обучения русскому языку, базирующаяся на системно-уровневом содержании его изучения, обладает утратой идеи о взаимосвязанном обучении. Во-первых, содержание работы в области орфографии получает автономную обособленность. Во-вторых, отдельным подразделом обозначается содержание работы по развитию речи младших школьников. Намеченное ранее поступательное обучение репродуктивной, продуктивной речи теряет актуальность.

---

1. Панина Е. П. Проблемно-поисковое обучение на уроках русского языка в начальной школе // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителя-филолога : материалы Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., посвященной 90-летию Воронеж. гос. пед. ун-та. — Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 456–461.

2. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 463 с.

3. Программа средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1–4 классы одиннадцатилетней школы) / отв. редактор Л. С. Зайцева. — М. : Просвещение, 1988. — С. 3–46.

4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальное общее образование. Основное общее образование // Министерство образования Российской Федерации. — М., 2004. — С. 4–63.

5. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. — 4-е изд. перераб. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — С. 9–18.

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

---

**В. О. Гусакова**

*Санкт-Петербургское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации*

## ОБРАЗ СВЯТОГО АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИДЕАЛА

*Аннотация.* В статье заявлена проблема формирования национального идеала у подростков 5-х и 6-х классов на примере святого Александра Невского. Для ее решения используются методы беседы и использования художественного образа как дидактической единицы. В качестве эффективных для восприятия школьниками образов автором статьи выбраны литературные (житийные) тексты и изобразительные (иконописные и живописные). В статье приведены цитаты из сочинений школьников и сделанные на их основе выводы.

*Ключевые слова:* герой, святой, духовно-нравственное воспитание, школьники, образ, жизнь.

Наблюдаемые тенденции в развитии образования актуализируют проблему формирования системы идеалов у подрастающего поколения, в которой личность святого Александра Невского занимает лидирующее положение. Однако при всей популярности героя современные школьники не всегда могут четко ответить на вопрос: кто такой Александр Невский?

Проведенный опрос среди пятиклассников, еще не изучавших историю Древней Руси, показал, что назвать полководцем Александра Невского смогли только те, кто проживает в Санкт-Петербурге, Москве, Великом Новгороде, Пскове, Владимире, Нижнем Новгороде, городах, связанных с судьбой святого князя. Многие школьники путались в характеристиках «князь» или «царь», а у некоторых прозвучали именованье «король».

Обучающиеся в 6-х классах в большинстве своем назвали Александра Невского полководцем, одержавшим, по их словам, победы над шведами и «еще кем-то» в Ледовом побоище, «на льду, на озере» и т. д. Затруднения возникли в названиях: реки, на которой происходила Невская битва, озера, где было сражение с крестоносцами и рыцарского ордена.

Только 10 % из опрошенных (в опросе участвовало 160 человек, по 80 из 5-х и 6-х классов) смогли четко назвать полное имя князя — Александр Ярославович — и указать век, в который он жил — XIII. Но у всех без исключения имя Александра Невского вызывало ассоциации с победителем.

После краткой ознакомительной беседы школьники 5–6-х классов составили описания святого князя Александра, в которых преобладали следующие характеристики: *молодой, красивый, высокий, сильный, мускулистый, сильный духом, храбрый; в блистающих доспехах, с мечом, вы-*

сокий с голубыми глазами, высокий, со светлыми волосами, он вытягивает руку и показывает путь к святости, у Александра Невского задумчивые глаза, он думает о России, он очень грозный и т. д. Неоднократно встречались уточнения, что Александр Невский облачен в *красный плащ*, в руках *держит меч* и что у него *белый конь*.

Красный (алый) плащ и «белый конь» — это устойчивые культурные символы, атрибуты доблестного и праведного воина — победителя в разных культурах. В алых плащах представляются отважные спартанцы, на белом коне и тоже в алом плаще изображаются Марк Курций, Ланселот, святые Георгий Победоносец и Димитрий Солунский на иконах, включая иконографии соответственно «Чудо Георгия о змии» и «Чудо о царе Калояне» и др.

Многие мастера изобразительного искусства изображали святых воинов в алом плаще, где он символизирует жертвенность, любовь, готовность пролить кровь за Отечество и положить «душу свою за друзей своих» (Ин. 15:13). Поэтому в беседах со школьниками внимание было обращено на символику икон святых воинов и работы русских художников, изображавших святого Александра Невского (Г. Угрюмов, П. Шамшин, Ф. Моллер, Н. Зиновьев, П. Корин, В. Серов, Ю. Пантюхин, С. Присекин, П. Рыженко, Е. Емельянов).

Отметим, что даже после знакомства с триптихом П. Рыженко «Солнце земли Русской», где князь представлен в зрелом возрасте, и иконами, где святой Александр Невский — «средовек», школьники описывали князя «молодым», поясняя, что им трудно представить Александра Невского в зрелых годах.

Образ молодого красивого воина прочно укоренился в народном сознании, сформировав своеобразный типаж доблестного победителя.

В источнике XIII в. и его последующих списках «Повесть о житии и храбрости благоверного и великого князя Александра Невского» дан метафорический портрет Александра Ярославовича: *И красив он был, как никто другой, и голос его — как труба в народе, лицо его — как лицо Иосифа, которого египетский царь поставил вторым царем в Египте, сила же его была частью от силы Самсона, и дал ему Бог премудрость Соломона, храбрость же его — как у царя римского Веспасиана, который покорил всю землю Иудейскую. Однажды приготовился тот к осаде города Иоатапаты, и вышли горожане, и разгромили войско его. И остался один Веспасиан, и повернул выступивших против него к городу, к городским воротам, и посмеялся над дружиною своею, и укорил ее, сказав: «Оставили меня одного». Так же и князь Александр — побеждал, но был непобедим [2].*

Этот портрет расширяет знания школьников об Иосифе, Самсоне, Соломоне, Веспасиане и способствует ценностному осмыслению как упомянутых личностей, так и святого Александра Невского. Ключевыми вопросами становятся: кто такие Иосиф, Самсон, Соломон и Веспасиан, и какие качества от них перенял русский князь? Большинство школьников могут кратко охарактеризовать Самсона и Соломона, используя знания истории древнего мира. Что касается Иосифа, то, исходя из текста «Повести...», школьники делают вывод, что он красив, а Веспасиан — храбр и силен.

Для полноты впечатления о князе Александре Невском школьникам к прочтению были предложены еще несколько фрагментов жития:

1. Из «Повести...» XIII в., где говорится о родителях благоверного князя: *Сей князь Александр родился от отца милосердного и человеколюбивого, и более всего — кроткого, князя великого Ярослава и от матери Феодосии. Как сказал Исайя-пророк: «Так говорит Господь: “Князей я ставлю, священны ибо они, и я веду их”». И воистину — не без Божьего повеления было княжение его [2].*

2. Из «Жития святого благоверного князя Александра Невского» святителя Димитрия Ростовского XVIII в.: *Отец Александра Ярославича, великий князь Ярослав Всеволодович, по отзывам его современников, был кроткий, милостивый, благочестивый, всеми любимый князь. Мать благоверного Александра, благоверная княгиня Феодосия, своим благочестием и подвижничеством еще при жизни своей приобрела и от современников имя святой княгини [1].* В обоих источниках милосердие, человеколюбие и кротость присвоены отцу, князю Ярославу, для показа потомкам того, что его сын Александр унаследовал их и проявил по отношению к поверженному врагу и в политике с ордынским ханом.

Святитель Димитрий Ростовский в своей развернутой редакции жития приводит слова летописца о благоверном князе Александре: *«Он был милостив паче меры», а далее еще раз напоминает читателю: «Милосердие представляло собою отличительную, наследственную черту в княжеской семье благоверного князя Александра. Ею отличались его родители, Ярослав и Феодосия, ею стяжал себе общую любовь дядя благоверного Александра, великий князь Владимирский Юрий Всеволодович, ее заповедал предок святого Александра, великий князь Киевский Владимир Всеволодович Мономах, великий древнерусский милостивец, привлекавший к себе всех своею щедростью и готовностью помочь каждому нуждавшемуся [1].*

После знакомства с художественным и литературным (житийным) образом школьники составили портрет национального героя на примере святого князя Александра Невского. Он включал следующие характеристики: *с виду грозный, но в душе добрый и милосердный; предан своей Родине и народу всей душой; мудрый, молчаливый, сильный духом; красноречивый, милосердный, мудрый и сильный, могущественный и доблестный; красивый и мужественный человек; правдолюбец; умный, смелый, самодержец, святой; сильный физически и морально, имеет силу духа и воли; славный, смелый, умный и в чём-то хитрый, предприимчивый и смекалистый; терпеливый, смиренный, милосердный, отважный и любящий свой народ; кроткий, но сильный; умный, всем помогает и спасает всех нуждающихся, защищает свою веру; человек с добрым и храбрым сердцем; сильный не мускулами, а душой и духом; смотри веред грозным взором, но сердце у него доброе и милосердное; он всегда на коне и вооружен, он принял христианство и всегда готов к бою с врагом; герой имеет устрашающий для врагов вид, но сам он милосердный и великодушный.*

Во внешнем описании героя в сочинениях школьников сохранялись черты, свойственные славянским народам: *высокий, широкоплечий, с голубыми глазами и светлыми волосами.*

Резюмируя вышесказанное, отметим: школьники пытались спроецировать нравственные качества героя на воображаемый «национальный идеал» России, который, по их мнению, *сильный, умный и смелый, милосердный, реже смиренный, терпеливый, кроткий, святой.* В числе качеств святого Александра Невского, которые школьники хотели бы воспитать в себе, доминировали: *мужество, храбрость, терпение, мудрость, совесть, красноречие, правдивость, милосердие, сила воли, смекалка, героизм.*

По итогам бесед школьники высказали свое мнение по поводу героизма и святости: *может ли герой не стать святым, а святой не быть героем? В ответах школьников прозвучали следующие мнения: герой может совершить только один подвиг, и стать героем, а святой совершает подвиги каждый день; герой совершает подвиги для людей и Родины, но может не быть верующим, а для святости е нужна вера; герой совершил подвиг, а святой еще и освятил этот подвиг; герой сражается за победу, а святой за эту победу молится; один без другого не может быть; герой выполняет долг, а святой идет по пути; герой защищает Родину, а святой — еще и православие и Христа.*

Единодушно школьники пришли к выводу, что героизм еще не предполагает святости, хотя и может способствовать ее стяжанию, но святость и героизм не делимы.

Образ святого благоверного Александра Невского, создаваемый веками в литературе и искусстве, и в XXI в. позволяет сформировать у подрастающего поколения верное представление о национальном идеале и стать значимой частью содержания духовно-нравственного воспитания.

1. Димитрий Ростовский, святитель. Житие святого благоверного князя Александра Невского // Азбука веры : [сайт]. — URL: [https://azbyka.ru/otechnik/Dmitrij\\_Rostovskij/zhitija-svjatykh/719](https://azbyka.ru/otechnik/Dmitrij_Rostovskij/zhitija-svjatykh/719) (дата обращения: 10.01.2023).

2. Повесть о житии и храбрости великого князя Александра Невского // Электронные публикации Института русской литературы : офиц. сайт. — URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4962> (дата обращения: 10.01.2023).

## ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается пример патриотического воспитания детей в школе через внеурочную деятельность и коллективно-творческое дело на примере лицея города Оренбурга.

*Ключевые слова:* патриот, патриотическое воспитание, обучающиеся, деятельность, творческая деятельность.

Патриот — «человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины» [1, с. 485]. Чувство любви к своей Родине, готовность к ее защите от врагов мы называем патриотизмом. Важность патриотизма неизменна при любом виде власти, при любой социально-экономической организации.

В современном мире остро встал вопрос о воспитании патриотизма в людях. В условиях, когда наша страна находится в таком сложном положении, когда внутри страны распространяются идеи равнодушия, цинизма, агрессивности и падения престижа военной службы, формируется комплекс ущербности и неполноценности нации. У значительной части призывников отсутствует позитивная мотивация к добросовестной военной службе. Многие из них воспринимают ее как неприятную неизбежность и неблагодарную повинность, которую следует выполнять лишь во избежание уголовной ответственности. Причастность к защите Родины, гордость за принадлежность к Вооруженным силам, воинская честь и достоинство — эти понятия утрачивают свою значимость в глазах призывной молодежи. В таких условиях стране нужны настоящие патриоты. Но это не может появиться в один миг, это должно воспитываться с детства.

На сегодняшний день, наравне с институтом семьи, школа может удовлетворить потребности государства в этом направлении. С 1 сентября 2022 г. во всех школах появился курс внеурочной деятельности для 1–11-х классов «Разговоры о важном». Через этот курс в школьниках разного возраста начинает воспитываться чувство патриотизма. Но если школа будет реализовывать только этот курс, результат может быть неутешительный и поставленные цели не будут достигнуты. Для успешного воспитания настоящих патриотов школа должна пользоваться и другими методами и средствами. Эти средства показаны на примере реализации патриотического воспитания в лицее № 4 г. Оренбурга.

Патриотическое воспитание можно реализовывать через уроки истории, ОБЖ, ОДНКНР, музыки, литературы, физики, химии в рассказах о подвигах, открытиях, научных достижениях наших соотечественников. Но больше различных мероприятий, рассчитанных на патриотическое направление, можно проводить через внеурочную и коллективно-творческую деятельность

Работа по патриотическому воспитанию учащихся в лицее ведется по программе «Растим патриотов», целью которой является воспитание гражданских качеств личности: патриотизма, чувства долга, уважения и интереса к истории Отечества, к участникам Великой Отечественной войны.

В лицее уже сложилась система военно-патриотического воспитания, которая осуществляется через уроки и факультативы, кружки и спортивные секции, деятельность органа ученического самоуправления (коллегии «Отечество»), взаимодействия с социумом.

В лицее на регулярной основе проводятся:

- тематические классные часы: «Люблю тебя, мой Оренбург!» (1–11-е кл.), «Подвиг, героизм, самоотверженность» (1–4-е кл.), «Ветераны в наших семьях» (5–8-е кл.), «Как научиться любить свою родину, быть ее патриотом!» (9–11-е кл.), «Символы России», «Сыны Отечества» (1–11-е кл.), «След в Афганской войне», (5–11-е кл.), «Память, которой не будет забвенья»;
- дни воинской славы: «День Бородинского сражения», «Битва под Москвой», «Сталинградская битва», «День вывода войск из Афганистана», «День неизвестного солдата», «День Героев Отечества»;

• конкурсы рисунков обучающихся начальных классов: «Никто не забыт — ничто не забыто», «След войны в моей семье», «Есть такая профессия — Родину защищать» — и конкурс поделок «Служу Отечеству».

Были организованы тематические выставки художественной литературы в библиотеке: «Дорогами войны», «Защитник, воин, победитель»; творческий смотр-конкурс сочинений и рефератов на тему «Подвиг народа бессмертен».

Активизировалась работа по посещению музея воинской славы, музея афганцев «Братство», мемориального комплекса «Салют, Победа!».

В течение года были проведены операции «Уважаем, ценим, почитаем», «Красная гвоздика», «Дед Мороз в доме ветерана», «Память», «Присяге верные сыны»; акция «Открытка ветерану», в рамках которой учащиеся лица поздравили ветеранов с праздником Победы.

Активизировалось тимуровское движение, собран материал о героях Советского Союза г. Оренбурга, продолжена работа по оформлению Книги Памяти о ветеранах Великой Отечественной войны микрорайона.

Ежегодно учащиеся лица принимают участие в митингах, посвященных войне, являются участниками Поста № 1 возле стелы А. И. Родимцева В этом году количество участников Поста № 1 составило 85 человек.

В феврале лицей принял участие в окружной акции «Письмо солдату», все письма отправили в зону боевых действий.

В лицее существует действующая знаменная группа, которая принимает участие во всех школьных мероприятиях.

На территории школы расположен интерактивный школьный музей, в котором располагается информация о героях Оренбургской области, а также о героях Российской Федерации. Каждый обучающийся может подойти и ознакомиться с важной для него информацией.

Уделяя внимание данному направлению, лицей добивается многих результатов. Например, в соревновании «Смотр строя и песни» ученики заняли 1-е место в округе. В окружном открытом лично-командном первенстве по разборке и сборке автомата Калашникова ученик получили Дипломы I и III степени. Диплом II степени в соревнованиях по пулевой стрельбе из пневматической винтовки, посвященных Дню защитника отечества. Диплом победителя II степени регионального конкурса научно-исследовательских, методических и творческих работ «Мой край».

Все эти мероприятия могут за 11 лет обучения в школе сделать ребенка настоящим патриотом. Главное — делать это систематически и не упускать моменты для реализации этой задачи.

Таким образом, с помощью воспитательной работы в школах можно достичь формирования у обучающихся гражданско-патриотического сознания, чувства сопричастности судьбам Отечества, формирование гражданской позиции, воспитание у юношей безответной любви к Родине и готовности к выполнению воинского долга.

---

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — 22-е изд. — М. : Русский язык, 1990. — 921 с.

## ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОМСКОГО КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА

*Аннотация.* В статье рассматривается специфика военно-патриотического воспитания в Омском кадетском военном корпусе. Представлен практический опыт работы в данном направлении средствами предмета «Немецкий язык».

*Ключевые слова:* военно-патриотическое воспитание, традиции, диалог культур, коммуникативная компетентность, культурологический аспект.

Воспитание гражданина и патриота — одна из ведущих задач современной системы образования, любого образовательного учреждения и тем более довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. Военно-патриотическое воспитание в Омском кадетском военном корпусе (ОмКВК) — это многоплановая и скоординированная деятельность, основанная на богатейшем культурно-историческом наследии нашего образовательного учреждения. За свою 210-летнюю историю кадетский корпус пережил разные времена, нес разные знания, но формирование патриотических качеств, воспитание будущих защитников Родины всегда имело и имеет первостепенное значение.

Омский кадетский военный корпус является тем учреждением, основными целями которого являются:

- всестороннее развитие кадет: достойное образование, воинское, нравственное, физическое и эстетическое воспитание;
- формирование у воспитанников сознательного и обоснованного выбора военной профессии в соответствии со своими склонностями и способностями;
- эффективная подготовка выпускников к освоению программ высшего военного профессионального образования.

Военно-патриотическое воспитание в ОмКВК представляет собой целенаправленный процесс повсеместного включения обучающихся в различные мероприятия урочной и внеурочной деятельности, в специально организованную воспитательную работу, в систему дополнительного образования, обеспечивающих развитие тех качеств, которые имеют первостепенное значение в воспитании патриота.

Предмет «Иностранный язык» занимает обособленное место среди большого количества дисциплин учебного плана. Его специфика заключается в следующем: в ходе изучения обучающиеся приобретают не только знания конкретно по предмету, но и погружаются в историю и культуру других народов. Еще в XIX в. К. Д Ушинский говорил о том, что язык является сокровищницей, в которой накоплен весь предшествующий опыт народа: его традиции и обычаи, информация о разнообразии людей, условиях жизни, представлен менталитет. Следовательно, единственно верным и лучшим способом проникновения в характер народа является изучение его языка. Мы согласны с мнением великого русского педагога и с первых уроков рассказываем своим кадетам о тех преимуществах, которые дает предмет «Немецкий язык»: знания, возможность саморазвития, получение информации о различных сферах другого государства, о построении социальных контактов и взаимодействии народов друг с другом. Эти знания позволяют успешно интегрироваться в другое сообщество.

Немецкий язык как предмет способствует расширению общего образовательного уровня кадета, знакомит его с лучшими образцами мировой литературы таких известных авторов, как Гете, Шиллера, Гейне, знакомит с изобретениями, открытиями и достижениями науки посредством получения информации на уроке и работы с различными источниками при подготовке исследовательских проектов или внеурочных мероприятий.

Специфика ОмКВК, который готовит воспитанников для продолжения обучения в высших военных профессиональных учреждениях, а далее для защиты Отечества, во многом определяет содержание учебного материала по предмету. При изучении тем «Героическое прошлое нашей Родины», «Выбор профессии», «Москва», «Спорт», «Омский кадетский военный корпус», «Старый немецкий город», «Научно-технический прогресс», «Германия тогда и сегодня» мы знакомимся с ходом некоторых исторических событий нашего и другого государства, с биографиями выдающихся деятелей разных сфер деятельности. Кроме того, спецификой рабочих программ по немецкому языку с 5-го по 11-й классы ОмКВК является наличие военного компонента в перечне тем, где кадеты знакомятся с информацией о вооруженных силах РФ и немецко-говорящих стран.

Важную роль в военно-патриотическом воспитании кадет играют уроки, где имеет место культурологический аспект обучения, сравнение национальных культур разных народов. Это происходит при изучении следующих тем: «Культура немецко-говорящих стран: музыка, литература, театр, кино, архитектура», «Путешествуем по Германии», «Традиции страны изучаемого языка», «Берлинский воздух», «Путешествуем по странам изучаемого языка», «Праздники», «Образование». Эти уроки дают возможность формировать у кадет такие общечеловеческие ценности, как уважительное отношение к особенностям другой культуры и, что более ценно, глубокое осознание ценности своей культуры. Ознакомление с культурой страны изучаемого языка осуществляется посредством сопоставления имевшихся знаний с новыми понятиями о ней и о своей стране. Сравнивая свою и зарубежные страны, их менталитеты, воспитанники выделяют общее, что способствует сближению и развитию доброго отношения к другой стране, выявляют отличающееся от нас, специфичное, с чем не готовы соглашаться и мириться, неприемлемо для нашего государства в целом. В результате происходит своеобразный диалог культур устами кадет.

Успешной работе в воспитании патриота способствует использование краеведческого материала по таким темам, как «Мой родной город Омск», «Омский кадетский военный корпус», работа над проектом ««Немецкий след» в истории становления и развития ОмКВК». Это расширяет кругозор обучающихся, развивает их познавательный интерес, помогает в укреплении мнения о выборе военной профессии и является одним из средств повышения уровня положительной мотивации в изучении немецкого языка. **Не зная культуры малой родины и родной страны, не любя ее, человек не может понять и принять другую культуру.**

На уроках немецкого языка и во внеурочной деятельности для воспитания патриота и будущего офицера своего Отечества я использую разнообразные формы и приемы: занятия-знакомства с профессией офицера, с их бытом и спецификой жизни, учитывая направленность на Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, проведение встреч с участниками боевых действий и с кадетами-выпускниками. Обучающиеся участвуют в викторинах, олимпиадах, конкурсах, в составлении кроссвордов, подготовке докладов и сообщений, написании эссе, в создании различных проектов, в разработке мероприятий. Например, заканчивая изучать тему «Что мы называем нашей Родиной», воспитанники приглашают иностранных гостей в Россию (Москву, Санкт-Петербург, города Золотого кольца, Омск, Омский кадетский военный корпус) и организуют для них путешествие. Воспитательным аспектом таких уроков является осознание понятий «Родина», «малая Родина», более глубокое осознание своей культуры. Познавательный аспект — увеличение знаний о специфике культуры родной страны, знакомство с достопримечательностями различных городов России, своего родного города. Таким образом, патриот, владеющий немецким языком, несет в мир историческое и культурное наследие России.

Весь представленный опыт военно-патриотического воспитания в урочной и внеурочной деятельности средствами немецкого языка обеспечивает постоянное совершенствование коммуникативной компетенции будущего курсанта и офицера, расширяет общеобразовательный кругозор кадет, готовит их к осознанному выбору военной профессии, воспитывает достойного гражданина, патриота России и такие качества, как любовь к Отечеству, соблюдение и почитание его традиций, уважение традиций других стран.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации и реализации внеурочной деятельности учащихся начальных классов и взаимосвязь между учеником — учителем — родителем с помощью программы социальной активности «Орлята России».

*Ключевые слова:* трек, внеурочная деятельность, социальная активность, ценности, партнёрские взаимоотношения.

В условиях внедрения стандарта начального общего образования приоритетным направлением педагогического процесса в начальной школе является внеурочная деятельность. В настоящей статье авторы делятся опытом участия в программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Данная программа опирается на ценности, определенные Конституцией РФ (Родина, семья, команда, природа, познание, спорт и здоровье), в ней четко прописаны роль и место в решении задач воспитания младших школьников.

Каждый трек, а их семь, имеет название, цель, а также ценности и значимые качества. Предлагалось два варианта на выбор каждого трека, перед открытием доступа к сценариям проводилась установочная сессия по треку с разбором занятий.

Начиналась работа с регистрации себя и своего класса на сайте Российского движения школьников (РДШ), небольшая сложность была лишь в том, что у каждого ребенка свое заявление с QR кодом, которое должны были не только распечатать и заполнить родители, а еще и загрузить через электронную почту.

Когда этот этап был пройден, участники объединились в команду, а значит, должен быть свой отрядный уголок, девиз, эмблема.

В школе приняли участие восемь классов (со 2-го по 4-й). Шесть педагогов прошли курсы повышения квалификации во Всероссийском детском центре «Орленок».

С ноября участники приступили к выполнению 1-го трека «Орленок — Эрудит», в основе которого была цель: формирование интереса к научному познанию и исследовательской деятельности, положительное отношение к школе и учебной деятельности. Всё это реализовывалось через разные виды игр (пальчиковые, ребусы, шифровки, анаграммы) При этом дети работали в парах, группах. Итогом стали «Недетские игры», где ребята сами организовали игры для приглашенного класса. В этом треке дети не просто играли, а играли в школе, в коллективе, а главное — показали себя при организации игры для другого класса.

Целью 2-го трека «Орленок — Хранитель» было формирование познавательного интереса к изучению родного края, расширение кругозора, воспитание чувства любви и уважения к своей семье, малой Родине, России. Важным являлось заинтересовать детей к изучению истории своей семьи, научить бережно относиться к памяти, семейным реликвиям, понимать их ценность для других людей. Кроме того, цель реализована через игру «Сыщики»: встреча с интересными людьми, а также более тесное сотрудничество ребенка и родителей, так как нужно было принести вещь, которая хранит историческое событие семьи, и сделать школьный музей, причем экспонаты музея дети сами оформляли в группах. Итогом трека стала демонстрация музея для других классов, а дети-экскурсоводы поделились частичкой их семьи. В этом треке четко прослеживалась значимость семьи, истории.

«Орленок — Мастер», 3-й трек, был нацелен на развитие творческих способностей обучающихся, умение ценить прекрасное. Реализовывался этот трек просмотром мультфильмов, чтением

произведений на новогоднюю тему, причем акцент был на новогодние украшения советского времени. Важным было также поручение — «*семейная ценность*» (педагог поручил расспросить родителей, бабушек и дедушек, какими игрушками украшали новогоднюю ель в их детстве, посмотреть хранящиеся в семье елочные украшения, какова их история, а затем продемонстрировать одноклассникам). Важным элементом перед выполнением творческого задания было изучение истории новогодних игрушек (работа с информацией), выполнение проекта «Историческая лента про новогодние игрушки» в группах. Итогом трека была Новогодняя мастерская Деда Мороза, где ребята сделали поделки в парах и показали свою выставку для всех желающих. В данном треке важным было формирование интереса к художественно-творческой деятельности, воспитание чувства сопричастности жизни класса, сплочение и развитие классного коллектива.

«Орленок — Лидер» был 4-м треком, его цель: формирование лидерских качеств, умение работать в команде, брать ответственность за решение, формирование актива класса. Реализация осуществлялась через проведение ролевой игры, эксперимент, просмотр мультфильма с обсуждением и выводами, решение кейсов, командную работу. Совокупность применяемых методов и технологий складывается в образовательное событие, которое завершает трек. Итог трека — ребята делают вывод, что они все очень разные, с набором разных качеств, которые могут пригодиться в той или иной ситуации, но у каждого есть лидерский потенциал. Для того чтобы в себе его развивать, нужно пробовать браться за сложные и новые дела.

В середине марта мы завершили 5-й трек «Орленок — Спортсмен». Цель — формирование ценностного отношения к здоровью как залогом долгой и активной жизни человека, побуждение к здоровому образу жизни, воспитание силы воли. Здесь реализация осуществлялась не только через беседы, показ утренней гимнастики СССР, мини-фильма о спортсменах, видеоролика (ГТО), работа в группах над проектом по теме «История появления Олимпийских игр, о современных Олимпийских играх, о Параолимпийских играх», но и подготовка каждой командой конкурсного испытания, организация и проведение эстафеты «На старт!» в спортивном зале. По итогу трека у ребят формировалось умение побеждать и проигрывать с достоинством, поддерживать позитивные эмоции радости, удовлетворения, воодушевления, гордости за совместно проведенное дело, мотивацию на продолжение спортивно-оздоровительной работы, стимулировать участие в коллективных делах.

В 6-м треке «Орленок — Доброволец» важным были подготовка и проведение серии добровольческих акций. Школьники участвовали в добрых делах: «Душевный разговор с мамой», «Трекер полезных дел», «Уборка на корабле», «Картотека взаимопомощи», «Тайный помощник», «Наша «Коробка храбрости». Это способствовало развитию социально значимых отношений обучающихся и накопления ими опыта осуществления дел, направленных на помощь членам семьи, одноклассникам, своей школе, обществу в целом. Подобные мероприятия помогают развивать в себе такие качества, как забота, уважение, умение сопереживать, сочувствовать, умение общаться, слушать и слышать других.

Последний трек «Орленок — Эколог» был направлен на создание экологического паспорта школьного двора и проведение акции «Зеленая планета», содействие формированию экологического мышления и экологической культуры обучающихся младших классов.

По прохождению каждого трека ребенку выдавался значок с символикой трека.

Среди 4-х классов по итогу был выбран один, который сначала прошел конкурсный отбор, по результату которого была выиграна поездка в ВДЦ «Орленок» для всего класса.

Таким образом, участие в программе «Орлята России» дает огромную возможность детям проявить свои лидерские качества, раскрыть внутренний мир; дети учатся работать в команде, развиваются партнерские взаимоотношения, а также объединяется детский коллектив. Вместе с тем происходит тесная взаимосвязь между педагогами начальной школы и среднего звена, что положительно сказывается на психологическом аспекте детей при переходе из начального звена в среднее.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОБЫТИЙ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема патриотического воспитания школьников через углубленное изучение событий военной истории на уроках и во внеурочное время. Автор анализирует эффективность применения различных форм и средств патриотического воспитания.

*Ключевые слова:* военная история, дискуссии, исторические документы, патриотическое воспитание, углубленное изучение событий, художественные фильмы, школьники.

Как известно, понятие «патриотизм» происходит от греческого слова *patric* — отечество, Родина. Основными признаками патриотизма считается любовь, преданность и гордость к своей Родине (Отечеству) [5, с. 302].

Изучением проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения занимались такие исследователи и философы, как Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, Н. М. Карамзин, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, К. Д. Ушинский и др. В последние десятилетия также появились труды, которые обогатили педагогическую науку и практику по различным аспектам организации патриотического воспитания школьников: организация внеурочной деятельности в условиях крупного города [1, с. 3], организация клубной работы [2, с. 3], изучение героических традиций народа [6, с. 3] и др. В то же время педагог-практик С. Т. Грузинов выделил ряд факторов, которые отрицательно влияют на эффективность процесса патриотического воспитания школьников:

- расширение неблагоприятной среды в социальном пространстве;
- образование новых социокультурных реалий в ходе ускоренного развития рыночной экономики;
- разрушение системы традиционных ценностей, преемственности поколений;
- обострение социальных противоречий в обществе;
- повсеместное распространение нигилистических настроений в обществе;
- снижение общего образовательного и культурного уровня;
- распространение чуждых ценностей, способствующих вытеснению отечественной истории, культуры, традиций и обычаев [4, с. 22].

Несмотря на вышеперечисленные факторы, патриотическое воспитание школьников по-прежнему является одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса современной школы. Детство и юность — самая благодатная пора для привития у учащихся чувства любви к своей Родине. В этот период формируется уважительное отношение к историческому прошлому различных стран и народов. Именно изучение истории напрямую способствует воспитанию патриотизма, так как позволяет школьникам проанализировать исторические события прошлого, где военные конфликты играли одну из важнейших ролей. В государственном общеобразовательном стандарте основного образования Республики Казахстан определены следующие ожидаемые результаты патриотического воспитания школьников в процессе изучения истории:

- уважительное отношение к событиям отечественной и всемирной истории;
- уважительное отношение к культуре, традициям, правам и свободам людей, демократическим принципам общественной жизни;
- применение навыков исторического мышления при анализе исторических личностей, событий и явлений, процессов отечественной и всемирной истории;
- определение собственной позиции по отношению к явлениям современной жизни [3, с. 3].

Следует отметить, что изучение событий военной истории сопровождается рядом затруднений, которые возникли из-за сокращения количества часов на изучение гуманитарных дисциплин.

В тоже время, как показало наблюдение, именно события и явления военной истории (*особенности военной тактики, оружия, военной техники, подвиг конкретных исторических личностей*) вызывают наибольший интерес у подрастающего поколения. Этот интерес особенно часто проявляется в связи с празднованием годовщины возникновения (или окончания) какого-либо исторического события, а также дня рождения (или гибели) народных героев.

Цель нашего исследования — анализ процесса углубленного изучения школьниками событий военной истории на уроках и во внеурочное время, способствующего повышению эффективности патриотического воспитания. Для достижения цели и решения исследования нами были применены различные методы:

1) *теоретические*: анализ нормативно-правовых документов области образования, педагогической и учебно-методической литературы, теоретическое моделирование.

2) *эмпирические*: анализ опыта работы учителей, анализ собственного педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, беседа и др.

В качестве методологической основы нами был определен системно-деятельностный подход, так как, на наш взгляд, он больше всего способствует не только эффективной организации учебного процесса, но и достижению задач патриотического воспитания школьников.

Опытно-экспериментальная работа с учащимися была проведена в ходе изучения следующих тем учениками 7–10-х классов по предмету «Всемирная история»:

1. Почему Римская империя сохранилась на Востоке?
2. Как Крестовые походы изменили христианскую Европу и мусульманский мир?
3. Почему монголам удавалось одерживать быстрые победы над своими врагами?
4. Что символизирует Жанна д'Арк для французского народа?
5. Почему память о Крымской войне имеет значение для России, проигравшей эту войну?
6. Какие сражения Первой мировой войны являются ключевыми?
7. Почему Красная армия смогла победить в гражданской войне?
8. Какие сражения Второй мировой войны являются ключевыми?
9. Почему война Советского Союза против фашистской Германии называется Великой Отечественной войной?
10. Каковы итоги и уроки Второй мировой войны?
11. Какими были основные периоды и ключевые события «холодной войны»?

Анализ эмпирических данных, которые были получены в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, показал, что наиболее эффективными были следующие виды деятельности школьников на уроках и внеурочное время:

- анализ исторических документов (работы военачальников, мемуары полководцев);
- анализ видео и фотодокументов;
- анализ сатирических произведений;
- анализ эффективности применения конкретного оружия и военной техники;
- анализ эффективности применения различных военных тактик и приемов;
- анализ художественных фильмов;
- анализ документальных фильмов.

Вышеперечисленные виды деятельности были организованы в ходе проведения таких видов учебных дискуссий, как «круглый стол» и дебаты. При этом был заранее подготовлен перечень проблемно-логических вопросов для изучения каждой темы. В процессе дискуссии каждый участник имел возможность высказывать собственное суждение.

Таким образом, следует подчеркнуть, что углубленное изучение школьниками событий военной истории на уроках и во внеурочное время способствует формированию уважительного отношения к историческому прошлому различных стран и народов, а также формированию собственной позиции к явлениям настоящего времени. Всё это составляет основу патриотического воспитания школьников на всех этапах обучения.

1. Баранов А. В. Организация военно-патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2011. — 19 с.

2. Бурьян К. В. Система военно-патриотического воспитания старшеклассников средствами клубной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Уфа, 2005. — 24 с.
3. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования Республики Казахстан. — Нур-Султан, 2022. — 24 с.
4. Грузинов С. Т. Патриотическое воспитание на уроках истории и во внеклассной работе в коррекционной школе VIII вида // Социальная педагогика. — 2017. — № 6. — С. 20–33.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2009. — 527 с.
6. Шахбазова М. А. Героические традиции народа в системе воспитания старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2005. — 24 с.

*А. К. Каллас*

*Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

## ГЕРОЙ И НАСТАВНИК: СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ

*Аннотация.* В статье проведен обзор общественных представлений о понятиях «герой» и «наставник» в контексте Года педагога и наставника в Российской Федерации.

*Ключевые слова:* педагог, наставник, герой, социальный портрет, духовно-нравственное воспитание, диалог поколений.

Актуальность приведенной темы обусловлена необходимостью установления нового типа диалога между поколениями. История России свидетельствует о разных периодах в многовековой жизни нашего народа. Текущие тенденции изменения состава населения страны побуждают нас пересмотреть имеющиеся программы развития, образования, становления и сохранения личности. «Общество без детских популяций — умирающее общество. Один из признаков общества — воспроизводство себя в новых поколениях», — констатирует Д. Б. Эльконин в своих трудах [5, с. 33].

Согласно статистике Росстата, средний возраст жителя России с 2012 по 2022 г. увеличился на 1,3 года, на 1,3 % увеличилось число людей пенсионного возраста. Число молодежи 20–24 лет сократилось на 3,5 % (8,1 % — в 2012-м и 4,6 % — в 2022-м), 15–19 лет — на 0,2 % (5,3 % — в 2012-м и 5,1 % — в 2022-м), но на 1,3 % (4,6 % — в 2012-м и 5,9 % — в 2022-м) увеличилось число молодежи 10–14 лет. Положительную динамику среди 10–14-летних жителей России можно объяснить большим положительным приростом рождаемости 2009–2017 гг., однако с 2018 г. по данному показателю наблюдается значительное отрицательное движение [1].

Герой — понятие вне времени, сам термин для молодежи в разное время не должен быть определен по-разному. Согласно теоретическим определениям русских философов и этнографов, герой — это устремленное к высшему идеалу изображение человека, имеющего значимое имя, определенные свойства, выраженный положительный характер, и созидающего окружающую действительность на пользу общества. С практической точки зрения, по данным различных исследований Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) с 2008 по 2023 гг., герой — это добрый, честный и храбрый молодой человек, который будет защищать скорее ценности материально обеспеченной, активной и свободной жизни.

Наставник — актуальное понятие, которое популяризируется сегодня на государственном уровне; 2023 г. был объявлен Годом педагога и наставника в Российской Федерации [4]. Цель такого признания — повышение статуса профессии педагога. Однако большое количество нормативных актов и программ по теме наставничества на текущий момент не восполняет потребность школьников в определении нового героя для подражания.

В 2021 г. был проведен опрос Института воспитания РАО, который зафиксировал, что почти каждый пятый учащийся 14–17 лет не может дать точного ответа на вопрос «Можете ли вы назвать человека, на которого хотели бы быть похожим, с кого берете пример?». Было отмечено, что в сравнении с показателями 2020 г. возросло число желающих быть похожими «на творческих личностей (актеров, певцов, блогеров)» [2, с. 18].

В 2022 г. мы изучили, как воспринимают педагога жители Санкт-Петербурга (учащиеся, их родители и преподаватели). По результатам исследования, в котором 50 респондентов (возраст: от 19 до 70 лет) отвечали на вопрос «Какими десятью качествами и умениями должен обладать именно современный учитель?», наиболее важными личностными качествами современного учителя оказались профессионализм, общительность, любовь и уважение к людям, отзывчивость и внимательность, а также терпеливость (рис.).



Рейтинг качеств современного учителя согласно опросу, 2022 г.

Эти данные коррелируют с результатами исследования центра изучения общественного мнения, проведенного среди россиян в 2022 г. Согласно публикации, главным качеством учителя стали «доброта и уважение к детям (32 % против 19 % к данным П.2022). На втором месте порядочность, справедливость и объективность — их назвали четверть опрошенных (25 %). Далее с небольшим отрывом следует любовь к детям (21 %) и образованность (20 %)». Однако остаются по-прежнему большие различия в представлениях о престижности профессии педагога среди разных групп населения [3].

Таким образом, задача современного молодого человека при выходе из школы заключается не только в профессиональном и социальном становлении, но и в обеспечении дальнейшей жизни в условиях культуры отмены и кризиса рождаемости. Для разрешения этой сложной ситуации ему просто необходимы примеры, которые бы давали ему силы для созидания.

1. Демография // Росстат. Федеральная служба государственной статистики : офиц. сайт. — 2023. — URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 31.01.2023).

2. Итоги мониторинга ценностных ориентаций современной молодежи. Аналитический отчет // Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий : офиц. сайт. — URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2022/02/Itogi-monitoringa-tsennostnyh-orientatsij-molodezhi.pdf> (дата обращения: 31.01.2023).

3. Профессия: учитель! // Сетевое издание WCIOM : офиц. сайт. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchitelja-prestizhnost-dokhodnost-privlekatelnost>. (дата обращения: 31.01.2023).

4. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» // Минпросвещения России : офиц. сайт. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (дата обращения: 31.01.2023).

5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

*У. О. Ломова,*

*Средняя общеобразовательная школа № 88, Тюмень*

*М. В. Мякишева*

*Омский государственный педагогический университет*

## К ВОПРОСУ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема гражданского воспитания детей младшего школьного возраста. Приводится анализ результатов диагностики уровня гражданской воспитанности детей, представлено содержание деятельности педагога по гражданскому воспитанию детей младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* гражданственность, гражданское воспитание, младшие школьники, уровень гражданской воспитанности.

Современная ситуация в нашей стране характеризуется серьезными экономическими, политическими и социальными преобразованиями, что делает особенно актуальным патриотическое и гражданское воспитание детей. Социум нуждается в поколении людей, которые имеют определенную гражданскую позицию и руководствуются ею во всех аспектах жизнедеятельности.

Отечественное образование предполагает воспитание гражданственности с младшего школьного возраста. Именно в младшем школьном возрасте у ребенка структурируются ценностные ориентации, он усваивает от окружения нормы поведения, начинается активное формирование личности, осознание своего места в общественной структуре, у ребенка возникает понимание себя как части своей страны, как гражданина.

Исследователь Н. В. Мазыкина рассматривает гражданственность в качестве нравственного и политического свойств личности, включающих в себя наличие патриотических чувств человека к своей стране. Можно говорить о том, что гражданственность является системой, включающей в себя те базовые ценности, которые имеет личность — любовь к своей стране, альтруизм, социально-активная позиция [2].

А. С. Макаренко отмечает, что гражданское воспитание ребенка предполагает становление «природы граждан, с учетом их правового статуса, личностей, обладающих высокоморальными качествами, которые имеют свои права и обязанности, проявляют толерантность к людям окружающего социума, чтят свою культуру и уважают культурные традиции представителей других народов» [3, с. 56].

Л. В. Земляченко предлагает следующие критерии гражданской воспитанности: когнитивный, предполагающий наличие знаний о своей стране, знаний о своих правах и свободах, а также об обязанностях гражданина перед своей страной; эмоционально-оценочный, предполагающий наличие положительного отношения к своей стране и региону, интереса к культуре своей страны; поведенческий, предполагающий наличие осознания ценности социальной активности гражданина для сохранения духовных и материальных благ страны и родного края.

С целью оценки уровня гражданской воспитанности детей младшего школьного возраста был использован комплекс диагностических методик, авторы которых — Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе и др.:

«Анализ детских рисунков “Моя Родина”», «Беседа с детьми на тему “Моя родина”», «Наблюдение за деятельностью детей» [4].

Исследование проводилось в 1-м классе средней общеобразовательной школы № 88 г. Омска. В исследовании приняли участие 36 человек.

Анализ детских рисунков на тему «Моя Родина» показал, что 38 % детей имеют высокий уровень представлений о родной стране и отношения к ней: проявляют положительные эмоции по отношению к своей стране, с интересом рисуют ее. Так, например, Мирон М. в своем рисунке нарисовал улыбающегося себя, держащего большой флаг России.

Средний уровень представлений о родной стране и отношения к ней имеют 55 % детей: проявляют положительные эмоции по отношению к своей стране, но желания рисовать ее не имеют.

Низкий уровень представлений о родной стране и отношения к ней имеют 7 % детей. Дети данной группы не имеют знаний о символике своей страны, не проявляют ярких эмоций к рассказам о своей стране, свои рисунки создают не по теме.

Анализ результатов диагностики по методике «Беседа с детьми на тему “Моя родина”» показал, что 37 % детей имеют высокий уровень знаний о своей Родине: объясняют, что им нравится в родном городе, стране, с удовольствием рассуждают, что бы они хотели изменить в своем городе (стране), чтобы сделать в ней жизнь лучше, интереснее. Например, Злата Р. высказала предложение о том, что сделать, чтобы в городе стало лучше: «собирать мусор на улицах, помогать бездомным животным, поделиться своими игрушками с детьми, у которых их нет».

Средний уровень знаний о родной стране имеют 58 % детей: имеют затруднения в ответах на вопросы о его отношении к своей стране и малой родины. Так, Сережа К. не смог предположить, что он мог бы рассказать другу о своей стране, если бы тот приехал друг из другой страны.

Низкий уровень знаний о родной стране имеют 5 % детей: обладают скудным объемом представлений о своей родной стране, отвечают на вопросы педагога немногословно, равнодушно. Так, Арсений Б. на вопрос «Что ты мог бы сделать (вместе с друзьями, родителями), чтобы в твоём городе стало лучше?» ответил, что ничего не делал бы, если бы за это ничего не получил.

Анализ результатов наблюдения показал, что 48 % детей имеют высокий уровень интереса к разным сторонам жизни в нашей стране. Так, Муниса М. задавала вопросы: «По всей России готовят одинаковую еду или разную? Где самые красивые места зимой? Можно ли встретить в России енота?» Также она выступила инициатором в создании кормушек для птиц и сбора крышек от бутылок для утилизации.

Средний уровень интереса к разным сторонам жизни родной страны имеют 42 % детей — рассказывают, что им нравится в родном городе, однако не стремятся предложить другим детям какие-то идеи по улучшению жизни в родном городе, стране. Эти дети очень быстро утрачивают интерес к разговору о полезных делах для друзей, семьи.

У 10 % детей наблюдается низкий уровень интереса к разным сторонам жизни родной страны: не задают вопросов о стране, не проявляют интереса к играм, книгам, разговорам о ее истории и современности. Например, Руслан Х. никогда не поддерживал разговор на тему родной страны, не интересовался увлекательными местами в родном городе, традициями и праздниками.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что большинство младших школьников имеют недостаточный уровень гражданской воспитанности: дети имеют представление о своей Родине, знают ее символику и историю, однако не проявляют интерес к разным сторонам жизни в нашей стране, не проявляют активность в улучшении жизни класса, друзей, страны. Также анализ психолого-педагогической литературы и результатов диагностики позволил определить основные направления деятельности педагога по гражданскому воспитанию детей младшего школьного возраста, среди которых: приобщение детей к общественной деятельности, соответствующей их возрастным особенностям; стимулирование активного участия младших школьников в мероприятиях патриотической направленности: благотворительные акции, концерты, праздники и т. п.

---

1. Земляченко Л. В. Диагностика гражданско-правовой воспитанности младших школьников // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 6. — С. 33–37.

2. Мазыкина Н. В. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. — 2002. — № 6. — С. 6–11.
3. Макаренко А. С. Сочинения : в 8 т. — М. : Просвещение, 1984. — Т. 4. — 459 с.
4. Мониторинг в детском саду : науч.-метод. пособие / Т. И. Бабаева [и др.]. — СПб. : Детство-пресс, 2010. — 592 с.

*М. В. Мякишева*

*Омский государственный педагогический университет*

*М. С. Бойко*

*Адаптивная школа № 12, Омск*

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья освещает особенности изучения уровня патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Описаны критерии патриотической воспитанности, а также комплекс диагностических методик для оценки уровня патриотической воспитанности детей.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, патриотизм, старший дошкольный возраст, уровень патриотической воспитанности детей.

В настоящее время в период общественных изменений главным направлением в работе педагогов с детьми является патриотическое воспитание. Появляется необходимость вернуться к традициям русского народа, к понятиям род, родство, Родина, к его вековым особенностям. Любовь к Родине многогранна по своей природе: в ней присутствует трепетное отношение к родному дому, гордость за историю, достижения, победы своего народа, чувство сопричастности к делам, жизни своей страны.

Дошкольный возраст — это наиболее подходящее время для нравственного и патриотического воспитания ребенка, так как в этот период обогащается и изменяется система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, становятся более сложными виды деятельности, образуется совместная со сверстниками деятельность. Другими словами, стремление ребенка стать взрослым подчиняет его действия общественным нормам и правилам поведения [2, с. 75].

Патриотизм — «гордость за достижения и культуру своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификация себя с иными членами нации, желание защищать интересы Родины и русского народа» [1, с. 46].

Патриотическое воспитание, его содержание определяются реально существующей в социальной среде необходимостью сохранения культуры, языка, традиций своего народа, необходимостью защиты своего Отечества.

Проблема патриотического воспитания является наисложнейшей в педагогике. Сложность заключается в том, что в конкретный период времени вкладывается разное в его содержание, а также в средства, методы и формы работы с детьми [3, с. 87].

Патриотизм как нравственное качество включает в себя следующие критерии: когнитивный — представления о своей Родине (доме, улице, городе, стране), представления о природе и культуре своей малой Родины, стремление к приобретению знаний об истории, природе, культуры своей Родины; эмоционально-чувственный — особое эмоциональное отношение сопричастности к истории, культуре, природе малой Родины, чувство гордости, привязанности, верности и любви к своей Родине; поведенческий — демонстрация знаний о малой Родине, своего отношения в **деятельности**.

На основании данных критериев были подобраны методики диагностики: «Беседа» (авт. О. Алексеева, Л. Петропавловская), «Наблюдение» (авт. А. О. Ястребцова), «Наблюдение» (авт. Н. В. Алешина).

Диагностика проводилась в старшей группе детского сада № 16 г. Омска.

Анализ результатов по методике «Беседа» (автор О. Алексеева, Л. Петропавловская) показал, что лишь один дошкольник (5 %) показал высокий уровень знаний о Родине. Он уверенно отвечал на все поставленные вопросы воспитателя, полностью раскрывая содержание вопросов, касающихся представления о родном доме, культуре, природе малой Родины. Среди старших дошкольников 11 (55 %) показали средний уровень сформированности знаний о Родине. Дети испытывали затруднения при ответах на вопросы о гербе города, о культурном наследии своего народа, об основных государственных праздниках России, об исторических событиях и героях страны. Девять старших дошкольников (45 %) показали низкий уровень знаний о Родине. Дети смогли назвать лишь информацию о себе, родителях, полный свой адрес и представления о местности, в которой они живут (что расположено рядом с их домом).

Анализ результатов диагностики по методике «Наблюдение» (авт. А. О. Ястребцова) показал, что три дошкольника старшего звена (15 %) имеют высокий уровень эмоционального отношения сопричастности к истории, культуре, природе малой Родины. Эти дети в ходе проведения наблюдения были эмоционально открыты, во время занятий принимали активное участие, слушали и четко воспринимали информацию. Восемь детей (40 %) продемонстрировали средний уровень эмоционального отношения сопричастности к истории, культуре, природе малой Родины. Они проявляли интерес к содержанию занятий, но он не ярко выражен. Девять детей (45 %) имеют низкий уровень эмоционального отношения сопричастности к истории, культуре, природе малой Родины. Этим детей интересовали только собственные рисунки и фотографии.

Анализ результатов наблюдения по методике Н. В. Алешинной показал, что в группе испытуемых дошкольников старшего дошкольного возраста не оказалось детей с высоким уровнем **реализации знаний о Родине и отношения к ней в деятельности**. Всего 11 дошкольников (55 %) имеют средний уровень **реализации знаний о Родине и отношения к ней в деятельности**. В рассказе «Что я знаю о Родине» они образно говорили, что «Наша страна — Россия», «Наш город — Омск», говорили, как зовут президента страны. Ответы были краткими с наводящими вопросами воспитателя. Дети отвечали только на наводящие вопросы воспитателя. Девять детей (45 %) имеют низкий уровень **реализации знаний о Родине и отношения к ней в деятельности**. Такие дети в ходе проведения занятия не принимали в нём участие, просто сидели на стульчиках, не поднимали руки, чтобы отвечать на вопросы воспитателя, например: «Что вы понимаете под словом “Отечество”?»). Не принимали участие в играх и чтении стихов. Дети не хотели выступать с рассказом или с неохотой кратко отвечали на вопросы воспитателя.

Прослушивание рассказа о народах России и их традициях показало, что уровень знаний детей о многонациональности нашей страны у всех детей низкий, дети не имеют представлений о традициях и образе жизни народов России.

Проведенная диагностика показала, что уровень патриотической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста недостаточен.

Большинство старших дошкольников не осознают общественные события жизни детского сада, города, страны, их представления об истории страны поверхностные, отсутствует система. Эмоциональное отношение сопричастности к истории, культуре, природе малой Родины проявляется слабо. Дошкольники не демонстрируют стремление к деятельности на благо своих друзей, семьи, общества, что объясняется неэффективной организацией работы в данном направлении.

Полученные результаты диагностики обнаруживают необходимость проведения специальной работы с детьми по патриотическому воспитанию.

---

1. *Александрова Е. Ю.* Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты и разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. — Волгоград : Учитель, 2019. — 203 с.

2. *Алешина Н. В.* Патриотическое воспитание дошкольников. Конспекты занятий. — М. : Перспектива, 2020. — 344 с

3. *Зеленова Н. Г.* Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. (Старшая группа.) — М. : Скрипторий, 2018. — 112 с.

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В НАСЛЕДИИ К. Д. УШИНСКОГО

*Аннотация.* В статье представлен анализ научных трудов К. Д. Ушинского, характеризующих его взгляды на национальный воспитательный идеал. В современных условиях обновления содержания и организации патриотического воспитания детей и молодежи обращение к педагогическому наследию К. Д. Ушинского приобретает особую актуальность.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, национальный воспитательный идеал, К. Д. Ушинский.

Современные социокультурные и политические условия, специфика современной информационной и цифровой среды, в которой растут и развиваются дети, особенно остро ставят вопрос о патриотическом воспитании подрастающего поколения. Сохранение национальной идентичности граждан нашей страны, обеспечение преемственности поколений, формирование у детей и молодежи системы общенациональных ценностей и идеалов становятся наиважнейшими и приоритетными задачами образования, общей заботой государства, общества, педагогов и родителей. В этих условиях обращение к педагогическому наследию К. Д. Ушинского, учителя русских учителей, теоретика педагогики и народника в образовании, позволяет по-новому осмыслить вечные ценности, непреходящие национальные воспитательные идеи, выстроить перспективы и возможности реализации этих идей в современных условиях. Его идеи подобны духовному стержню, позволяющему сохранить стабильность, ясность цели и определенность в понимании профессиональных задач воспитания и способов их реализации.

Проблема связи поколений, трансляции традиционных российских ценностей и принятия их молодыми людьми пережила непростые времена. Уже в первом десятилетии XXI в. высказывались опасения о том, что «искушения свободы заявили о себе симптомами болезней, в которых прослеживается эгоцентризм, утрата ценностей культуры, ...отсутствие патриотизма и многое другое» [2, с. 143]. Не преодолены эти проблемы и сейчас. Преклонение перед всем западным, зарубежным и стыдливость за свое, отечественное не одно столетие характеризовало отдельные группы населения в России. Об этом писал и К. Д. Ушинский более чем 160 лет назад — 200-летие с его дня рождения мы отмечаем в этом году. Так, в его работах мы находим следующее высказывание: «недавно мы старались во всём подражать иностранцам; теперь другая мода» [5, с. 504], а наряду с этим он обнаруживал «факт нашего относительного невежества во всём, что касается России» [5, с. 503]. Он желал заимствовать у западного образования лишь одно — уважение к своему Отечеству. К. Д. Ушинский писал так: «Не мешало бы нам занять ее не затем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтоб не быть ими посреди своей родины» [5, с. 504].

В его взглядах духовное и патриотическое неразрывны. Патриотизм начинается, по мнению Ушинского, с глубоких познаний о своей стране, притом знаний, проникнутых любовью к ней. Он приводит безобразные примеры невежества, безграмотности людей, обладающих образованием, и объясняет эти явления несовершенством системы образования, неправильным отбором содержания, неверным распределением учебного времени, неразумной логикой учебного процесса. При этом теоретик описывает образование европейских стран и Америки, где в основу всего народного образования положено убеждение о неприменимости формирования знаний необходимых, полезных и приятных. Среди необходимых знаний, наряду с умением читать и писать, названо знание своей Родины: он предлагает осознать и провести эту идею повсюду в народном образовании. Именно эти задачи воспитания в российской школе стали наиболее важными и сейчас, как и способы их решения, подобно тем, что были предложены Ушинским: формировать знание о своей родине, проникнутые любовью к ней. Не менее актуально звучат идеи, высказанные К. Д. Ушинским и в других его работах. В 1860-х гг. он писал, что теперь именно настает пора, когда России всего

более нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные: «Школу, народную школу дайте России, — и тогда, лет через тридцать, станет она на прямую дорогу» [1, с. 47].

В народной воспитательной традиции всегда господствовал идеал трудолюбивого человека. И у Ушинского в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» находим поддержку этой мысли о пользе труда для становления личности: труд рассматривается им как необходимое условие телесного, нравственного и умственного совершенствования, человеческого достоинства, свободы, наслаждений и счастья [4]. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» он выступает с критикой недостатков воспитания, отмечая, что одного ума и одних познаний еще недостаточно для укрепления того нравственного чувства, того общественного цемента, который связывает людей в честное, дружное общество [6]. Более важную задачу воспитания он видит именно в нравственном влиянии педагога на личность воспитанника.

В заключение отметим, что под влиянием культуры, веры, истории народа, особенностей его мировосприятия сложилось национальное своеобразие личности и характера. Оно и составляет суть идеала воспитания, который в нашей стране, несомненно, имеет свою специфику. Эта специфика была подробно рассмотрена и описана К. Д. Ушинским во многих его трудах, для которого изучение педагогического опыта других стран было средством формулирования русских национальных принципов воспитания. Он определил задачу национального воспитания, которая заключается в том, чтобы с опорой на народный характер «найти способ воплощения нравственного идеала в конкретном человеке» [3, с. 92].

Итак, подводя итог всему сказанному, необходимо отметить следующее: 1) нынешний курс отечественного образования на возрождение воспитательных традиций, серьезную содержательную и организационную работу по патриотическому воспитанию детей и молодежи — единственно правильное решение; 2) один из принципов патриотического воспитания — содержательная составляющая, включающая формирование глубоких знаний об истории, географии, культуре России, качественное преподавание русского языка и русской литературы; необходимо внимательно относиться к содержанию и объему этих предметных областей, реализации их воспитательного потенциала, подготовке педагогических кадров и оценке достижения образовательных результатов обучающимися; 3) критерий эффективности воспитательного процесса — согласованность действий всех его участников, согласованность взглядов и убеждений: в таком случае воспитывающая среда образовательной организации выступает мощным проводником государственной образовательной политики.

1. *Ермолин Е. А.* Константин Дмитриевич Ушинский. — Ярославль : Ярослав Мудрый, 2014. — 72 с.
2. *Корольков А. А.* Духовная антропология. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. — 324 с.
3. *Невзорова А. В.* Национальный воспитательный идеал в современном начальном общем образовании // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2021. — Т. 12, № 1. — С. 92–97.
4. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. : Вопросы воспитания. — М., 1953. — 637 с.
5. *Ушинский К. Д.* О необходимости сделать русские школы русскими // Русская школа. — М. : Ин-т русской цивилизации, 2002. — С. 93.
6. *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // Русская школа / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / отв. ред. О. А. Платонов. — М. : Институт русской цивилизации, 2015. — С. 249–313.

## ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье на основе проведенного исследования описан опыт изучения педагогических условий этнокультурной социализации младших школьников. Раскрываются особенности внеурочной деятельности, позволяющие знакомить младших школьников с богатством этнических культур на игровом содержании.

*Ключевые слова:* этнокультурная социализация, младшие школьники, внеурочная деятельность.

Проблема социализации младших школьников на протяжении многих лет продолжает быть актуальной для педагогических исследований, и не теряет своей значимости для изучения на сегодняшний день. Обеспечение взрослеющего человека социально-важными качествами, являющимися в дальнейшем показателями его воспитанности и характеризующие степень готовности подрастающей личности к стремительно меняющейся жизни в обществе, становятся одной из важнейших задач в системе образования. Младший школьный возраст в значительной степени является благоприятным для включения ребенка в социум, приобщения к нормам, установкам поведения, где наряду с перестройкой его психических процессов и вступления его в новый социальный статус — ученика: он по-новому воспринимает картину мира, открывает свое внутреннее «Я», взаимодействует со сверстниками, учителями. Так у него формируется социальная позиция, он социализируется.

Этнокультурный компонент начальной школы позволяет обучающимся в процессе урочной и внеурочной деятельности более целостно знакомиться с укладом жизни народов России, богатством этнических культур, историей, традициями. Одним из аспектов социализации младших школьников становится этнокультурная социализация, в процессе которой происходит усвоение этносоциальных ролей, закладываются основы культуры межэтнического взаимодействия, взаимопонимания. Так развивается этнокультурная компетентность, проявляющаяся «в системе знаний о родной и неродных этнокультурах, ценностном отношении к наследию этнокультур, в умении и деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями и их сопоставлении, в понимании преемственности и взаимодействия культур, в способности и готовности к диалогу и сотрудничеству в моно- и полиэтнической среде» [1, с. 80].

Сегодня в общеобразовательных учреждениях выстраивается новое качество взаимодействия и траектории интеграции образования и воспитания детей. Это обусловлено обновлением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором особо акцентируется внимание на процессы воспитания, социализацию обучающихся, развитие их личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире [8].

Рекомендации Министерства просвещения РФ (от 5 июля 2022 г.) к организации внеурочной деятельности, в том числе и для начальной школы, выделяют особенности ее реализации как неотъемлемой части образовательного процесса, направленной на достижение предметных, метапредметных, личностных результатов, осуществляемой в формах, отличных от урочной. Реализуемая учителями в начальной школе внеурочная деятельность, в самых разных ее формах, представляет особую среду, благодаря которой младшие школьники обогащают этнокультурные знания, развивают познавательный интерес, приобщаются к культуре своего народа и других этнических групп, формируя социально-этические нормы поведения. Игровая деятельность, продолжая оставаться привлекательной для младших школьников, является особым этнопедагогическим

средством в системе социализации и этнокультурной социализации обучающихся. Педагогическую значимость игры и использование игровых технологий с младшими школьниками, мы рассматривали в наших исследованиях ранее [5; 6]. Сегодня важно обращаться к народным играм, изучать, транслировать их, учить детей играть в них. При организации детских игр значима мультикультурная компетентность учителя, ценность которой мы также раскрывали в своих работах [7]. Исследователь народных игр Г. Н. Волков акцентировал внимание на роли педагога, его умении «использовать простые игровые формы с песенным и стихотворным сопровождением, хороводы; тщательно отбирать игровой материал, инвентарь, игровые атрибуты, аксессуары; учитывая возрастной состав, включать всех ребят в игровое поле, чтобы для каждого игра была интересной, полезной и познавательной» [2, с. 147].

Этнокультурная социализация младших школьников будет осуществляться успешно при создании определенных условий, учитывающих в том числе и особенности современных детей. Решение задачи этнокультурной социализации младших школьников требует определения показателей ее результативности. В структуре этнокультурной социализации обучающихся выделяют триединство компонентов: когнитивный (познавательный) компонент, включающий восприятие этнокультурной информации на уровне ощущений, через которые происходит познание и выработка определенных умений; эмоционально-ценностный, проявляющийся в соотношении получаемой информации с собственным социальным опытом и формированием отношения к ней; деятельностный компонент, способствующий активному взаимодействию индивида с окружающей этносредой, в процессе которого происходит усвоение социального опыта, проявляются качества субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности [3]. Мы полагаем, что каждый компонент необходимо учитывать при организации работы в начальной школе по данному направлению.

Изучение сформированности указанных выше критериев осуществлялась в ходе педагогического эксперимента в одной из общеобразовательных школ Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга с обучающимися 3-го класса с применением методики «Знатоки» на основе игровых диагностических заданий Т. К. Солодухиной, анкетного опроса младших школьников на проявление интереса к этнокультурной тематике, эмоционально-ценностного отношения к этносам и их культурам; методики «Твой поступок» О. В. Дыбиной.

Диагностическая работа показала преимущественно средний и низкий уровень этнокультурной социализации младших школьников. По когнитивному компоненту испытуемые (41,9 %) продемонстрировали низкий уровень. Обучающиеся затруднились правильно назвать праздники народов России (по предложенному их описанию), указать на элементы национальной одежды, предметы быта; проявили сомнение в точном названии приветствий (обобщив одним словом); не смогли раскрыть содержание этнических игр. Средний уровень эмоционально-ценностного компонента проявился у 47 % респондентов. Обучающиеся указали на свое желание и интерес к изучению традиций, фольклора, песен, танцев, игр народов России. Респонденты отметили, что не испытывают затруднений в общении с детьми, прибывших в класс из других регионов и готовы дружить на равных, рассказывать о своей культуре, узнавать о многообразии культур других народов.

Одним из значимых педагогических условий формирования компонентов (как когнитивного, так и деятельностного) этнокультурной социализации младших школьников является организация внеурочной деятельности с циклом занятий на игровом этнокультурном содержании. Отметим, что в педагогическом вузе будущие учителя начального общего образования в процессе реализации учебных практик (предметно-содержательной) включаются в проектирование внеурочных занятий, используя активные и интерактивные формы с младшими школьниками, создавая условия для обогащения их знаниями, в частности в решении задач духовно-нравственного воспитания обучающихся [4]. Одна из предложенных программ «Национальное игровое богатство России» была предложена и частично апробирована в начальной школе, ставившая задачи создания педагогических условий для организации внеурочной деятельности, с преобладанием игровых форм, направленных на обогащение этнокультурных знаний, усвоение обычаев, традиций разных этносов, воспитание уважительного отношения, «проживание» этнокультурного опыта; построения игровой деятельности на принципах сотворчества обучающихся и педагога; вовлечения учащихся в активную игровую этнокультурную деятельность.

Таким образом, успешность этнокультурной социализации младших школьников во многом определяется педагогическими условиями включения их в разнообразие игровых форм на этнокультурном содержании. Подобные игры представляют одно из традиционных средств педагогики, а также является частью духовно-нравственного воспитания, направленного на формирование у обучающихся устойчивого, заинтересованного, уважительного отношения к культурному наследию многонациональной России.

1. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование как феномен культурного поля : моногр. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т пром. технологий и дизайна, 2014. — 188 с.
2. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 1999. — 168 с.
3. *Кожанов И. В.* Сущность и структура этнокультурной социализации личности // *Фундаментальные исследования.* — 2013. — № 8–5. — С. 1193–1197.
4. *Нужнова Н. М.* Подготовка учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании с использованием кейс-стади // *Преподаватель XXI век.* — 2019. — № 2. — С. 180–191.
5. *Нужнова Н. М., Харитонова С. А.* Игровые технологии в системе воспитания толерантности детей и подростков : науч.-метод. рекомендации для учителей общеобразоват. школ. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. — 100 с.
6. *Нужнова Н. М.* Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2000 — 150 с.
7. *Нужнова Н. М.* Формирование мультикультурной компетентности учителя начальных классов в интересах устойчивого развития // *Герценовские чтения. Начальное образование.* — СПб. : Изд-во «ВВМ», 2018. — Т. 9, № 2. — С. 189–194
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 5 июня 2021 г. № 64100) // *Официальный интернет-портал правовой информации* : [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 15.03.2023).

**М. Ж. Нурпеисова**

*Костанайский педагогический колледж, Республика Казахстан*

**Е. В. Намсинк**

*Омский государственный педагогический университет*

## ОПЫТ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ

*Аннотация.* В статье раскрыт авторский подход к решению проблемы формирования семейных ценностей у детей дошкольного возраста. Проанализировав и обобщив результаты эмпирического исследования, автор осуществил и представил формирующую работу по реализации особой образовательной программы с участием семей дошкольников.

*Ключевые слова:* семейные ценности, дошкольники, педагоги, родители, педагогическая поддержка, образовательная программа.

Проблема формирования у дошкольников семейных ценностей относится к разряду фундаментальных задач дошкольного образования. Значимость ее обусловлена, прежде всего, необходимостью гармонизации детско-родительских отношений и усиления привязанности ребенка к своей семье, а родителей — к своему ребенку, педагогической поддержки современных детей и их родителей в осознании ими значимости семьи, воспитания чувства любви и уважения

к родственникам. Другая важная проблема состоит в поиске эффективных способов приобщения современных дошкольников к традиционным семейным ценностям на основе взаимодействия с родителями и воспитателями.

Сегодня для науки о детстве актуальна рефлексия прошлого педагогического опыта. Прежде всего, педагогического наследия выдающихся педагогов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Ценным для нашего исследования выступают работы современных авторов по вопросам воспитания семейных ценностей у детей дошкольного возраста: Л. И. Антонова, Т. Н. Доронова, О. А. Еник, А. Е. Жичкина, Е. А. Сидякина, Е. В. Соловьева, Н. А. Цветкова и др.

В результате эмпирического исследования, основанного на методах наблюдения, беседы и анализа продуктов деятельности, мы выяснили, что старшие дошкольники знают свои имя, отчество, фамилию, но испытывают некоторые затруднения при назывании имен, отчеств и профессий некоторых близких родственников, затрудняются при ответе на вопрос о семейных традициях и праздниках, практически не знакомы с фактами семейной истории. В сфере семейных взаимоотношений опрошенные нами дошкольники имеют недостаточно четкие представления о любви, взаимопомощи и поддержке в семье. Наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей показывают, что в процессе проигрывания семейных ролей дети мало отражают линию семейных взаимоотношений. Всё это свидетельствует о необходимости целенаправленной и систематической работы с детьми и родителями, поиска эффективных способов поддержки семейных взаимоотношений и культивировании традиционных семейных ценностей.

Разработанная нами образовательная программа «Моя семья — мое богатство» направлена на формирование семейных ценностей у старших дошкольников. Данный проект предусматривал организацию мероприятий в течении двух месяцев с периодичностью один раз в неделю. Каждая встреча была рассчитана на один час и предполагала совместную работу детей, их родителей и воспитателей. В реализации образовательной программы было задействовано десять семей с детьми дошкольного возраста.

В рамках программы было организовано знакомство участников друг с другом, во время которого каждый ребенок представлял свое имя, пояснял его значение, называл фамилии, имена и отчества близких родственников, а также включался в рисование на тему «Моя любимая семья». Отдельные встречи были связаны с тематикой детско-родительских отношений. Так, например, участниками предлагались темы для обсуждения «Мы вместе», «Я познаю мир вместе с мамой», а также составление альбомов «Я и моя мама», «Вместе с папой (дедушкой, дядей)». На другой встрече была затронута тема семейной истории, традиций и праздников.

С целью повышения интереса детей и родителей к семье и семейным ценностям был организован мини-музей «Моя семья» с многоплановой, разнообразной и богатой по содержанию экспозицией. Семейный мини-музей является эффективным средством исследования системы ценностей конкретной семьи и традиций, которые передаются из поколения в поколение. Создание такого музея по праву можно рассматривать как форму совместной исследовательской деятельности взрослых (членов семьи, педагогов) и детей, направленную на удовлетворение их образовательных и творческих интересов, связанных с изучением и развитием культурного наследия не только их семьи, но еще и истории нашей страны.

Материалы мини-музея были сгруппированы нами по пяти основным разделам: «Семья и родословная», «Семейные праздники и традиции», «Семейные реликвии и истории», «Профессии в моей семье», «Достижения и награды членов семьи». Принципы функционирования семейного музея: доступность, надежность, психологический комфорт и безопасность деятельности в музейном пространстве, преемственность обучения и воспитания в детском саду и семье и т. д. Это позволило детям глубже познакомиться со своей семейной историей, поддержать интерес и уважение к своей семье, отдельным ее представителям, испытать гордость за факты из семейной истории.

Остальные темы программы были связаны с семейным отдыхом, семейными традициями и отношениями. Продуктами совместной исследовательской и проектной деятельности стали: журнал «Интересные семейные истории» с семейными фотографиями, коллаж «Наша семейная традиция», а также конкурс сценариев семейных праздников.

Поддержка интереса к формированию представлений о семье у старших дошкольников проходила через организацию познавательной деятельности детей. На практике мы осуществили

тематический подбор произведений и приобщение дошкольников с семейным ценностям через чтение художественной литературы. Например, дошкольникам читались произведения: «Что означают наши имена», «Моя семья», «Я», «Добрые дела», «Разговор с девочкой», «Мама», «Младший брат», «Купание» (А. Барто), «Талисман» (Г. Х. Андерсен), «Лесная семья» (М. Скребцова), которые способствовали пониманию детьми ценностей семейного счастья и благополучия. Достаточно результативным стало совместное обсуждение с детьми и родителями поговорок и пословиц о семье: «Семья — это опора счастья», «Семья — это радость, тепло и уют», «Вся семья вместе, душа на месте», «Отца с матерью почитать — горя не знать», «На теплом солнце, с хорошей матерью», «Человек без семьи, чем дерево без плодов». Всё это положительно сказалось на развитии детско-родительских отношений и представлений о семье и семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста.

В заключение хотелось бы отметить, что основными педагогическими эффектами реализованной нами деятельности стали: во-первых, специально организованная предметно-пространственная развивающая среда мини-музея (отдельное помещение музея со специальным оборудованием, возможностью для организации экскурсий для детей дошкольных групп). Во-вторых, особым образом построенное взаимодействие педагога с воспитанниками и их родителями (уход от объектной позиции детей и родителей, трансляции информации педагогом, ориентация на субъект-субъектные отношения, педагогическую поддержку и навигацию). В-третьих, сама организация активности детей и родителей как поисковой и творческой деятельности, наполненной радостью и событийностью происходящего.

Концентрация авторских идей позволила успешно осуществить поддержку процесса формирования семейных ценностей как системы взаимодействия с семьей. Работа была реализована в контексте разнообразных педагогических технологий и видов деятельности родителей и воспитанников, а также путем реализации данного направления работы на основе педагогической поддержки инициативности, креативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

*А. А. Сабралина*

*Средняя школа № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Республика Казахстан*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальности взаимодействия учителя и семьи в процессе патриотического воспитания младших школьников. Предложены педагогические условия взаимодействия учителя и семьи для формирования патриотизма у младших школьников.

*Ключевые слова:* патриот, воспитание патриотизма, педагог, семья, взаимодействие, условия взаимодействия педагога и семьи в процессе патриотическом воспитании.

Воспитание юного патриота — залог успешного воспитания взрослого патриота и гражданина. Подготовка педагога — важная задача к такому виду воспитания, потому что будущие педагоги являются представителями молодого поколения, у которого есть некоторый дисбаланс ценностей [3]. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 гг. определяет необходимость повышения как осведомленности общества о воспитании подрастающего поколения, так и понимания подрастающего поколения национальных ценностей и важности их сохранения. В учебно-воспитательном процессе образовательных организаций большое значение будет иметь семейные ценности и институты семьи [2].

Важнейшую роль в формировании у ребенка мировоззрения и нравственных норм поведения берет на себя семья, потому что семья занимает ведущее место в воспитании ребенка. Формирование

у учащихся высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, стремления к выполнению своего гражданского долга — это комплексная, целенаправленная, а также систематическая деятельность, осуществляющаяся с учетом возраста детей. Важно, чтобы воспитание патриотизма младших школьников формировалось в семье и через семью [1].

Стоит отметить, что педагог ставит перед собой несколько задач — учебные, воспитательные, просветительские. Данные задачи помогают родителям решить многие проблемы воспитания детей, но не могут конкурировать с семьей. Она самый мощный инструмент в становлении личности ребенка.

Сотрудничество семьи и школы играет важную роль в процессе воспитания подрастающего поколения. Для образования сотрудничества между взрослыми и детьми в общеобразовательном учреждении очень важно представлять коллектив непосредственно как единое целое, как большую семью, которая объединяет и интересно живет лишь в том случае, если организована совместная деятельность детей, родителей и педагогов [4].

Взаимодействие педагога и семьи в воспитании патриотизма младших школьников будет значительно эффективней, если при их реализации будут соблюдены как общепедагогические, так и специфические условия.

Общепедагогические условия взаимодействия педагога и семьи являются: построение партнерских отношений между родителями и учителем; отзывчивости к родителям; особенности семьи, возраст родителей, уровень знаний по проблеме патриотического воспитания; координация различных форм работы и контакт с родителями; регулярность работы с родителями; одновременное воздействие на родителей и детей; соответствие конкретного подхода к каждой семье при организации работы со всеми родителями в классе; особенности социокультурной среды; применение культурных ценностей народа и семейных традиций [4].

К специфическим условиям воспитания патриотизма младших школьников отнесены: осуществление взаимодействия педагога и семьи в патриотическом воспитании в учебной, внеурочной деятельности; обеспечение единства учебной программы патриотического воспитания с учетом специфики субъекта деятельности; в сфере патриотического воспитания предусмотрен интерактивный механизм воспитательной деятельности субъекта патриотического воспитания через включение в общественно значимую деятельность путем создания среды, развивающей воспитательную культуру родителей; предусмотреть механизм взаимодействия субъектов воспитательной деятельности по патриотическому воспитанию через участие в общественно значимой деятельности для развития воспитательной культуры и развития родителей в сфере патриотического воспитания.

Процесс патриотического воспитания в семье носит преимущественно сдержанный характер, который напрямую зависит от модели поведения родителей. Патриотическое воспитание в школе характеризуется целеустремленностью и организованностью, что обеспечивает высокую эффективность.

Согласно Ю. Ю. Рублевой, определены траектории взаимодействия всех субъектов воспитания: воздействие на семью и на самого ребенка, взаимная ответственность родителей и педагогов в отношении ребенка. Соответственно он является полноценным участником взаимодействия. Беседы, рассказы, сказки, воспоминания родителей, просмотр семейных фотографий и реликвий, поход в музеи и выставки, возложение цветов к памятникам героев страны, заучивание стихов и чтения произведения на патриотические темы — данные формы патриотического воспитания являются действенными и эффективными. Полезно смотреть со старшими и младшими членами семьи на героев и историю страны через телевизионные передачи.

Таким образом, родители и учителя представляют собой две могущественные силы, и их роль в формировании характера каждого невозможно переоценить. Важно не взаимодействие в обычном понимании, а прежде всего взаимопонимание и сотворчество школы и семьи в воспитании и обучении младших школьников. История Республики отражается в истоках каждого рода и семьи и даже в судьбах близких. При этом нельзя забывать, что любовь к малой родине, к Родине в целом берет начало с отношения к самым близким нам людям: дедушке, отцу, бабушке, матери. Детям следует рассказывать об этом истории из собственной жизни, показывать семейные реликвии, семейные ценности и традиции. Патриотическое воспитание в совокупности педагога и семьи

входит в сознание ребенка как образ Родины. Задача учителя состоит в том, чтобы организовать взаимодействие школы и семьи, вовлекая детей в различные виды деятельности.

1. *Валеева Г. Х.* Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2006. — URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii-pedagogika/a8.php> (дата обращения: 29.01.2023).

2. Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 гг. / Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2022 года № 941 // Юрист : [сайт]. — URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=34324758](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=34324758) (дата обращения: 15.03.2023).

3. *Савина Н. В., Вержбицкая П. И.* Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в современных условиях // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Сургут : Сургут. гос. пед. ун-т, 2017. — С. 194–196.

4. *Сообцокова М. Н.* Взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании обучающихся // nsportal.ru : [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2014/12/03/vzaimodeystvie-shkoly-i-semi-v-patrioticheskom> (дата обращения: 29.01.2023).

*Ю. Е. Шабышева, А. С. Гуляева*

*Омский государственный педагогический университет*

## ЛИДЕРСТВО В СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДАХ

*Аннотация.* В статье рассматривается лидерство как один из видов социальной активности. Обосновывается актуальность проблемы развития лидерства у участников студенческих отрядов. Осуществляется сравнительный анализ понятий «лидерство» и «лидерские качества». Рассматриваются лидерские качества, необходимые для успешной реализации отрядной деятельности. Обосновывается необходимость проведения социально-психологической работы, направленной на развитие лидерства у участников студенческих отрядов.

*Ключевые слова:* лидерство, лидерские качества, студенческие отряды, участники студенческих отрядов.

Развитие лидерства у молодежи выступает актуальным направлением на федеральном, региональном и муниципальном уровнях в связи с динамичным развитием общества и социально-активной позицией подрастающего поколения. В связи с этим разрабатываются нормативные документы, определяющие основные линии деятельности молодежной политики, нацеленные на развитие лидерства среди юношей и девушек [8]. В рамках работы многих общественных объединений одной из приоритетных областей деятельности выделяется развитие лидерства. Реализация данной задачи происходит благодаря действующей системе самоуправления, а также интеллектуальной (размышления о предстоящей работе и о возможных вариантах улучшения результата), эмоциональной (получение удовольствия от решения рабочих задач) и социальной (активное обсуждение повышения качества деятельности с другими коллегами) вовлеченности участников объединений в осуществляемую деятельность.

Одной из массовых общественных организаций в нашей стране является молодежная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» (РСО), выступающая как институт подготовки молодежных лидеров [7]. На сегодняшний день на территории Российской Федерации действует несколько тысяч студенческих отрядов, где осуществляют трудовую деятельность более 150 тыс. юношей и девушек. Будучи одной из крупнейших молодежных организаций нашей страны, РСО имеет сложную структуру, которая основывается на самоуправлении, следовательно, является площадкой для развития молодежного потенциала, в том числе

и лидерских качеств ее участников, имеющих возможность реализовать свои возможности в разных направлениях деятельности в любом регионе России.

Лидерство как феномен достаточно многогранно. Его исследование находит свое отражение в психологии, философии, политике, социальных и управленческих отраслях. Трактовка данного понятия достаточно неоднозначна и звучит как: «социальное явление, присущее любой группе людей»; «способность оказывать влияние на отдельных индивидов и коллектив в целом, в частности, направлять их усилия на достижение каких-либо целей» [цит. по: 3, с. 425]. Лидерство не может существовать без определенных выраженных личностных качеств (или же лидерских качеств) человека, определяющих и оказывающих непосредственное влияние на социально-психологические отношения в группе [5]. Лидерские качества подразумевают наличие психологических свойств, умений и способностей личности, оказывающие влияние на объединение людей и обеспечивающих реализацию лидерских задач и функций. Следовательно, при анализе разных определений данного феномена, на наш взгляд, ключевым здесь является понятие «влияние», которое лидер оказывает как на участников группы, так и на процессы, в ней происходящие.

В отечественной науке лидерство находит свое отражение в разных научных направлениях. В деятельностном подходе изучаемый нами феномен выступает особенной деятельностью со своей структурой и моделью управления. Согласно воззрениям А. Н. Леонтьева, важными факторами лидерства являются цели и задачи социальной группы, определяющие как самого лидера, так и наиболее эффективный стиль его управления [2]. Рассматривая человека как активного «деятели в среде», М. Я. Басов полагает, что для каждого существуют свои социально-культурные и исторические мотивы выбора поведения. При рассмотрении данного понимания лидерства в контексте изучения участников студенческих отрядов, важно обращать внимание на существующее в РСО самоуправление. Оно предполагает осуществление выбранной отрядом деятельности в соответствии с поставленной целью и задачами, изначально ориентированными на развитие лидерских качеств каждого участника, следовательно, предоставляя ему быть тем самым «деятелем в среде».

В ценностном подходе к изучению лидерства в отечественной науке Р. Л. Кричевский выдвигает концепцию ценностного обмена, согласно которой предполагается обмен ценностных для социальной группы характеристик личности на признание человека как лидера в этой группе. Таким образом, лидером в данном объединении становится личность, которая содержит в себе наибольшее количество ценностей, признаваемых этой социальной общностью. Также в концепции ценностного обмена автор отмечает, что процесс лидерства предоставляет возможность проявлять свои лидерские качества не одному человеку, а всем ее членам [4]. Предложенная идея выступает актуальной при рассмотрении личностных качеств участников студенческих отрядов, поскольку деятельность данных социальных групп предполагает наличие у каждого члена сообщества активной жизненной позиции, умений себя проявить, представления и позиционирования себя как субъекта жизнедеятельности со всеми личностными характеристиками.

Отечественными исследователями были предложены личностные качества, определяющие позицию лидера в коллективе. Так, например, И. П. Марченко указывает в своих трудах на наличие следующих черт: «интеллект; инициатива (самостоятельность и находчивость, способность осознавать потребность к действию и наличие соответствующего мотива); уверенность в себе (самооценка компетентности и уровня притязаний)» [6, с. 98]. И. М. Осмоловская, анализируя структуру личности лидера, выделяет следующие качества: творческий подход к организации людей, организаторские способности, саморегуляция, наличие четких личных целей, умения разрешать проблемы, работать с группой, оказывать влияние на окружающих [1].

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил прийти к заключению о том, что, во-первых, отечественными учеными были предприняты попытки сгруппировать лидерские качества личности и на этом основании вывести универсальные качества лидера; во-вторых, имеющихся научных подходов к изучаемому нами феномену, его сущности и роли для социальной группы студентов достаточно много и они зачастую содержат определенное сходство между собой; и, в-третьих, в связи с тем, что развитие лидерства у молодежи заявлено как значимое направление в современных российских условиях, следовательно, необходимо осуществлять психолого-педагогическую деятельность и реализовывать социально-психологические практики, направленные на развитие лидерских качеств у участников студенческих отрядов.

1. Андриенко О. А., Зубкова С. Н. Роль детских общественных организаций в воспитании подрастающего поколения // Хуманитарни Балкански изследвания. — 2019. — № 2 (4). — С. 44–46.
2. Клейменова А. Историческое развитие изучения феномена лидерства // Аналитика культурологии. — 2014. — № 28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskoe-razvitie-izucheniya-fenomena-liderstva> (дата обращения: 17.12.2022).
3. Колпакова А. Ю., Жарлаганова А. И. Феноменология лидерства // Молодой ученый. — 2019. — № 50 (288). — С. 425–426.
4. Кричевский Р. Л. Динамика группового лидерства // Вопросы психологии. — 1980. — № 2. — С. 64–74.
5. Логвинов И. Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2014. — № 97. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-v-izuchenii-fenomena-liderstva-v-sovremennoy-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 17.12.2022).
6. Марченко И. П. Какой руководитель нам нужен? — М. : Экономика, 1993. — 173 с.
7. Молодежная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» // РСО : офиц. сайт. — URL: <https://трудкрут.рф/dokumenty.html> (дата обращения: 15.12.2022).
8. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/5416a7ecfe3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecfe3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/) (дата обращения: 25.12.2022).

*А. Н. Шевченко*

*Мирненская общеобразовательная школа,  
Северо-Казахстанская область, Республика Казахстан*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрено понятие коллектива и детского коллектива, критерии оценки сформированности детского коллектива. Рассмотрены ход и результаты опытной работы с классом в рамках формирования коллектива во внеучебной деятельности с учащимися 2-го класса.

*Ключевые слова:* коллектив, детский коллектив, младший школьный возраст, формирование детского коллектива, внеучебная деятельность.

Понятие «коллектив» не имеет четкой однозначной дефиниции, подходы к этому понятию допускают возможность его различных трактовок. Так, в словаре С. И. Ожегова дается такое определение: «Коллектив — это группа лиц, объединенных общей работой, учебой, общими интересами» [3, с. 476]. Таким образом, коллектив представляется некоторой социальной группой, занимающейся определенной деятельностью и объединенной некоторым общим интересом.

На сегодняшний день многие педагогические исследования посвящены роли коллектива в воспитании нового поколения, вопросам разграничения группового и индивидуального, о развитии социального и индивидуального в их неделимой общности. Автор-исследователь К. Н. Толстошеева, считает, что «понятия “коллектив взрослых” и “детский коллектив” нетождественны» [4, с. 132]. Разница детского и взрослого коллектива, по нашему мнению, заключается не в возрасте его участников, а в основной функции: если для взрослых коллективов она заключается в выполнении определенной совместной деятельности, то для детского коллектива основная функция — воспитательная. Учащиеся должны быть включены в коллективную деятельность, которая направлена на формирование каждого из них как личности.

Младший школьный возраст — это важнейший этап в жизни ребенка, знаменующийся переходом к новому виду основной деятельности — учебной, что вызывает определенные трудности

и проблемы. От ребенка требуется определенная сформированность не только познавательной сферы, но и формирования новых качеств и черт личности, важнейшими из которых становятся его коммуникативные навыки, умение социализироваться.

Одной из важных задач воспитания полноценной личности в школьной среде является задача формирования социальных навыков ребенка, его умения выстраивать отношения в обществе. Реализация этой задачи происходит непосредственно в детском коллективе.

А. С. Макаренко считал, что несмотря на то, что важнейшим акцентом воспитания должна быть индивидуальность, личность, воспитывается эта личность — в коллективе, в социуме, в обществе. И у него появилась теория, ставшая новой ступенью в воспитании, — абсолютно уникальная на тот момент система воспитательной работы, основная идея которой заключалась в том, что «воспитание человека происходит в коллективе и через те взаимодействия, в которые включается человек в коллективной деятельности» [1, с. 164]. В данной статье рассматривается формирование коллектива через внеучебную деятельность. Внеучебная деятельность — это деятельность, организуемая во внеучебное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в общественно-полезной деятельности. Существуют различные виды и формы внеучебной деятельности, выбор которых зависит от конкретных педагогических целей в данный момент, особенностей детей, коллектива и т. д.

Программа внеучебной деятельности школьников должна быть составлена с учетом текущего состояния коллектива: его развития и сформированности, взаимоотношений внутри коллектива. Потому 1-й этап работы по формированию коллектива — его изучение. В качестве критериев оценки классного коллектива можно взять методику В. Г. Максимова, который выделяет три основных признака [2, с. 126]:

- 1) сплоченность коллектива,
- 2) его нравственная ориентированность,
- 3) межличностные отношения.

На данном этапе в ходе работы с коллективом 2-го класса, состоящего из шести человек, было выявлено, что в целом сформированность коллектива находится на среднем уровне. Большинство детей (четыре человека) считают коллектив успешным и дружным, также подавляющее большинство (пять человек) обладают устойчивыми нравственными качествами, и только один человек имеет недостаточно стабильные нравственные устои. Детей с аморальным, эгоистичным и безнравственным поведением в классе нет. Однако данный коллектив пока еще сложно самостоятельно справляется с общими заданиями, возникают проблемы при совместной деятельности, иногда появляются конфликты из-за распределения ролей в той или иной деятельности.

Далее был составлен план внеучебной работы, включающий в себя различные мероприятия. Одно из них — коллективный тренинг «Класс — наш общий дом». Целью тренинга было не только сплочение коллектива и развитие коллективной деятельности, но и формирование коммуникативных навыков, социализация каждого ребенка.

Одно из важных упражнений тренинга — «Мы — разные», — где каждый ребенок выделял общие и различные черты с другими детьми: «Мы похожи с тобой тем...», «Мы различаемся с тобой тем...». Дети пришли к выводу о том, что все они разные, но могут совместно в коллективе решать общие задачи и достигать общих целей.

Важно следить в ходе организации каждого мероприятия, чтобы все дети были включены в процесс. Не должно оставаться незадействованных ребят, общий коллектив — это дело каждого.

В результате проведенной работы, во-первых, улучшились показатели нравственных качеств, их устойчивость показали все шесть человек. Во-вторых, определенно два человека, которые на начальном этапе показывали низкую вовлеченность в работу над общими заданиями и делами, стали проявлять большую активность и вовлекаться в процессы. В-третьих, если на начальных этапах совместные дела и достижение общих целей вызывало трудности (возникали конфликты, не определялась стратегия, лидеры), то по завершении работы класс легко справлялся с такими заданиями как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

1. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / сост. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалт-динова. — Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 2007. — 536 с.

2. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2002. — 272 с.

3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1997. — 938 с.

4. Толстошеева К. Н. Общее понятие о коллективе и коллективизме // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 4-4. — С. 132–135.

*Н. В. Шипунова*

*Адаптивная школа — детский сад № 292, Омск*

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через проектную деятельность, которые направлены на формирование и развитие личности ребенка.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, патриотизм, нравственные чувства, тяжелые нарушения речи, пассивный и активный словарь, дошкольный возраст.

Проблема патриотического воспитания дошкольников занимает первостепенное место в развивающемся обществе. Основной из причин является то, что всё чаще в лексиконе подрастающего поколения слышны иностранные слова, и дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) не исключение. Пестрящие рекламные вывески, зарубежная мода, оборот иностранных товаров, зарубежные мультипликационные фильмы и видеоигры глубоко укоренились в повседневной жизни общества.

Вопросом нравственно-патриотического воспитания занимались отечественные педагоги, такие как К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и оставили бесценное наследие нам. Современные педагоги, такие как О. С. Богданова, Е. Н. Воронова, Н. В. Ипполитова, Н. Г. Комратова, В. И. Луговинов, М. Д. Маханева, В. А. Сластенин сумели перенять их опыт, углубляясь в отдельные аспекты патриотического воспитания.

Патриотизм — глубокое чувство, которое растет из любви к семье и близким людям, к родному краю, к своей стране. Детей захватывает то, что воздействует на их чувства, однако дошкольники с ТНР имеют скудный спектр выражения своих эмоций, причиной этого является недостаточный уровень сформированности восприятия и воспроизведения информации. Именно поэтому семье совместно с педагогами необходимо уделить особое внимание на доступность информации, предъявляемой ребенку, ведь взгляды и устои, которые заложены в период дошкольного детства, сеют зерно будущего патриота.

Использование проектной деятельности в работе с дошкольниками с ТНР эффективно влияет на процесс патриотического воспитания. При реализации проекта «Страна, город, семья — Родина!» мы опирались на компоненты нравственных чувств, выделенных В. А. Сластениным [3, с. 211].

Направление, отражающее когнитивный компонент нравственных чувств дошкольников с ТНР, был реализован в блоке «О стране», основной задачей которого является воспитать у дошкольника чувство любви к месту, где он родился, к природе родного края, научиться видеть красоту окружающего в современных реалиях, стремиться сохранить, а, может, в дальнейшем и преумножить богатства природы.

Осуществляя работу в данном направлении, мы создали газету «Маршрут выходного дня», где запечатлели фотографии и высказывания воспитанников старшего дошкольного возраста с ТНР о впечатлениях от совместного времяпрепровождения с семьей в разных уголках нашего уютного города: в скверах, возле достопримечательностей и памятников, у реки, в поле. Была осуществлена совместная экскурсия в природный охраняемый парк г. Омска «Птичья гавань»; это позволило детям с ТНР испытать радость от общения с живой природой.

Были проведены цикл бесед и ежедневное чтение художественной литературы, благодаря чему мы обогатили пассивный и активный словарь детей, представления и впечатления детей с ТНР стали осмысленными и глубокими.

Следующий компонент — эмоциональный. В данном блоке мы говорим «О труде взрослых». Основной задачей данного блока является сформировать у детей с ТНР представления о людях, прославлявших нашу Родину, о значении труда в их жизни; воспитать социально-активную личность дошкольника [1, с. 53].

Помощью в решении данной задачи были следующие методы: просмотр иллюстраций, фотографий, отражающих деятельность людей разных профессий, оформление альбомов, слушание художественных произведений, например В. В. Маяковский «Кем быть?», Дж. Родари «Чем пахнут ремесла?», С. Я. Маршак «Почта» и др., рисование, игры-путешествия. Наиболее интересным методом для детей с ТНР и их родителей была запись видеоролика, где дошкольники с ТНР рассказывали о профессии своего близкого человека и приняли участие в региональном проекте «Омск — город славы трудовой» в конкурсе видеороликов «Труду и слава, и почет» — это помогло укрепить чувство уважения к труду.

Третий компонент — поведенческий. В этом блоке мы выделили две темы «О вооруженных силах» и «Великой Отечественной войне (ВОВ)», основополагающей задачей которых является воспитание признательности к защитникам Родины.

На данном этапе работы происходит знакомство с различными родами войск через дидактические игры с использованием интерактивной доски, наглядные пособия объемных иллюстраций, картотеки дидактических игр. Неотъемлемой частью проектной деятельности были приглашенные военные гости из воинских частей и родители, имеющие отношение к воинскому делу, знакомство с которыми расширило представления детей о работе военных в мирное время, а также во время военного положения в стране [2].

С учетом ведущего вида деятельности дошкольников были проведены игры «Пограничник», «Аэродром», «Военный парад» и др., которые позволили развить такие качества, как ловкость, смелость, товарищество, дисциплинированность.

В рассказе детям о ВОВ была представлена преемственность поколений через создание газет «Спасибо прадеду за мир», «Поступок героя моей семьи», а также участие в импровизированном «Бессмертном полку» на сайте учреждения, что позволило укрепить детско-родительские отношения, подвести детей к более существенному пониманию слова «патриотизм».

Таким образом, использование проектной деятельности как вида взаимодействия позволяет подойти к вопросу воспитания патриотизма детей с ТНР системно, а не эпизодически. В проектной деятельности были использованы наглядные, словесные, игровые, практические методы патриотического воспитания, которые позволяют поэтапно решать поставленные перед педагогом задачи. Можно говорить об эффективном влиянии проектной деятельности на устойчивые результаты развития нравственно-патриотических качеств старших дошкольников с ТНР.

1. Колтачук, О. С., Добрицкая И. Г. О патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Гармонизация психофизического и социального развития детей : материалы Международ. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. — С. 66–68.

2. Козлова С. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 98–100.

3. Маханева М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. — М. : Владос, 2005. — 227 с.

# ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

---

---

*Т. Ю. Грошева*

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

## **МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье исследуется актуальная проблема реализации педагогических возможностей мультипликации по формированию познавательной самостоятельности старших дошкольников, определено проблемное поле мультипликационной педагогики.

*Ключевые слова:* мультипликация, анимация, познавательная самостоятельность, старший дошкольник, мультипликационная педагогика.

Современное состояние жизни грандиозно отличается от прошлого скоростью быстротекущих событий и явлений. В данных условиях человек должен быть готов к мобильности, оперативному получению, переработке и применению информации, адаптации к новым формам поведения, получению самостоятельно имеющихся знаний у поколения, которые объективно невозможно передать в полном объеме. В настоящий момент явственно обозначается противоречие между потребностью общества в личностях, обладающих инициативностью и готовностью самостоятельно ставить, решать познавательные задачи и ответственно относиться к полученному результату, и несформированностью на достаточном уровне требуемых качеств у современных детей дошкольного возраста.

Проблема формирования познавательной самостоятельности детей занимала значительное место в педагогических взглядах Г. Н. Гришковой (2002), Л. В. Жаровой (1982), Н. А. Коротковой (2000), Т. В. Коломиец (2009), А. С. Микериной (2016) и др.

На этапе 6–7 лет только закладываются основы познавательной самостоятельности, возможно рассмотреть компонентный состав следующим образом: «мотивационно-волевой, когнитивный, деятельностный, оценочный» [1, с. 80].

Анализ литературы и образовательной практики свидетельствует о потенциале мультипликации (анимации) для формирования познавательной самостоятельности старших дошкольников, с одной стороны, в процессе просмотра, а с другой — в процессе создания собственного мультпродукта. Мультипликационная сфера — одна из самых быстроразвивающихся областей в креативном сегменте, это подтверждается значительным ростом детских анимационных студий. Если на момент 1970-х гг. в нашей стране действовало всего несколько таких точек, то в настоящее время география детских мультипликационных пространств имеет значительные данные.

Педагогический потенциал мультипликационной продукции стал выделяться около 40 лет назад, когда она приняла умения учить и воспитывать, а не только развлекать и назидать. Яркими примерами этому являются «Сказка сказок» Ю. Норштейна и «Ад» Р. Раамата, мультфильмы Ф. Хитрука, Р. Качанова, В. Курчевского, Э. Назарова и др. В 2000-х гг. педагогическая наука пополняется понятием «мультипликационная педагогика», позиционируемая как педагогика будущего. Вопрос о выведении мультипликационной педагогики как отрасли педагогической науки ставится в работах М. В. Воропаева, А. П. Каитова, С. И. Карповой (2021), О. С. Джафаровой (2022), А. А. Мелик-Пашаева (2014), Е. С. Стольниковой (2016) и др.

Однако в теории педагогических наук мультипликация еще не привлекла достаточного внимания исследователей и остается открытой для научного поиска. Мультипликационный процесс включает в себя все специфические виды детской деятельности, тем самым дает возможность детям приобрести ценный опыт. Мультипликационная педагогика помогает проявлению креативности, творчества, помогает дошкольникам осознавать причинно-следственные связи, тем самым формировать активную жизненную позицию.

Согласно цели, идее и замыслу нашего исследования, феномен мультипликации интересует нас как средство формирования познавательной самостоятельности старших дошкольников.

Создание собственного мультипликационного продукта — достаточно увлекательный и таинственный процесс для детей, который вызывает реакцию любопытства, а при умелом руководстве взрослого перерождается в познавательный интерес и через адекватную мотивацию вырастает в познавательную самостоятельность, в стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира, тем самым способствует формированию мотивационно-волевого компонента познавательной самостоятельности, т. е. мотивация формируется в результате увлеченности, заинтересованности детей в изучении предметного пространства мультстудий, процессе поэтапного создания собственной мультипликации.

Формирование когнитивного компонента познавательной самостоятельности может происходить за счет организованного просмотра и активного обсуждения мультипликационных фильмов. Включая детей в беседы познавательного содержания по сюжетам мультфильмов, даем возможность детям самостоятельно выдвигать догадки, задавать познавательные вопросы, прогнозировать сюжет, предполагать и т. д. Также при разработке ключевой идеи сюжета, распределении поручений, ролей, снятии кадров, оформлении звукового сопровождения, показа готового продукта, создаются условия для проявления познавательной самостоятельности старшими дошкольниками.

Включение детей 6–7 лет в познавательную деятельность происходит через решение проблемных ситуаций познавательного характера на примере сюжетов мультипликационных фильмов и создания собственного оригинального медиаконтента, способствует формированию деятельностного компонента познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность характеризуется ориентацией на установление причинно-следственных связей, источников, механизмов окружающих явлений, событий и себя самого.

Позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности, отработкой сложных операций, нахождением путей решения задач, способствует формированию оценочного компонента познавательной самостоятельности. Решение поставленных задач осуществляется в рамках ситуации сознательного восприятия и понимания мультфильма, ориентированной на формирование перцептивных, интерпретационных и оценочных умений, входящих в состав медиаграмотности дошкольника.

Таким образом, направленное со стороны взрослых руководство просмотром мультипликации и восприятием мультипликационного материала на основе анализа и познавательного общения, структурированная познавательная деятельность при создании собственного мультипликационного продукта, можно полагать, будет способствовать формированию необходимого уровня познавательной самостоятельности старших дошкольников.

---

1. Грошева Т. Ю. Теоретическое обоснование проблемы формирования познавательной самостоятельности дошкольников // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время — новые решения : сб науч. ст. по материалам XVI Междунар. науч.практ. конф. / редкол. :

*О. В. Груздева, Р. О. Борисенок  
Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева*

## **СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье проводится теоретический анализ проблемы влияния семьи на развитие самосознания ребенка старшего дошкольного возраста, а также важности дошкольного возраста для становления и развития основных звеньев самосознания ребенка.

*Ключевые слова:* семья, ребенок старшего дошкольного возраста, самосознание, ценности, установки, личностные смыслы, предпосылки, условия развития самосознания.

Современные исследователи Т. В. Волосовец, О. В. Груздева, Ю. П. Зинченко, В. Т. Кудрявцев и др. фиксируют проблему становления и развития самосознания ребенка в условиях быстро сменяющихся друг друга тенденций окружающей культурно-социальной реальности, в контакте с которой проходит детство ребенка [1].

Наиболее подробно феномен самосознания, его структура и развитие в дошкольном возрасте исследованы в концепции Валерии Сергеевны Мухиной, «относящихся к 80–90 гг., прошлого столетия» [2, с. 81]. В. С. Мухина определила самосознание как «ценностные ориентации», которые образуют систему личностных смыслов, определяющих индивидуальное бытие личности. Формирование самосознания начинается с рождения, а к периоду старшего дошкольного возраста интенсивность его развития увеличивается, что обусловлено окончанием процесса формирования его структурных звеньев и появления важного новообразования — осознание самого себя и того положения, которое ребенок в данное время занимает, т. е. появляется «осознание своего социального «Я» и внутренней позиции», с чего появляется основание говорить о детской личности [3, с. 50].

Таким образом, старший дошкольный возраст в контексте развития самосознания ребенка представляется наиболее значимым периодом. От качества психолого-педагогического сопровождения развития самосознания в этот период зависит формирование личности и возможных личностных деформаций у детей в более старшем возрасте.

Вслед за В. С. Мухиной о значимости этапа, в котором ребенок предшкольного возраста в высшей степени научается овладевать социальным пространством человеческих отношений и оперировать новыми навыками общения со взрослыми и сверстниками, говорят и Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. С точки зрения авторов, именно в предшкольном периоде представления о себе складываются в более точный, нащупываемый ребенком образный портрет о себе, оценке своих возможностей, отношениях, на основании которого появляется перспектива на путь психического развития личности [4].

Являясь прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, самосознание ребенка в дошкольном возрасте активно наполняется значениями и смыслами в части его структурных звеньев, представленных идентификацией тела, именем собственным, самооценкой, притязанием на признание, половой идентификацией, представлениями себя в психологическом времени и оценкой себя в социальном пространстве личности. В результате такого наполнения ребенком интроецируются ролевые отношения, социально приемлемое поведение согласно его половой идентичности, транслируемое средой, коллективный опыт, культурные знаки — всё это наполняет личность ребенка определенными смыслами, представлениями о себе, мире и понимании своего места в нём, предопределяя дальнейшую направленность его будущего развития.

Таким образом, самосознание невозможно рассматривать вне контекста влияния среды. Современная семья как составляющая среды подвержена существенным трансформациям в соответствии господствующими тенденциями в социуме. Образы родительской взрослой жизни преобразуются, а дети, идентифицируясь с ними, воссоздают и примеряют эти образы на себя. «Но о результатах этой примерки мы пока почти ничего не знаем» [1, с. 166].

Несмотря на государственную политику, направленную в сторону детствосбережения и поддержки семьи, появления различных социальных программ, исследовательского опыта в этом вопросе недостаточно. «Анализ данных в исследованиях по современному детству подтверждает наличие проблем воспитания и социализации / интеграции детей в современное российское общество» [5, с. 99]. Нерешенным является вопрос качественного сопровождения семей и содействия родителям в вопросах создания необходимых условий для развития самосознания их детей.

Лица, воспитывающие детей, зачастую не имеют понимания корректных форм взаимодействия и воспитания, в практическом применении новых знаний и навыков испытывают трудности для создания благоприятного взаимодействия с целью развития успешной личности своих детей, а иногда и вовсе не имеют такого интереса. Это актуализирует практический интерес о комплексном сопровождении ребенка, о системности мероприятий, направленных на процесс становления самосознания, учитывая общие и индивидуальные факторы влияния на этот процесс.

В заключение хочется отметить, что в ходе изучения вопроса о социальной и психологической значимости семьи в развитии личности и самосознания ребенка возникает вопрос о необходимости осмысления и экспериментальном изучении актуальных проблем влияния семьи на развитие самосознания ребенка старшего дошкольного возраста, как одного из важных факторов и условий его становления и развития.

1. Борисенко Р. О., Груздева О. В. Актуальность проблемы влияния семьи на развитие личности и самосознания ребенка дошкольного возраста // Современное психолого-педагогическое образование: материалы VIII Всерос. (с междунар. участием) психол.-пед. чтений памяти Л. В. Яблоковой (Яблоковские чтения) / отв. за вып. О. В. Груздева. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2022. — С. 165–167.

2. Груздева О. В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2019. — № 1 (47). — С. 80–87.

3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 1999. — 456 с.

4. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 256 с.

5. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста / О. В. Груздева, О. М. Вербианова, Л. В. Арамачева, О. В. Леганькова // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2020. — № 4 (54). — С. 99–107.

*С. Г. Доронина*

*Институт философии Национальной академии наук Беларуси, Минск*

## **ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ: ПОИСК НОВЫХ ПРИОРИТЕТНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ\***

*Аннотация.* В статье обосновывается актуальность идей и методов такого современного направления философско-педагогических практик, как «Философия для детей». Акцентируется внимание на их ключевых преимуществах и эффективности, рассматривается возможность и перспективы их применения в рамках любых учебных школьных программ.

*Ключевые слова:* философия для детей, образовательные практики, обучение, исследовательское сообщество, критическое мышление.

\* Работа выполнена при поддержке БРФФИ в рамках научного проекта № Г22УЗБ-047  
© Доронина С. Г., 2023

В постсоветских странах к инновационным образовательным программам и их внедрению часто относятся с недоверием, с другой стороны, — существуют тенденции «слепого» заимствования идей в «погоне» за мировыми глобальными трендами. Такой консерватизм в совокупности с желанием подражать мировым трендам не всегда приводит к успехам. Критическая настороженность, не выполняющая рефлексивную функцию, ведет к отрицанию всего того, что сильно отличается от привычного; благосклонное отношение к инновациям глобального характера порой приводит к отказу от менее заметных, но весьма эффективных образовательных стратегий. В этом контексте представляется актуальным рассмотреть идеи и положения движения «Философии для детей» (далее Р4С), их значимость и роль в обучении современного молодого поколения.

Можно уловить иронию и даже скептицизм в комментариях коллег относительно формулировки «философия для детей» и возможности преподавания философии ребенку до- и школьного возраста. Чтобы оценить адекватность подобного отношения, целесообразно ознакомиться с основными идеями и положениями этого движения.

Движение, известное как «Философия для детей», получило широкое международное признание и интенсивно изучается различными дисциплинами (философия, педагогика, нейронауки, психология) более 50 лет. Это движение было инициировано в конце 1960-х гг. американским философом Мэтью Липманом, который основываясь на работах Дж. Дьюи и известного русского ученого Л. С. Выготского, разработал собственную философско-педагогическую программу. Эти философско-педагогические идеи и методы получили широкое развитие и были внедрены в школьные программы многих стран, что неоднозначно оценивается академическим сообществом и до сих пор вызывает непрекращающиеся обсуждения.

Основные возражения против внедрения таких практик концентрируются вокруг вопроса способностей детей к философствованию, критическому и абстрактному мышлению. Базируясь преимущественно на ключевых идеях эволюционной психологии Ж. Пиаже и его последователей, критики выдвигают аргументы в пользу того, что вышеобозначенные навыки и умения в лучшем случае развиваются лишь к подростковому периоду. Сторонники движения решительно опровергают подобные заявления, приводя данные эмпирических исследований, подтверждающие эффективность философско-педагогических практик в развитии этих навыков у детей, начиная с дошкольного возраста [1, с. 46–49]. Основная несостоятельность воззрений оппонентов, с их точки зрения, связана с попытками сопоставить способности детей и взрослых философов. Например, дети, изучающие математику или другие дисциплины, не воспринимаются в качестве академических ученых, владеющих профессиональной лексикой и приемами, от них не ждут сразу выдающихся гениальных открытий. Почему же по-прежнему принято считать, что философия представляет запретный плод для детей? Именно философия может научить детей навыкам критического мышления и диалогического взаимодействия, исследовательским умениям, находить соответствующие ситуации регистры эффективного социального сотрудничества и др. [2]. Самое интересное, что вышеперечисленные навыки являются ключевыми для современного молодого поколения и присутствуют в качестве цели развития абсолютно во всех учебных программах. В реальности же сложно считать, что дети хотя бы на одной из ступеней школьного обучения выходят на достаточный уровень их формирования.

Мониторинг процесса поэтапной трансформации развития учащихся при введении в учебные школьные программы Р4С демонстрирует существенный прирост этих навыков уже после нескольких месяцев проведения занятий с детьми [3, с. 5–39]. Кроме того, специалисты, внедряющие философию для детей в начальных классах, подтверждают их совместимость с другими программами. Также отмечается ее продуктивность в раскрытии областей развития, ранее не учитываемых учебными планами. У детей повышается самооценка и уровень социальной адаптации, изменяется отношение к обучению и знанию, увеличивается степень рефлексивной деятельности в рамках всего спектра дисциплин и др. [4].

Заявленное выше положение о возможности использования наработок философии для детей в учебной школьной программе порождает ряд вопросов не только философско-педагогического и методологического характера, но имеет прямое отношение к этическому и социальному измерению развития молодого поколения. Такая имеющая прямое отношение к проблеме прав детей и их социальному статусу актуальная цель школьного образования, как формирование активных

участников общественных и образовательных практик, автоматически подразумевает необходимость пересмотра существующей структуры взаимоотношений взрослых и детей, продвижение диалогических методов обучения, развитие навыков сотрудничества, углубленное понимание философско-этических категорий и др.

Эти тенденции отражены в педагогической модели «исследовательское сообщество», получившей широкую известность и применение далеко за рамками этого движения по причине ее эффективности в обучении. Ключевые особенности этой модели проявляются в целом спектре характеристик, отличающихся от традиционных подходов: групповое исследование проблем; акцент на продуцировании собственных вопросов и ответов; развитие самостоятельных суждений; наличие связи между предметом обучения и личным внутренним опытом ребенка; совместное, критическое, заботливое и творческое отношение к мышлению, бытию и другим и проч. [4].

Вышеобозначенные особенности Р4С приводят к тому, что многие педагоги и специалисты, не относящиеся напрямую к этому движению, проявляют интерес к ее методам и подходам, изменяют представления о ценностях и задачах обучения, феномене детства, переоценивают в целом цели и задачи школы. В результате этого философия с детьми становится катализатором более широкого и глубокого понимания целей развития ребенка и процесса преподавания, что, с точки зрения авторской позиции, актуально для любых национальных и образовательных контекстов.

1. *Murris K.* Are Children Natural Philosophers? // *Teaching Thinking*, 2001. — Vol. 5. — P. 46–49.
2. *Topping K. J.* Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2 year follow up // *British Journal of Educational Psychology*. — 2007. — Vol. 77 (4). — P. 787–796.
3. *Юлина Н. С.* Философия для детей. — М.: Ин-т философии Рос. акад. наук, 1996. — 241 с.
4. Р4С and the Curriculum // *SAPERE*: [сайт]. — URL: <https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/p4c-and-the-curriculum/> (дата обращения: 20.01.2023).

*И. Н. Дьякова, М. В. Иващенко*

*Омский государственный педагогический университет*

## **К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность повышения социальной активности родителей в целях преодоления общей социальной дезадаптации семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (инвалидами) средствами проектной деятельности, дополненной культурно-просветительской работой с семьей.

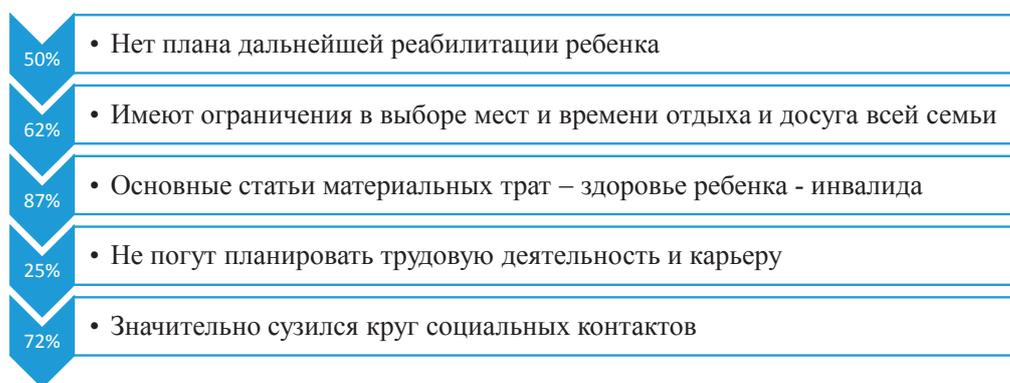
*Ключевые слова:* семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, дезадаптация, социальная активность, проектная деятельность.

Инвалидность или ограничение возможностей здоровья (ОВЗ) ребенка чаще всего становится причиной сложной жизненной ситуации для всей семьи. Воспитание ребенка с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко и нарушает весь привычный ритм жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта развития и подтверждение инвалидности почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние [1].

Воздействие дестабилизирующих факторов стресса в той или иной степени испытывают на себе все члены семьи, поэтому такая семья оказывается в состоянии фрустрации личных, материальных и социальных потребностей. А в связи с длительным и системным воздействием факторов, представляющих опасность для семьи как социального института, могут проявляться разные формы дезадаптации.

Деадаптация — это психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности, что, в свою очередь, не позволяет ему адаптироваться в условиях среды его существования [2]. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, наиболее важной задачей является преодоление деадаптации семьи в целом, восстановление или приближение к прежнему уровню жизни.

Перед семьей с ребенком с ограниченными возможностями встает ряд актуальных во всех отношениях проблем, некоторые из которых представлены на рисунке.



Основные проблемы семей с детьми с ОВЗ

Данные проведенного исследования, в котором приняли участие 52 родителя детей с ОВЗ на базе Омской региональной общественной организации инвалидов «Планета друзей» в 2022 г., свидетельствуют, что большинство родителей отмечают повышение материальных затрат (87 %), ограничение социальных контактов (72 %), ограничение мест и времени проведения досуга с ребенком (62 %) и другие проблемы. Кроме того, такие семьи обладают низкой способностью к самозащите, испытывают дискомфорт от дефицита развития правовой базы, недостаточной развитости системы помощи со стороны государства и негосударственных организаций [3].

Семья, переживающая стресс, обусловленный рождением ребенка с инвалидностью (ОВЗ), представляет собой объект внимания самых разных специалистов. Для осуществления качественного взаимодействия помогающих служб непосредственно с ребенком с ОВЗ необходимо обеспечить наличие собственных ресурсов у родителей как ближайшего окружения ребенка. Одним из путей решения проблем семей с детьми с ОВЗ и преодоления длительной стрессовой ситуации, на наш взгляд, может являться повышение социальной активности родителей.

Вопросам развития социальной активности сегодня уделяется повышенное внимание на государственном уровне, в частности, в 2018 г. раздел по развитию социальной активности в обществе был включен в качестве составной части в программу основных направлений работы Правительства РФ на период до 2024 г. (раздел 4.9).

Под социальной активностью понимается такого рода деятельность человека, которая предполагает его социальные, целенаправленные волевые усилия, направленные на овладение внешними обстоятельствами [4]. В нашем исследовании мы рассматриваем социальную активность как важную составляющую в работе над преодолением деадаптации семей, имеющих детей с ОВЗ или инвалидностью.

Наиболее эффективной в рассматриваемом аспекте, по нашему мнению, является конструктивно-созидательная социальная активность, которая проявляется в личных инициативах человека, участии в проектной деятельности общественных организаций для создания благоприятных условий социального функционирования детей с ОВЗ.

На базе «Планеты друзей» с привлечением волонтеров инклюзивной культуры Омского государственного педагогического университета в качестве наставников-тьюторов создан «Клуб друзей» для детей с ОВЗ и их родителей с целью организации культурно-просветительского досуга.

В процессе подготовки и участия в мероприятиях семьи с детьми с ОВЗ включаются в различные виды деятельности:

- учебно-игровую (игровой подход к усвоению детьми нового материала, осознанию сущности добровольчества, проектирования);
- коммуникативно-диалоговую (создание дискуссионных ситуаций в работе с детьми и работа в режиме диалога с родителями);
- проектную (направлена на поддержку инициативы в создании и реализации общественно значимого проекта со стороны родителей и детей).

В целом, мероприятия клуба оказывают воздействие на ресурсное состояние родителей через вовлечение их в культурно-досуговые мероприятия, социально-проектную деятельность совместно с детьми в качестве помощников; воздействие на детей через вовлечение их в волонтерскую деятельность в сфере культуры с целью развития коммуникативных навыков, закрепление социально-активной позиции с помощью получения положительного опыта участия в социально-значимых мероприятиях.

Положительный эффект реализации мероприятий по повышению социальной активности семей, воспитывающих детей с ОВЗ, проявляется в расширении аспектов самостоятельности, развитии активной жизненной позиции членов семьи, заинтересованности в улучшении условий жизнедеятельности, повышении уровня вовлеченности родителей в процесс организации реабилитации, абилитации и интеграции детей.

1. Рекомендации психолога родителям детей-инвалидов. — URL: <https://zabota050.msp.midural.ru/deiatelnost-u050/konsultaciya-psihologa18/rekomendacii-psihologa-roditelyam-detey-invalidov.html> (дата обращения: 01.02.2023).

2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / науч. ред. Г. Д. Бухарова. — Екатеринбург : Урал. гос. техн. ун-т — УПИ им. первого президента России Б. Н. Ельцина, 2006. — 135 с.

3. Холостова Е. И. Энциклопедия социальных практик поддержки инвалидов в Российской Федерации / под ред. Е. И. Холостовой, Г. И. Климантовой. — М., 2016. — 820 с.

4. Колесникова М. В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления (на примере педагогического вуза): дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2007. — 186 с.

*И. А. Жеребная*

*Средняя общеобразовательная школа № 164, Санкт-Петербург*

*Ю. Г. Осиева*

*Российский педагогический университет*

*им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Эффективное взаимодействие с родительской общественностью является важным психолого-педагогическим условием трудового воспитания младших школьников. Сотрудничество с семьей, культурно-просветительская работа с родителями, привлечение родителей к организации общественно-полезного труда школьников позволяют выработать единые требования, предъявляемые к обучающимся, развить положительную мотивацию к труду. Реализация деятельностного подхода в процессе трудового воспитания младших школьников направлена на совершенствование навыков самообслуживания, активное привлечение детей к общественно-полезному труду, знакомство с волонтерским движением.

*Ключевые слова:* трудовое воспитание, психолого-педагогические условия, сотрудничество, культурно-просветительская работа, системно-деятельностный подход, навыки самообслуживания, общественно-полезный труд.

Трудно найти в современном образовании более непопулярное направление, чем трудовое воспитание школьников. Трудовому воспитанию традиционно уделяют большое внимание специалисты дошкольных образовательных учреждений (в частности, формированию навыков самообслуживания), и спустя восемь лет к нему активно обращаются уже в выпускных классах школы, когда нужно сориентировать детей в выборе профессии. В начальной школе и среднем звене большей частью трудовое воспитание осуществляется эпизодически и бессистемно. Так нарушается преемственность в трудовом воспитании детей и подростков. Кроме того, постулат о том, что школа оказывает образовательные услуги, ставит вопросы трудового воспитания в двойственное положение. Вправе ли педагоги требовать, чтобы клиенты вытерли доску, убрали класс, помыли парты, подмели листья на пришкольной территории? Зачастую мнения учителей и родителей не совпадают. Также и в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) в целом трудовое воспитание не рассматривается как важная составляющая образовательного процесса.

В то же время трудовое воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Труд имеет место в жизни каждого человека, в том числе и школьника. Трудовое воспитание неразрывно связано с воспитанием культуры поведения, нравственным и физическим воспитанием детей и подростков. В современных условиях исследование вопросов трудового воспитания представляется крайне важным.

Целью данного исследования явилось определение психолого-педагогических условий трудового воспитания в начальной школе и выявление роли семьи в трудовом воспитании. Исследование проводилось на базе средней школы № 164 Красногвардейского района, средней школы № 167 Центрального района г. Санкт-Петербурга.

Результаты опроса показали, что отношение родителей к трудовому воспитанию зачастую играет решающую роль при выборе содержания и форм воспитания. Например, педагоги считают важным более широко задействовать учащихся в трудовых мероприятиях, в общественно-полезном труде, однако существенным препятствием для этого является негативное отношение к труду части родителей, убежденных в том, что в школе должны только учить. В начальной школе широкое распространение получили только разовые эпизодические трудовые поручения. Даже к уборке кабинета детей привлекать не принято.

Более того, младшие школьники не только в школе освобождены от каких бы то ни было трудовых поручений, но и не включены в решение бытовых вопросов семьи. Исследование показало, что 64 % детей не имели никаких обязанностей в семье и ограничивались самообслуживанием. Например, разогреть себе еду и поддержать порядок в своей комнате. От детей не требовалось проявлять заботу о других членах семьи или выполнять постоянные поручения.

В ходе проведенной работы были сделаны выводы о необходимости организации взаимодействия с родителями, направленной на формирование у младших школьников потребности в трудовой деятельности, уважения к труду, бережливого отношения к результатам труда, добросовестного отношения к своим трудовым обязанностям.

Взаимодействие семьи и школы должно органично вписываться в воспитательный процесс, быть взаимовыгодным и результативным. Основой взаимодействия является системно-деятельностный подход, предполагающий разнообразие организационных форм, учет индивидуальных особенностей детей, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в трудовой деятельности. Степень вовлеченности родителей в воспитательный процесс определяется нормативно-правовыми документами в сфере образования. При этом строго соблюдается право человека на частную жизнь и невмешательство в дела семьи. Принципами такого сотрудничества являются доверие, добровольность и открытость.

Организация взаимодействия с родителями в процессе трудового воспитания младших школьников включает три направления: культурно-просветительская работа; проведение совместных мероприятий; общественно-полезный труд.

Требование к формированию и развитию психолого-педагогической компетентности родителей заложено в ФГОС начального общего образования [1]. Культурно-просветительская работа предполагает знакомство родителей с психолого-педагогическими аспектами трудового воспитания младших школьников, выработку умений вовлекать детей в бытовую самообслуживающий

труд. При этом содержание трудовых обязанностей ребенка определяется составом семьи, потребностями каждого члена семьи, укладом жизни семьи.

Также был выделен такой важный аспект культурно-просветительской работы, как знакомство с профессией родителей. Первоначальное исследование показало, что у 18 % детей не было четкого представления о профессии своих родителей. Необходимо наглядно показать значимость и общественную ценность массовых профессий. Это повысит авторитет родителей в глазах ребенка и заставит с уважением относиться к человеку труда. Оберегая ребенка от бытовой рутины, знаний о том, с каким трудом родителей достигается благополучие семьи, родители исподволь приучают детей к праздности, потребительству, снобизму.

Совместный труд детей и родителей является эффективным средством воспитания уважительного отношения к труду, формирования трудовых навыков. Сам процесс совместного труда укрепляет семейные связи, повышают авторитет родителей. Проведение совместных мероприятий также включает посещение мест работы родителей (пекарня, железнодорожный музей, ткацкая фабрика, типография). Основой для проведения совместных мероприятий являются реализация проектов, направленных на подготовку праздников, общественных мероприятий, участия в акциях. Например, младшие школьники вместе с инициативными родителями приняли участие в акциях «Покормите птиц зимой» (изготовление кормушек под руководством пап), «Письмо солдату».

Промежуточным результатом нашей работы явилось более активное и результативное участие родителей в трудовом воспитании младших школьников.

Складывается эффективная система взаимодействия семьи и школы, направленная на трудовое воспитание младших школьников.

---

1. ФГОС Начальное общее образование // ФГОС : [сайт]. — URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 12.12.2022).

*А. С. Ильин*

*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева  
Гимназия № 11 им. А. Н. Кулакова, Красноярск*

## **ПОДРОСТКИ ГРУППЫ РИСКА: ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ И СРЕДОВОЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты исследования по выявлению подростков группы риска. Предложен средовой подход к организации профилактической работы с подростками данной группы.

*Ключевые слова:* средовой подход, подростки группы риска, профилактическая работа.

Многообразие современного мира, вариативность взглядов, поликультурное разнообразие и толерантность являются характерными чертами XXI в. Сегодня основные вопросы и проблемы в области воспитания заключаются в том, как помочь подрастающему поколению сделать обдуманный и сознательный выбор своего жизненного пути, избежав ошибок, часто непоправимых. Работе с подростками группы риска в настоящее время уделяется особое внимание в силу ряда обстоятельств:

– сложившейся социально-политической ситуации, когда оппозиционно настроенные взрослые пытаются их использовать в своих целях в силу того, что у подростков еще не сформировались устойчивые ценностные и идеологические ориентиры;

– массового распространения различных криминальных течений, движений и субкультур, которые тоже пытаются завлечь в свои ряды подростков;

– ослабления роли семьи, ее трудностей в решении проблем, обусловленных вызовами и рисками социальной среды и т. п.

Исследователи проблемы отмечают, что деструктивные субкультуры получили в настоящее время новый виток активности, что способствует их проникновению в образовательные организации, общественные и иные объединения несовершеннолетних [1, с. 333; 2]. Причем их распространение происходит достаточно быстро и активно через интернет-источники, социальные сети. В основной группе «риска» — дети, подростки и молодежь в возрасте от 10 до 18 лет. В этих условиях особенно актуально раннее выявление риска увлечения несовершеннолетних криминальной романтикой, вовлечения в преступную деятельность, в экстремистские и террористические группировки.

Необходимость эффективного решения проблем воспитания адресного решения проблем социально уязвимых категорий детей, а также проблем, обусловленных вызовами и рисками социальной среды, ставит перед общеобразовательной организацией задачу выявления отношения подростков к различным криминальным течениям, движениям и субкультурам на основе данных исследования организации профилактической работы.

Для решения поставленной задачи нами разработана методика анонимного анкетирования обучающихся 7–9-х классов образовательных учреждений с целью выявления их отношения к различным криминальным течениям, движениям и субкультурам. Каждая методика охватывает все аспекты ценностного отношения — установки и мнения обучающихся, выбор модели поведения, наблюдаемые проявления и включает:

– анкеты для обучающихся, содержащие «нелобовые» вопросы, по ответам на которые можно сделать выводы о ценностном отношении к тем или иным аспектам криминальной субкультуры и правонарушительной деятельности;

– пакет кейсов с различными ситуациями, в которых нужно сделать выбор социально одобряемого или криминального поведения;

– план и порядок проведения диагностической беседы с обучающимися по выявлению их отношения к криминальным течениям, движениям и субкультурам;

– методику педагогического наблюдения за поведением, общением и внешним видом обучающихся для выявления риска принадлежности к криминальным течениям, движениям и субкультурам с инструкцией проведения и протоколом наблюдения [3].

Методики позволяют выявлять отношение отвержения (отрицательное отношение), отношение одобрения (положительное отношение), отношение равнодушия обучающихся к криминальным течениям, движениям, субкультурам. Каждый вид отношения имеет уровни проявления: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Нами была проведена апробация данных методик в школах Красноярска. В апробации приняло участие 204 обучающихся 7–11-х классов. Сначала с обучающимися проводилось анонимное анкетирование, далее данные, полученные по методике анонимного анкетирования класса, уточнялись и дополнялись данными, полученными другими методами — ситуационным анализом (кейс-методом), беседой, педагогическим наблюдением.

Выборочно приведем результаты апробации методики. Общая оценка уровней отношения обучающихся 7–9-х классов криминальным течениям, движениям и субкультурам следующая: отношение отвержения (отрицательное отношение) обучающихся к криминальным течениям, движениям, субкультурам зафиксировано у 50–64 % обучающихся, отношение одобрения (положительное отношение) — у 15–21 %, отношение равнодушия — у 19–29 %.

Хотелось бы отметить, что вызывает настороженность, что 19–29 % обучающихся имеют пограничное состояние и их позиция в любой момент может смениться на отношение одобрения, в этом случае они тоже попадут в группу риска, которая будет составлять 36–50 %, что повлечет за собой негативные последствия (наращивание критической массы подростков, имеющих отношение одобрения).

Отношение одобрения проявляется в положительном отношении обучающихся к распространению наркотиков, употреблению психоактивных веществ; распространению психоактивных веществ, участию в незаконных мотоциклетных и автомобильных гонках на городских улицах, распространению листовок с призывами к участию в незаконных митингах, поджогах, к разрушению памятников; анонимным звонкам о минировании зданий, участию несовершеннолетних

в организованных преступных группировках, отрицательном отношении к людям другой национальности, распространении фейков и информации, порочащей Российскую армию.

Анализ полученных данных мы предлагаем использовать для создания особого школьного климата — образовательной среды, позволяющей выстраивать профилактическую работу с подростками, в части инфраструктурного компонента среды создавать органы школьного самоуправления, клубы по интересам, секции и т. п.; в части дидактического компонента выстраивать просветительскую работу с обучающимися, вводить курсы по выбору правовой и социальной направленности, в рамках социального — создавать возможности для дискурсивной работы с обучающимися, условия для неформального общения. Содержательное наполнение среды можно определить исходя из проявления отношения одобрения, понимая, что темы должны быть «нелобовые» с элементами проблематизации.

1. Патрикеева Э. Г., Кудачова О. В. Подростковые субкультуры: синдром одиночества // Молодой ученый. — 2016. — № 7 (111). — С. 331–334.

2. Эррера Л. М. Психологические аспекты изучения особенностей молодежных субкультур // Среднерус. вестн. обществ. наук. — 2011. — № 3. — С. 64–67.

3. Методика изучения отношения обучающихся 7–9 классов к криминальным течениям, движениям и субкультурам : метод. рекомендации / Н. Ф. Яковлева, А. С. Ильин, Г. Н. Казакова, Г. С. Саволайнен. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2023. — 44 с.

*М. А. Ковалева*

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет  
им. В. М. Шукшина, Бийск*

## ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

*Аннотация.* В статье описана технология оказания психологической помощи ребенку, оказавшемуся в кризисной ситуации. Определены стадии прохождения психологического кризиса, рассмотрены основные приемы формирования социально приемлемого психологического состояния детей в условиях возрастного или ситуативного кризиса.

*Ключевые слова:* возрастной кризис, психотравмирующая ситуация, смысложизненные установки, навыки прохождения кризисной ситуации, приемы управления поведением ребенка.

На всём протяжении жизни человек переживает психологические и ситуативные кризисы. Наиболее бурно и болезненно кризисы переживаются в детском и подростковом возрасте. Проблемы возрастных кризисов в свое время занимались Л. С. Выготский [1], Д. Б. Эльконин [2]. Ими были выделены несколько этапов в развитии ребенка, с ними часто связаны и кризисные ситуации. Мы остановимся в данной статье на четвертом возрастном этапе — 7–12 лет. В этот период у детей, подростков происходит определение своего места в системе социальных отношений. Под возрастным кризисом понимают процессы психологической трансформации личности, связанные с переживанием активного личностного роста, социального развития, а ситуативные кризисные ситуации возникают в связи с неблагоприятными жизненными обстоятельствами [3, с. 22]. Задача взрослого — тактично оказать психологическую помощь ребенку, оказавшемуся в кризисной ситуации. В связи с этим особую актуальность в современной психолого-педагогической науке приобрели вопросы, связанные с проработкой технологий формирования социально приемлемого поведения ребенка при переживании кризисных состояний.

Основной причиной возрастных кризисов детей является обострение основных противоречий между возросшими потребностями и ограниченными возможностями, между новыми потребнос-

тями ребенка и уже сформировавшимися отношениями с людьми намного старше их. Кроме того, возникают и психотравмирующие ситуации, к числу которых относятся и личностные кризисы, зачастую в корне меняющие смысложизненные установки, восприятие мира и себя самого. Ребенок перестает воспринимать свой мир как стабильный и безопасный, а себя — как социально значимую и одобряемую другими личность [4, с. 53]. Поведение ребенка во время кризиса во многом определяется тяжестью его протекания, возрастом и психологическими особенностями. Задача взрослого в такой ситуации — привить ребенку соответственно возрасту социально приемлемые навыки прохождения кризисной ситуации.

Чтобы облегчить переживание ребенком кризисной ситуации, специалисты рекомендуют набор специальных приемов: проговаривание эмоций, установление значимой для ребенка системы правил, поиски приемлемой модели поведения в болезненной для ребенка ситуации, установление теплых отношений с воспитанником, внедрение твердых правил, которые необходимо соблюдать, но без лишнего давления на ребенка. Демонстрация доброжелательности, заинтересованность в личности ребенка, стремление раскрыть ее, выяснить мотивы поступков [3, с. 23].

Каждый из перечисленных приемов эффективен при работе с детьми, переживающими кризис, но оптимальным будет их комплексная реализация. При работе с каждым отдельным воспитанником необходимо сформировать такую уникальную систему приемов, которая будет оптимальной для конкретного ребенка в конкретной ситуации.

Педагог может дать ребенку психологические инструменты для выхода из кризиса или, как минимум, для того чтобы научить отвечать в своих поступках определенным социально обусловленным рамкам. Учитель должен стремиться создать ряд условий, гарантирующих воспитаннику ощущение психологической защиты. Для этого педагогу необходимо:

- создать у воспитанников ощущение психологического комфорта, чувство, что взрослые в любой ситуации будут на его стороне;
- обратить внимание на базовые потребности воспитанника;
- основывать воспитание на личном примере, на примере значимого взрослого, поступки которого вызывают уважение и восхищение, в таком случае ребенок будет неосознанно копировать жесты, взгляды, поведение значимого взрослого;
- дать возможность учиться на собственных ошибках и достижениях;
- применять уместные ограничения, поощрения и наказания [3, с. 27].

Для того чтобы беседа с ребенком стала эффективной, к ней необходимо тщательно подготовиться, создать следующие условия:

- изолировать ребенка от сверстников, чтобы при разговоре не было посторонних;
- узнать его точку зрения на проблему;
- высказать точку зрения других детей или взрослых;
- связать поведение ребенка с его чувствами;
- обсудить альтернативные формы поведения в данной ситуации;
- разработать план поведения и деятельности ребенка;
- вернуть ребенка к его обычной жизни.

Дети с большим трудом могут описать свое поведение во время кризисных ситуаций и объяснить его. Чаще всего они не хотят говорить специально о том, что было причиной драки, ссоры и т. п., это и является главной слабостью детей. В подобной ситуации необходимо предложить ребенку нарисовать то, что произошло. Обсуждаются модели поведения, где возможно остаться рядом с обидчиком и не подражаться. Для этой цели используются рисунки ребенка, сделанные им после конфликта.

Психотравмирующие ситуации, к числу которых относятся и личностные кризисы, зачастую в корне меняют смысложизненные установки, восприятие мира и себя самого. Ребенок перестает воспринимать свой мир как стабильный и безопасный, а себя — как социально значимую и одобряемую другими личность. Поведение ребенка во время кризиса во многом определяется тяжестью его протекания, возрастом и психологическими особенностями. Задача взрослого в такой ситуации — привить ребенку соответственно возрасту социально приемлемые навыки прохождения кризисной ситуации. Рассмотренные в статье приемы и условия формирования социально приемлемого поведения позволят ребенку, переживающему кризис, ощутить психологическую безопасность, дадут инструмент управления собственным поведением.

1. Исторический смысл психологического кризиса // *Выготский Л. С. Собрание сочинений* : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — С. 111–165.
2. *Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах* / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. ; Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии : МОДЭК, 1997. — 416 с.
3. *Гумская И. О. Педагогическое обеспечение психологической поддержки ребенка в преодолении кризисных ситуаций* // Вопросы психологии. — 2020. — № 5. — С. 22–25.
4. *Королькова С. А. Технологии оказания психологической помощи обучающимся в кризисной ситуации* // Вопросы психологии. — 2019. — № 6. — С. 53–55.

*Т. П. Коймова*

*Центр психолого-медико-социального сопровождения, Омск*

## О «ПРОБЛЕМАХ» РАННЕГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются «проблемы», с которыми сталкиваются специалисты системы ранней помощи, консультируя родителей, воспитывающих детей раннего возраста; как современные карточные методики и нереалистичные игрушки тормозят развитие детей раннего возраста.

*Ключевые слова:* служба ранней помощи, раннее развитие, современные обучающие методики, игра, возрастные потребности, ранний возраст.

Установлено, что игра представляется естественной формой развития, обучения и воспитания ребенка раннего возраста. По мнению исследователей В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, игровая деятельность задается взрослым, который учит ребенка играть. На этапе раннего возраста ведущими образовательного и воспитательного процесса являются родители. Компетентность родителей, которая ориентирована на интересы и возрастные особенности малыша, является залогом гармоничного развития и будущего успеха ребенка.

Чаще всего родителей, воспитывающих детей до трех лет, волнует развитие речи ребенка, общее развитие и вызывает беспокойство тот факт, что ребенок не умеет играть. На диагностике специалисты службы ранней помощи подробно изучают медицинский анамнез ребенка, уточняют у родителей, как малыш владеет навыками самообслуживания, используют ли родители в занятиях с ребенком краски, пластилин, уточняют любимые сказки малыша. Приведем несколько цитат из бесед с родителями.

На вопрос психолога «Какие сказки читаете ребенку, какие любимые персонажи?» родители важно начинают рассказывать, как их двухгодовалое чадо самостоятельно берет или яростно просит планшет, включает, находит любимый канал и часами может проводить время за просмотром. Педагог предложил ребенку книгу, малыш начал водить пальчиком по обложке, как по экрану планшета.

Еще приведу пример. Педагог на диагностике пытается привлечь внимание ребенка игрушкой Мишка. Родители говорят педагогу: «Наш малыш не играет игрушками! Ему нравятся карточки с изображениями животных, овощей и фруктов!» и с гордостью делятся успехами малыша: «В пять месяцев наш ребенок уже узнавал на карточке чеснок, а в полтора года мы изучаем жизнь дикобраза в естественной среде!» Родителей беспокоит тот факт, что малыш иногда путает ежика с дикобразом.

Еще один пример из практики. Специалист спрашивает у родителей: «Каких животных знает, кому звукоподражает малыш?» Мама отвечает, что ребенок знает игрушку Кошка, он с ней подолгу играет, но не звукоподражает. Педагог попыталась вовлечь ребенка в игровое взаимодействие игруш-

кой Кошка (приближенную к реалистичному образу), но ребенок не заинтересовался. Мама пояснила, что их Кошка не такая и с восхищением стала описывать качества игрушки: «Наша Кошка яркого розового цвета, она двигается, поет современную мелодию, при этом вся светится огнями!»

У всех детей из вышеприведенных историй, по результатам диагностики специалистов службы ранней помощи, в заключении — задержка психоречевого развития.

Эти примеры наглядно иллюстрируют довольно частую проблему, с которой сталкиваются специалисты, консультируя семьи, воспитывающие детей раннего возраста: родители считают, что залог успешного развития лежит в постоянной занятости малыша новомодными образовательными методиками и современными игрушками. На этом основании родители делают вывод, что воспитывают гения. На самом же деле их ребенок отстает в развитии.

Под ранним развитием мы будем подразумевать несвоевременное, преждевременное развитие, когда врожденные устремления ребенка игнорируются, когда вместо игры жизнь малыша заполняют современные обучающие методики и нереалистичные игрушки, когда потребности возраста остаются неудовлетворенными.

Ярким примером раннего развития служит использование родителями карточных методик, когда малыша усаживают и предлагают пассивно разглядывать карточки с изображениями, которые быстро сменяют одна другую. Мало того, что пассивное разглядывание не обучает, так и не учитываются потребности развития в раннем возрасте — детям важнее научиться двигаться, говорить и освоить первые навыки самостоятельности [1, с. 12].

Почему это произошло? На наш взгляд, произошла коммерциализация детства — бездумное потребление, неконтролируемое приобретение новых игрушек. Производители товаров и услуг многие вредные вещи пропагандируют как полезные.

Новомодные карточные методики, интерактивные игрушки опасны для детей раннего возраста: они негативно влияют на развитие мозга, психики, а самое главное, лишают ребенка полезного общения со взрослыми. Такие игрушки не соответствуют возрастным потребностям ребенка, а механические однообразные операции, заложенные производителем в игрушку, «подчиняют» малыша и тормозят его развитие. Ведь ребенок раннего возраста продуктивно воспринимает только то, что передано в непосредственном эмоционально-окрашенном взаимодействии с близким взрослым [1, с. 23].

Родители не верят, когда специалисты им говорят, что ребенок учится через игру и учится от близких. Не верят, что для ребенка в полтора года важнее во дворе с родителями покормить птичек, чем изучать по атласу животный мир Австралии. Не верят, потому что им просто и доступно никто не объясняет. Родители подсознательно устраниваются от необходимости «опуститься» до интересов и потребностей малыша. Не всякий взрослый умеет играть с ребенком, встав на колени, ползать за машинами, говорить «за зайчика» [1, с. 17].

На базе Центра психолого-медико-социального сопровождения специалисты службы ранней помощи проводят для родителей обучающие мастер-классы. Педагоги рассказывают родителям, как ориентироваться в мире современной игровой продукции, как при выборе игрушки оценить ее развивающий потенциал.

Специалисты объясняют родителям, что не нужно бояться использовать краски и пластилин в играх с детьми раннего возраста. При правильной организации пространства, учете психологических и физиологических особенностей малышей рисование и лепка могут стать одним из любимых занятий [2, с. 11].

Здравомыслящие родители, «переболев» новомодными педагогическими методиками, возвращаются к играм в «Ладушки» и сказкам про «Колобка». Проверенные десятками поколений методы воспитания гораздо лучше новомодных образовательных продуктов и интерактивных игрушек в раннем возрасте. Преждевременное развитие пагубно для ребенка. У ребенка должно быть игровое детство, ведь всему свое время!

1. Семейный досуг с детьми раннего возраста / И. Выродова, М. Б. Зацепина, Ю. А. Разенкова, С. Н. Теплюк. — М. : Карапуз, 2011. — 240 с.

2. Лепим, рисуем, творим / Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одиноква, Ю. А. Разенкова, С. Н. Теплюк. — М. : Школьная пресса, 2010. — 176 с.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о важности проведения профориентационной работы с подростками. Автором сформулировано определение понятия «профессиональная ориентация», выделены проблемы, возникающие в процессе профориентационной деятельности, и возможные пути их решения.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация подростков, самоопределение, социальное партнерство.

В последние годы возросли требования современного общества к уровню образования и к профессиональной подготовке кадров; произошли изменения на рынке труда, в частности, с развитием информационно-коммуникационных технологий и с переходом на удаленную работу появились новые профессии (HR-менеджер, логист, космический психолог, SMM-менеджер, инженер IoT, девелопер, коучер и др.); изменились требования к профессиональным навыкам, что привело к изменению профессиональной ориентации школьников.

Однако представленные в психолого-педагогической литературе программы, методические пособия, рекомендации для формирования профессиональной ориентации школьников не учитывают данные изменения, что усложняет выбор будущей профессии обучающимися. В связи с чем возникает необходимость в рассмотрении и выявлении путей, позволяющих решать проблемы профессиональной ориентации школьников. Вопрос с выполнением социального заказа на качественную подготовку обучающихся к выбору профессии возлагается на общеобразовательную школу, которая не может справиться с этим в одиночку [1].

От выбора обучающимся своей будущей профессии зависит дальнейшее развитие его жизни. Так, Е. А. Климов обращал особое внимание на профориентационную работу. Согласно Н. С. Пряжникову [2], Е. А. Климову [3], С. Н. Чистяковой, профессиональное самоопределение непрерывно связано с самоопределением обучающихся в других сферах жизни.

Проведя анализ различных трактовок понятия «профессиональная ориентация», определили, что это комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодых людей, соответствующий их личным интересам, способностям и склонностям, учитывающий рынок труда, осуществляемый через профессиональную диагностику и консультацию, для оказания помощи в разумном выборе профессии.

Подростковый возраст, согласно В. А. Бодрову, характеризуется как период подготовки к будущей трудовой деятельности: совершается освоение концепций социально-значимых ценностных взглядов на построение жизни и профессионального пути; осуществляются старания самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, самоорганизации [4].

Также в подростковом возрасте у обучающихся формируются первичные профессиональные интересы, возникает мотивация к профессиональному обучению. Данную потребность В. А. Серябрикова, А. В. Бычкова, О. А. Шляпникова и другие ученые связывают с развитием познавательного интереса, которое обеспечивает рост интеллектуального и профессионального потенциала учеников.

Для качественной подготовки обучающихся к выбору профессии необходимо привлекать возможности социального партнерства, ведь именно социальное партнерство в образовании предоставляет широкие возможности для решения важных образовательных задач и получения лучшего качества результатов школьного образования.

Некоторые субъекты классификации профориентации, представленные Е. Ю. Пряжниковой [5, с. 21], такие как семья, психологические центры и службы, школы, профессиональные образовательные организации, фирмы, предприятия, могут быть социальными партнерами школы.

Они могут помочь при решении проблемы профориентации школьников, при условии, что будут совпадать цели субъектов партнерских отношений.

Однако профориентационную работу со школьниками при построении партнерских отношений нужно выполнять системно и комплексно. Как показало исследование формирования региональной системы профориентационной работы со школьниками, проведенное Центром профессионального образования и систем квалификаций Федеральным институтом развития образования в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ, изучаемый регион Санкт-Петербург находится на низком уровне на координатной плоскости «Системность и комплексность» — «Инновационность и опережающий характер» профориентационной работы [6]. Поэтому отсутствие системности и комплексности при проведении работ по профориентации является одной из проблем профессиональной ориентации школьников.

Также среди проблем можно выделить плохое ознакомление школьников с современными профессиями и их тонкостями; отсутствие практического опыта знакомства с профессией; слабую роль семьи при выборе специальности; неспособность обучающихся понимать свои интересы, способности, склонности к какой-либо профессии; несистематичную помощь психологических служб.

В подростковом возрасте необходимо провести полный спектр профориентационных мероприятий. Важно предоставлять возможность обучающимся знакомиться с миром профессий, расширяя образовательное пространство школы за счет социокультурной среды города.

Одной из форм формирования профессиональной ориентации подростков является сотрудничество образовательного учреждения с предприятиями, образовательными центрами города. Данное сотрудничество позволит обучающимся в младшем подростковом возрасте определиться с направленностью своей будущей профессии, откроет перед обучающимися 5–6-х классов атлас профессий, из которых они в более осознанном возрасте (в 8–9-х классах) смогут выбрать свою специальность. Сотрудничество с музеями города позволит организовать не только экскурсии, но и программы музейных занятий для школьников, побудить школьников к посещению выставок, приобщить детей к историческому и духовному наследию Санкт-Петербурга.

Правильно организованная профориентационная работа с обучающимися позволяет обеспечить понимание важности выбора дальнейшего жизненного пути, правильного выбора пути образования, что окажет большое влияние на становление личности будущего профессионала.

---

1. Константинов В. В., Седова Н. В. Профессиональная ориентация подростков разных стран. Сравнительный анализ // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). — 2022. — № 9 (сентябрь). — URL: <http://emissia.org/offline/2022/3128.htm> (дата обращения: 23.11.2022).

2. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). — М. : Вако, 2005. — 288 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д. : Феникс, 2008. — 512 с.

4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. — М. : ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.

5. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 496 с.

6. Организация профессиональной ориентации школьников: методические рекомендации / В. И. Блинов, З. К. Дулаева, Е. Ю. Есенина [и др.] ; под ред. В. И. Блинова. — М. : Перо, 2018. — 100 с.

*А. В. Литвинова, В. В. Асташов, О. А. Зайко  
Российский университет дружбы народов, Москва  
Т. В. Якубенко  
Омский государственный медицинский университет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены основные аспекты помощи со стороны родителей, преподавателей и самого ребенка в борьбе со стрессом.

*Ключевые слова:* ребенок, подросток, психика, переходный возраст, стресс, здоровье.

В психологии стресс — это чувство эмоционального напряжения и давления. Стресс — это разновидность психологической боли. Небольшое количество стресса может быть полезным, так как оно может улучшить спортивные результаты, мотивацию и реакцию на окружающую среду. Однако чрезмерное количество стресса может увеличить риск инсультов, сердечных приступов и психических заболеваний, таких как депрессия, а также обострение имеющихся хронических заболеваний [1].

Одним из главных направлений деятельности современной школы, наравне с воспитанием и обучением подрастающего поколения, является сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся. Главная роль в сохранении психологического здоровья учащихся отводится социально-психологической службе учреждения образования. В функциональные обязанности педагога-психолога входит оказание психолого-педагогической поддержки подросткам в кризисной ситуации, профилактика подростковых суицидов и других проявлений дезадаптации [2]. В то же время решение трудностей развития здоровья учащихся невозможно без участия родителей. Родители должны быть в курсе нормативных кризисов и специфических для них поведенческих реакций. Принятие родителем дает ребенку чувство устойчивости и надежности. Поведение ребенка — это симптом семьи. То, что происходит с ребенком, очень часто отражает отношения между мамой и папой. Поэтому психологический фундамент закладывает семья — близкое окружение.

В период адаптации к школьному обучению поведение ребенка зависит от норм и ценностей, заложенных в детстве [3]. В подростковом возрасте социальное поведение уже определяется кругом общения и заложенными в нём нормами и правилами. Здесь важную роль может играть педагог и его умение решать проблемы в коллективе, способность вести диалог. Например, в период экзаменационных испытаний подростки испытывают серьезный стресс, который отражается на уровне психологических и вегетативных показателей. Стресс у школьника вызывает чувство усталости еще до начала работы. Переживания сопровождаются апатией, повышенной раздражительностью, головной болью, снижением эффективности работы и др. В данный период большую роль играют родители и семейная обстановка в доме, а также психологическая поддержка со стороны преподавателей [4].

После успешной сдачи основного государственного экзамена большая часть подростков меняют образовательные учреждения, реализующие предпрофильную подготовку, или учреждения среднего профессионального образования. На новом месте обучения опять происходит стрессовая ситуация: необходимо установить коммуникации с новыми людьми. При этом в классе могут уже быть группы людей, которые давно знакомы и имеют устойчивые внутrigрупповые взаимоотношения. Часть детей способны быстро адаптироваться к новым коллективам, однако в группе будут присутствовать и те, кто имеет трудности в установке новых коммуникаций, низкую самооценку, повышенную впечатлительность. Им как раз и нужна поддержка со стороны преподавателей или же со стороны самоуправления детского коллектива [5].

Преодолению стрессовых ситуаций способствуют следующие направления коррекционной работы: физическая активность, социальное общение, которое приносит радость, творческое са-

мовыражение, навыки аутотренинга, обучающие правильно дышать и расслабляться [6; 7]. Также нельзя забывать, что стрессовые ситуации связаны с самооценкой самого человека. Во-первых, ребенок не должен на протяжении своего детства слышать от родителей оскорбления в свой адрес или же осознавать, что он ничего не умеет и не сможет себя реализовать. Во-вторых, преподавательский состав школы не должен унижать подростка, тем более в присутствии всего класса, так как это вызывает у класса насмешки, а у самого ребенка понижается самооценка и увеличивается неуверенность в себе, а также недоверие к преподавателю.

Психологическая поддержка педагогов направлена на сохранение и укрепление психологического здоровья, содействие профессиональному развитию и личностному росту. Одним из факторов развития эмоционального выгорания и профессиональных деформаций в педагогической профессии являются индивидуально-психологические свойства личности. Мобилизация внутренних ресурсов человека позволяет успешно справляться с различными стрессовыми ситуациями, сопровождающими профессиональную деятельность педагогов [8].

Таким образом, педагогическое сопровождение подростка в преодолении стрессовых ситуаций является весьма актуальной темой. Психологическая устойчивость в таких ситуациях зависит от способности личности к адекватному разрешению ситуации. Ключевым фактором, определяющим механизмы реагирования личности на стресс, выработки адекватных стратегий переработки стрессовых ситуаций и адаптации подростка, является субъективная индивидуальная оценка. Психический стресс может увеличивать или понижать мобилизационные способности человека, направляя его к активным творческим поискам решения задачи или, наоборот, к бездейственному отношению к ней, избеганию принятия решения, разрушению психического состояния. Из-за этого поддержка и понимание со стороны близких и преподавателей очень важна.

---

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

2. Роль учителя в профилактике психопатий у школьников / М. А. Кольчугина, П. В. Габриэль, О. А. Зайко, Т. Д. Зубкова // *Детство, открытое миру* : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 100–102.

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

4. Повышение работоспособности обучающихся как фактор подготовки к усвоению учебного материала / А. С. Меликова, О. С. Панкина, О. А. Зайко, Т. Д. Зубкова // *Детство, открытое миру* : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 67–68.

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

6. Якубенко О. В. Психогимнастика как средство преодоления ситуативной тревожности у детей // *Защита детства: проблемы, поиски, решения* : сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. — М. : Знание-М, 2021. — С. 543–545.

7. Якубенко О. В. Танцевальная терапия как средство коррекции проблем межличностных отношений // *Дефектология в свете современных нейронаук: теоретический и практический аспекты* : сб. материалов I Междунар. науч. конф. — М. : Когито-Центр, 2021. — С. 696–699.

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

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ» ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт применения проективной методики «несуществующее животное» для диагностики творческого воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Данная методика открыта для вариаций и обладает большими интерпретационными возможностями. На основе многолетнего опыта авторами предлагается трехэтапная схема анализа данной методики.

*Ключевые слова:* воображение, творческое воображение, приемы создания образов воображения, фантастические и творческие элементы рассказа, ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Среди всех познавательных процессов воображение занимает особое место. Его уникальность и загадочность привлекает внимание как теоретиков, так и практических психологов и педагогов. Благодаря воображению происходит создание новых образов на основе ранее воспринятых, в новых необычных сочетаниях и связях.

В общепсихологическом контексте воображение — это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Оно играет существенную роль как в регуляции процессов организма человека, так и в регуляции его мотивированного поведения [1].

Как и другие психические процессы, воображение начинает формироваться и активно развиваться в дошкольном и младшем школьном возрасте. Важно отметить, что развивающие мероприятия должны строиться на основе комплексного психодиагностического обследования особенностей развития воображения.

Интерпретационные возможности проективного теста «Рисунок несуществующего животного» (автор М. З. Друкаревич) достаточно широки. Главным образом он предназначен для диагностики личностных особенностей, психических состояний, эмоциональных комплексов детей и взрослых. Вместе с тем в некоторых случаях эта проективная методика используется для изучения творческого потенциала человека [2]. Л. Ф. Бурлачук и С. М. Морозов отмечают: «Из имеющейся литературы видно, что процедура обследования не стандартизирована (используются разных размеров листы бумаги для рисования, в одних случаях рисунок выполняется цветными карандашами, в других — одним цветом и т. д.). Общепринятой системы оценки рисунка не существует» [2, с. 206]. Руководствуясь мнением авторитетных исследователей и специалистов в области психологической диагностики, мы попытались воспользоваться интерпретационной гибкостью проективной методики «Несуществующее животное» для исследования творческого воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Таким образом, *цель* данной статьи состоит в отражении опыта применения проективной методики «Несуществующее животное» для психологической диагностики творческого воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Правомочность использования данной методики не по прямому назначению определяется недостаточностью существующего диагностического инструментария, соответствие возрастнопсихологическим особенностям старших дошкольников и младших школьников и открытостью для вариаций [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

При выработке критериев анализа особенностей творческого воображения мы опирались на концептуальные идеи и взгляды Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Д. Д. Богоявленской, Дж. Гилфорда, М. З. Друкаревич, А. Л. Венгера, Е. С. Романовой и др.

Для изучения особенностей творческого воображения детей можно руководствоваться следующим алгоритмом:

*I Этап. Анализ и интерпретация особенностей творческого воображения по уже имеющимся критериям.* Так, ребенку давалась стандартная инструкция: «Нарисуй несуществующее животное и назови его несуществующим названием» [3; 4]. Далее проводился анализ рисунка по общепринятым признакам, которые были систематизированы Л. Д. Лебедевой, Ю. В. Никоноровой [10].

*II Этап. Анализ и интерпретация приемов (механизмов) творческого воображения.* Следующим этапом было проведено изучение приемов (механизмов) творческого воображения в рисунках детей: агглютинация, гиперболизация, литализация, типизация, схематизация. Предлагаемая система оценки для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста выделена условно из-за сложности в стандартизации.

*III Этап. Анализ и интерпретация фантастических и творческих элементов рассказа.* И, наконец, на последнем этапе детям предлагалось сочинить рассказ о несуществующем животном, которое они нарисовали. Критерии для интерпретации были выделены нами на основе анализа жанра фантастики как творческого метода в художественной литературе, кино, изобразительном и других формах искусства, которое характеризуется использованием фантастического допущения, «элемента необычайного», нарушением границ реальности и принятых условностей\* [11].

Так, для диагностики фантастических элементов в рассказе были выделены следующие *критерии*: 1) количество персонажей, героев в рассказе; 2) событийность (разнообразие событий в рассказе или одно событие); 3) оригинальность, новизна сюжета рассказа; 4) футурологические элементы в рассказе (перенос героев и событий в прошлое или будущее); 5) фольклорные допущения в рассказе (в рассказе присутствуют сказочные герои, элементы событий сказок, былин и легенд); 6) элементы мифотворчества в рассказе (в рассказе присутствуют элементы мифического: перевоплощение, фантастическое испытание для героев рассказа, рождение героя, сотворение мира и др.); 7) научно-фантастические элементы в рассказе (технические изобретения — роботы, машины, космические корабли, новые явления природы и др.); 8) мистические элементы рассказа (элементы хоррора, городских легенд — оборотни, зомби, вампиры, черный человек и др.); 9) магические элементы рассказа (в рассказе присутствуют, колдуны, ведьмы, создания магических средств — волшебная палочка, живая вода, колдовское зелье и т. д.); 10) фантазмагорические допущения в рассказе (события, противоречащие любому здравому смыслу и не способные иметь никакого логического основания, перевернутые нелогичные события и поступки героев).

В заключение важно отметить, ряд принципиальных моментов:

1. Представленный в данной статье опыт основан на идеях известных специалистов в этой области. Вместе с тем предложенная нами схема анализа не претендует на законченную методику и открыта для дальнейших вариаций и доработки.

2. Оценочные баллы, критерии и ход проведения обследования могут быть выделены условно, эмпирическим путем и могут модифицироваться в зависимости от характеристик субъекта.

3. Предложенную схему анализа можно использовать как *дополнительную* вместе с основными методами и стандартизированными методиками при изучении особенностей творческого воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

\* Существует несколько приемов создания образов творческого воображения [1; 12]:

- комбинирование, частным приемом которого является агглютинация (склеивание) — соединение несоединимых в реальности объектов (русалка, избушка на курьих ножках, сфинкс, кентавр, алконост, Тараск(а), крылатый конь Пегас и т. п.);
- *акцентирование* — подчеркивание тех или иных черт. часто используется в карикатурах;
- *гиперболизация* — увеличение предмета и его частей (богатыри, великаны невиданной силы, драконы, Змей Горыныч с тремя головами, многорукий Будда, Гулливер);
- *литализация* — уменьшение предмета и его частей (сказочный «мальчик-с-пальчик», лилипуты, «Приключения Алисы в Стране чудес», «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» и др.);
- *схематизация* — выделение различий и выявление черт сходства (схематизированные образы, повторяющиеся элементы узоров и др.);
- *типизация* — выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях (чаще всего встречается в литературе при описании портретных типов — образ героя, злодея и др.).

1. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб. : Питер, 2018. — 582 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь справочник по психодиагностики. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 528 с.
3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.
4. Жуковский И. Тест «Несуществующее животное» // Школьный психолог. — № 26. — 2000.
5. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. — СПб. : Речь, 2002. — 198 с.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие в 2 кн. Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. — М. : Владос, 1999. — 384 с.
7. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. — СПб. : Речь, 2001. — 416 с.
8. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. — М. : Академия, 1997. — 96 с.
9. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика. — Минск : Изд. Ильин Е. П., 1996. — 192 с.
10. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. — СПб. : Речь, 2010. — 336 с.
11. Фантастика // Википедия : [сайт]. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фантастика> (дата обращения: 18.01.2023).
12. Психология человека : учеб. для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М. : Моск. гос. открыт. пед. ун-т, 1999. — 272 с.

*Д. А. Орионова, В. В. Асташов, О. А. Зайко*  
*Российский университет дружбы народов, Москва*  
*Т. В. Якубенко*  
*Омский государственный медицинский университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА**

*Аннотация.* В настоящее время одной из самых актуальных проблем является интернет-зависимость, так как необходимость использования интернета всё больше возрастает и становится неотъемлемой частью деятельности современного человека. В статье рассматриваются критерии интернет-зависимости и направления профилактической работы с обучающимися.

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, обучающиеся, дистанционные технологии, профилактика.

В связи с пандемией COVID-19 весь мир стремительно перешел в онлайн-формат. Создается всё больше сайтов, платформ, онлайн-игр и социальных сетей, из-за чего мы постепенно привыкаем к виртуальному миру и отвыкаем от реального. Безусловно, благодаря интернету и технике мы можем значительно упростить организацию учебной деятельности [1]. Таким образом, в образовательных учреждениях теперь введены дистанционные занятия по некоторым предметам. Однако, наряду с очевидными достоинствами дистанционных технологий обучения, следует учитывать и возможные риски использования цифровых технологий [2].

Человек тяготеет к получению быстрой информации, например просмотру коротких видеороликов. Это связано с потребностью в новых знаниях, которая активно реализуется при использовании интернет-ресурсов. Происходит привыкание к постоянному новостному потоку, и постепенно интернет отбирает всё больше времени. При отсутствии должного самоконтроля и наличии психических расстройств вполне вероятно развитие зависимости от интернета [3].

Существует большое количество критериев, по которым можно отличить зависимость: улучшение самочувствия, ощущение эйфории при работе за компьютером; неспособность оторваться от экрана, трата на интернет большого количества времени, не обусловленная учебой или другим необходимым занятием; пренебрежение происходящим в окружающем мире, в том числе своим внешним видом и потребностями; появление негативных реакций при ограничении пребывания в интернете, ощущение нарастающей сонливости и усталости; потеря интереса к своим реальным увлечениям, кроме компьютера [4].

Опасность интернет-аддикции состоит в развитии психоэмоциональных и физических нарушений. Человек перестает себя ощущать в биологическом плане, он полностью погружается в виртуальный мир, и границы между интернетом и реальностью постепенно стираются [4]. Зависимым кажется, что весь мир относится к ним враждебно, включая друзей и близких, и они, в свою очередь, настроены так же негативно по отношению к другим, особенно если последние пытаются ограничить время пребывания за компьютером. Все вышеперечисленное приводит к социальной депривации и впоследствии к развитию социопатии и аутизма [5]. Зависимость чревата и ухудшением памяти, зрения, мыслительной деятельности, появлением сердечно-сосудистых заболеваний, а также нарушением осанки и проблемами с суставами [6].

В связи с риском развития тяжелых последствий для физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся необходимо определить направления профилактической работы [7]. Они должны включать коррекцию таких психологических проблем, как неумение справляться со стрессом, низкая самооценка, желание сбежать от ответственности, психологические травмы, вызванные проблемами в семье либо непринятием окружающих (насмешки, унижения), отсутствие удовольствия от реальной жизни, ощущение одиночества. Основная цель — научить людей жить в реальности и радоваться реальным вещам, адаптироваться к «новому» пространству и проработать свои проблемы в коммуникации, в чем и помогают специалисты, родственники и друзья [8].

Подводя итоги, можно сказать, что интернет-аддикция развивается на фоне психических отклонений и оказывает негативное влияние на социальную, психологическую, учебную, бытовую сферы жизни, а также на физическое здоровье обучающихся. Чаще данной зависимости подвержены дети и подростки, у взрослых социальные сети и игры вызывают лишь кратковременный интерес. Необходимо не допускать формирования зависимого поведения, отследить его уже на раннем этапе и провести коррекцию, а также выявить предрасположенность к нему, в чём может помочь постоянная профилактика, проводимая психологами.

---

1. Повышение работоспособности обучающихся как фактор подготовки к усвоению учебного материала / А. С. Меликова, О. С. Панкина, О. А. Зайко, Т. Д. Зубкова // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 67–68.

2. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В., Фролова П. И. Исследование образовательных результатов обучающихся в условиях дистанционного обучения // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2022. — № 3 (36). — С. 235–239.

3. Якубенко О. В. Воспитание ответственного отношения к здоровью у младших школьников во внеурочной деятельности // Здоровый образ жизни и охрана здоровья : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Сургут : Изд-во Сургут. гос. пед. ун-та, 2022. — 58 с.

4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. — Новосибирск : Олсиб, 2001. — 251 с.

5. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В., Фролова П. И. Влияние дистанционного обучения на состояние психологического здоровья учащихся // Школьные технологии. — 2022. — № 3. — С. 111–115.

6. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В., Фролова П. И. Влияние дистанционного обучения на состояние физического здоровья обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72 (1). — С. 294–297.

7. Методы психологической помощи детям после возвращения на очное обучение в школу / Г. С. Нурбебян, М. С. Рыкова, О. А. Зайко, П. Н. Зайцева // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 112–113.

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

А. А. Печеркина, К. Д. Катькало, Г. И. Борисов  
Уральский федеральный университет  
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

## НАПРАВЛЕНИЯ РАССМОТРЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКА\*

*Аннотация.* Эмоциональное состояние школьника является важным фактором, определяющим успешность его учебной деятельности, а следовательно, и развития его личности. Настоящая статья направлена на теоретическое осмысление сложившихся направлений к рассмотрению понятия «эмоциональное благополучие школьника» с целью выбора оптимальных исследовательских практик для его эмпирического изучения на выборке российских школьников.

*Ключевые слова:* эмоциональное благополучие, школьник, эмоциональное здоровье, школьная среда, академическая успешность, психологическое благополучие.

Происходящие в современном обществе преобразования обуславливают повышение требований к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, а также к его способностям регулировать свои эмоциональные состояния. Эмоциональное состояние является первичной реакцией, предвещающей когнитивную оценку ситуации и выбор способа реагирования. Это приобретает особое значение в школьном возрасте, когда происходит активное формирование представлений об эмоциональной сфере и навыков ее саморегуляции. В этой связи изучение эмоционального благополучия школьника является актуальной задачей.

К настоящему времени в психологической науке сформировалось несколько направлений, в рамках которых рассматривается содержание эмоционального благополучия школьника, а именно:

1. Эмоциональное благополучие как составляющая психологического благополучия (Ю. Б. Григорова, М. Ю. Долина, М. С. Дмитриева, Л. В. Куликов, С. Кендал, П. Каллери, П. Кили и др.). Психологическое благополучие определяется как «слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия» [1, с. 126], а его структура состоит из эмоционального и когнитивного компонентов [2]. При этом эмоциональное благополучие рассматривается как переживание, обобщающее чувства, обусловленные успешностью субъекта в различных сферах его деятельности.

Кроме того, ряд авторов рассматривают эмоциональное благополучие как предиктор психологического благополучия и позитивного психического здоровья. В исследованиях отмечается, что на его формирование позитивно влияет конфиденциальность, эмоциональная поддержка со стороны учителя и эффективные способы обучения [3].

2. Эмоциональное благополучие как показатель успешности осуществления эмоциональной регуляции (Л. И. Божович, М. В. Зиновьева, О. И. Бадулина, О. А. Идобаева, В. И. Самохвалова, Д. С. Никулина, В. Р. Сары-Гузель).

Авторы выделяют содержательные характеристики эмоционального благополучия, такие как преобладание положительного эмоционального фона, ощущение субъективного переживания счастья, состояние удовлетворенности, спокойствия, позитивные отношения с другими, осознание переживаемых эмоций и возможность эффективно регулировать их проявления [4; 5].

Н. Шутте и коллеги рассматривают эмоциональное благополучие как позитивное настроение и высокую самооценку, что обуславливает высокий социальный интеллект [6].

М. Б. Феррейра и коллеги эмоциональное благополучие рассматривают как аффект, который подросток переживает ежедневно [7].

3. Эмоциональное благополучие как субъективно переживаемое школьником состояние, противоположное эмоциональному неблагополучию. (Е. Н. Ткач, Б. Ю. Богдарева, С. С. Строкова, Р. Дж. Нунан, С. Дж. Фэйрклаф).

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-28-01515 «Эмоциональное благополучие школьника: особенности индивидуальных различий и академическая успешность».

© Печеркина А. А., Катькало К. Д., Борисов Г. И., 2023

Субъективное переживание подростками эмоционального неблагополучия характеризуется наличием рефлексивности при гневе и печали, что вызывает недовольство собой, желание избавиться от негативных переживаний. Осознание переживания всех эмоциональных состояний, умеренный внутренний локус контроля, наличие онтогенетической рефлексии позволяет подростку быть адаптивным в обществе, что является признаком благополучия [8].

Эмоционально неблагополучные школьники испытывают негативные эмоции, такие как тревожность, депрессию и гиперреактивность, и пытаются всеми силами сохранить дружбу со сверстниками. Проблемы с социально-эмоциональным благополучием могут привести к ухудшению успеваемости и состояния здоровья [9].

4. Эмоциональное благополучие как фактор (и результат) академической успешности (К. Никерсон, Э. Д. Динер, Н. Шварц). Под академической успешностью, наряду с достижением высоких результатов в учебной деятельности, также подразумевается совокупность положительных эмоций, чувств и переживаний, которые формируют у школьника состояние удовлетворенности собой.

Проблема взаимосвязи академической успеваемости и благополучия, особенно эмоционального, является крайне актуальной и активно развивающейся сферой исследований [10]. В ряде исследований подчеркивается связь эмоционального благополучия с академическими достижениями [11].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что в настоящее время отсутствует единство в представлении о содержании эмоционального благополучия школьника, а его исследования носят разрозненный характер. Соответственно, перед исследователями, рассматривающими эмоциональное благополучие школьника, сейчас стоят задачи, связанные с операционализацией данного феномена, созданием единого исследовательского подхода, включающего определение критериев эмоционального благополучия и неблагополучия, систематизацию факторов, их детерминирующих, и выбор методик диагностики эмоционального благополучия, что может послужить основой для разработки рекомендаций по улучшению эмоционального благополучия современных школьников.

1. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.
2. Григорова Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 1 (26). — С. 331–334.
3. Kendal S., Callery P., Keeley P. The Feasibility and Acceptability of an Approach to Emotional Wellbeing Support for High School Students // Child and Adolescent Mental Health. — 2011. — Vol. 16, iss. 4. — P. 193–200.
4. Никулина Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия // Изв. Юж. федерал. ун-та. Технические науки. — 2008. — № 6 (83). — С. 73–76.
5. Сары-Гузель В. Р. Оптимизация эмоциональной устойчивости личности студента через учебную деятельность : дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2002. — 178 с.
6. Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing / N. S. Schutte [et al.] // Cognition & Emotion. — 2002. — Vol. 16, iss. 6. — P. 769–785.
7. On the Relation Between Over-Indebtedness and Wellbeing: an Analysis of the Mechanisms Influencing Health, Sleep, Life Satisfaction, and Emotional Well-Being / M. B. Ferreira [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — P. 1199.
8. Ткач Е. Н., Бондарева М. Ю. Особенности онтогенетической рефлексии у подростков с разным содержанием эмоционального благополучия // Акмеология. — 2016. — № 2 (58). — С. 83–86.
9. Noonan R. J., Fairclough S. J. Social Disadvantage, Maternal Psychological Distress, and Difficulties in Children's Social-Emotional Well-Being // Behavioral Sciences. — 2018. — Vol. 8, iss. 11. — P. 103.
10. Dent A. L., Koenka A. C. The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis // Educational Psychology Review. — 2016. — Vol. 28 (3). — P. 425–474.
11. Nickerson C., Diener E. D., Schwarz N. Positive affect and college success // Journal of Happiness Studies. — 2011. — Vol. 12, iss. 4. — P. 717–746.

## КОМАНДНЫЙ МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ ПОДХОД В СОПРОВОЖДЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

*Аннотация.* В статье рассматривается ресурс командного взаимодействия в условиях работы специалистов разных ведомств в детском доме-интернате. Отражены направления работы команды специалистов, осуществляющих развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

*Ключевые слова:* командное межведомственное взаимодействие, воспитанники с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Государственная политика в области поддержки детей-инвалидов, проживающих в учреждениях стационарного социального обслуживания, направлена на создание условий, максимально приближенных к семейным, способствующих социальной реабилитации воспитанников с учетом индивидуальных особенностей развития, особых потребностей.

Анализ деятельности учреждений стационарного социального обслуживания позволяет выделить ряд трудностей, снижающих качество жизни воспитанников с особыми потребностями: недостаточная интеграция в общество, нереализованность принципов семейного воспитания, преобладание медицинского подхода к образованию, особенно воспитанников, находящихся на постоянном постельном режиме (группы милосердия).

Решению представленных трудностей способствует организация командного взаимодействия специалистов различных ведомств в процессе организации образования и сопровождения воспитанников. Данная модель реализуется в Детском доме-интернате № 4 Павловска.

Детский дом-интернат для детей с ментальными нарушениями имеет полувековую историю развития. С 2012 г. в детском доме организована образовательная площадка школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), считавшиеся ранее необучаемыми, впервые пошли в школу. Обучение организовано в формате «обучения на дому» в корпусе проживания детей.

Таким образом, в детском доме возникла необходимость организации взаимодействия специалистов разных ведомств и систем: социальной защиты, здравоохранения, образования, общественной организации, содержание работы которых направлено на психолого-педагогическое и медицинское сопровождение детей с ТМНР, требующих, с учетом их особых потребностей, выработки единых требований, единых подходов, командного взаимодействия.

Командное взаимодействие — особый тип взаимоотношений, основанный на личностном принятии друг друга, взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве [1]. Достичь высокого уровня производительности команде позволяет соблюдение принципов взаимоуважения, взаимответственности, открытости, регулярного продуктивного взаимодействия, согласованности в действиях, взаимодополняемости ресурсов [2].

В состав межведомственной команды входят руководители второго звена и специалисты разных ведомств: заведующий отделением милосердия, старший воспитатель, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, старшая медсестра, специалист по социальной работе, педагог-организатор, психолог. Руководителем является заведующий отделением милосердия, остальные роли в команде: генератор идей, аналитик, исполнитель, специалист, координатор — переходят от участника к участнику в зависимости от решаемой проблемы.

Формами командного межведомственного взаимодействия являются психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), супервизии, проектная деятельность.

В состав ПМПк входят представители различных ведомств — педагоги и специалисты образовательных учреждений, детского дома-интерната, врачи. Деятельность консилиума регулируют

ется положением о ПМПк, в котором прописаны права, обязанности сторон, механизм и формат взаимодействия сторон.

На плановом консилиуме в конце учебного года с учетом данных и результатов диагностики специалистов различных ведомств разрабатывается и обсуждается индивидуальный маршрут — содержание, режим и условия реализации. На каждого обучающегося составляется специальная индивидуальная программа развития (СИПР), ее планируемые результаты согласовываются и корректируются экспертной группой.

В реализации содержания СИПР принимают участие специалисты различных ведомств, взаимодействующие с ребенком. В ходе учебного года коллегиальным решением ПМПк в содержание СИПР могут быть внесены изменения, обусловленные изменением состояния здоровья, режима реабилитационных мероприятий, условий обучения и проживания и т. д.

В случаях возникновения сложных педагогических ситуаций проводятся супервизии под руководством школьного педагога-психолога. В состав группы супервизии входят заинтересованные в решении конкретного вопроса участники образовательного процесса и приглашенные специалисты. Супервизорская поддержка и включенность в процесс помогают специалистам увидеть новые подходы, идеи, пути решения сложных ситуаций.

В детском доме-интернате реализуются два межведомственных проекта: «Помоги мне» и «Пойми меня». Участниками проекта являются педагоги и специалисты образовательного учреждения, детского дома-интерната, благотворительной общественной организации «Перспективы».

Проект «Помоги мне» предполагает организацию командной работы по постуральному менеджменту. Постуральный менеджмент — это программа индивидуального подбора технических средств реабилитации, позиционирования детей, способствующая развитию крупной и мелкой моторики и уменьшению риска развития постуральных деформаций [3]. В рамках проекта для всех сотрудников, взаимодействующих с детьми, созданы индивидуальные технологические карты «Поддержание позы в течение дня».

Проект «Пойми меня» — командная работа по созданию единой коммуникативной среды для ребенка. Единая коммуникативная среда — совокупность условий, позволяющих детям реализовывать желания, выбор и необходимость в обмене информацией с помощью возможных средств коммуникации [4]. Продукт проекта — коммуникативный паспорт ребенка, включающий каталог коммуникативных сигналов, описание способов предъявления просьб, вопросов, определение времени ожидания ответа ребенка.

Таким образом, командное межведомственное взаимодействие специалистов способствует решению следующих задач: своевременное и согласованное решение возникающих вопросов и проблем, отработка и применение на практике успешных моделей алгоритмов действий в конкретных ситуациях, консолидация ресурсов различных организаций, взаимное внутрикорпоративное обучение, реализация проектов, направленных на повышение качества жизни воспитанников, обеспечение развивающего ухода в период проживания детей в детском доме-интернате.

---

1. *Кабанов М. М.* Командное взаимодействие в управленческой психологии // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2020. — № 1. — С. 36–38.

2. *Логинов В. Н.* Управленческие решения. Модели и методы. — М. : Альфа-пресс, 2017. — 184 с.

3. *Клочкова Е. В.* Введение в физическую реабилитацию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями церебральной природы. — М. : Теревинф, 2014. — 286 с.

4. *Рязанова И. Л.* Коммуникативный паспорт как инструмент общения // Практика социальной работы : [сайт]. — URL: <http://центрсемья.рф/node/110/> (дата обращения: 15.01.2023).

## СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ, ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В статье рассматриваются различные стили семейного воспитания, оптимальные и дисгармоничные по их влиянию на развитие ребенка. Анализируются факторы их формирования и возможности коррекции.

*Ключевые слова:* стиль семейного воспитания, детско-родительские отношения, влияние, развитие, дети, семья.

Тема детско-родительских отношений, семейного воспитания является одной из достаточно исследуемых в семейной психологии. Ей уделяли внимание многие отечественные (А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, А. Е. Личко, В. В. Столин, Ю. Б. Гиппенрейтер и др.) и зарубежные (Д. Баумринд, А. Болдуин и др.) ученые.

Для большинства родителей дети являются важнейшей ценностью, и они стараются сделать всё от них зависящее, чтобы их дети росли счастливыми и благополучными. Но иногда даже в семьях ответственных, заботливых и любящих родителей вырастают неблагополучные дети. Существуют и другие, противоположные примеры, когда в неблагополучных семьях вырастают достойные люди. Это связано с особой сложностью воспитания детей. И это позволяет считать данную тему непреходяще актуальной и практически значимой. К тому же изменяется мир, в котором мы живем, изменяются родители, дети и их отношения. Специалисты (С. Форвард, Ж. Аррюс-Ревиди и др.) отмечают возрастающее отчуждение взрослых от детей в современных семьях, которое негативно «отражается» на развитии детей в настоящем и будущем [1; 2]. При появлении собственных детей они могут формировать подобные отношения с ними. Так формируются межпоколенные проблемы.

Наряду с другими важными факторами развития детей (наследственными, социальными, индивидуальными и личностными особенностями ребенка), семья является одним из самых значимых. Своей любовью и заботой она может создать у детей чувство безопасности, защищенности, уверенности в собственных силах, подарить им запас прочности на всю последующую жизнь. Отсутствие психологически благоприятной обстановки в семье может быть серьезной психотравмой, искажающей развитие, которую многим людям не удастся преодолеть даже во взрослой жизни.

Среди множества важных семейных факторов, оказывающих влияние на развитие ребенка (микроклимат семьи, обстоятельства ее жизни, отношение между родителями и сиблингами и т. д.), одним из самых важных является отношение родителей к ребенку, стиль его воспитания. От благополучия семьи зависит не только благополучие ее членов, но общества. Как показывают исследования, счастливые люди чаще вырастают в счастливых семьях, и они в большей степени способны к созданию собственных благополучных семей. Поэтому неслучайно во многих развитых странах мира семьям, имеющим детей, оказывается серьезная государственная поддержка. Такая необходимость существует и у образовательных учреждений, поскольку в федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе дошкольного и начального образования, подчеркивается важность сотрудничества образовательных учреждений с семьей, от совместных усилий которых зависит развитие детей. В них также выделяется необходимость формирования у детей ценностного отношения к семье. Но преимущественно это зависит от того, в какой семье живет ребенок и какой формируется у него образ семьи. Следовательно, педагогам необходимо осуществлять определенную деятельность в данном направлении. Существуют различные интересные формы взаимодействия с родителями по вопросам воспитания и обучения детей, как просветительского характера, так и основанные на опыте (тренинги, групповое консультирование, программы психологической помощи, беседы, дискуссии и т. д.).

В контексте нашей темы представляется важным обсуждение вопросов влияния стилей семейного воспитания на ребенка для преодоления имеющихся у некоторых родителей проблем: непонимание причинно-следственных связей между своим воздействием на ребенка и его развитием; не критичное отношение к себе, защита себя даже в ситуациях, когда объективно ведут себя неконструктивно, что может быть связано с особенностями их личности, а также избеганием ответственности и защитой от негативных переживаний; понимание и желание измениться и неспособность сделать это. Поэтому представляется важным повышение уровня осознанности родителей, понимание ими того, как формируется стиль воспитания, как он влияет на детей, как можно его изменить.

К основным факторам формирования стиля семейного воспитания как совокупности приемов и средств психологического воздействия на ребенка можно отнести следующие особенности родителей: представление о желаемом развитии ребенка, средствах его достижения; отношение к ребенку; психологические особенности; жизненный опыт, в том числе переживания собственного детства и поведение их собственных родителей по отношению к ним; их жизненная ситуация в настоящем, качество жизни.

Исходя из вышеобозначенного, стиль воспитания достаточно устойчив и изменить его нелегко. Изменениям, помимо обозначенных факторов, могут мешать и другие причины: сложившиеся устойчивые паттерны поведения, которые в любых отношениях сложно преодолеть; вертикальность детско-родительских отношений (зависимость ребенка, сложности выразить свои переживания родителям, если в отношениях нет близости, доверия, невозможность противостоять, защитить себя даже в ситуации физического насилия); неумение или нежелание найти другие способы решения собственных проблем и т. д.

Изменениям родителей могут способствовать любовь к ребенку, дружелюбное отношение к нему; потребность помочь ребенку прожить счастливое детство и вырасти счастливым, благополучным человеком; хорошее понимание собственной личности; осознание своего значимого влияния на ребенка; прогностичность (осознание того, как мои действия «отражаются» на развитии ребенка в настоящем и будущем); личностные качества (ответственность, гибкость, способность работать над собой, изменяться). Наиболее важным является позитивное отношение к детям и умение выстраивать с ними диалог, конструктивное взаимодействие, поскольку ребенок в большей степени будет стремиться выполнить требования уверенного в добром к себе отношении родителя [2].

Оптимальным является, с точки зрения большинства ученых, демократический стиль воспитания (по сравнению с авторитарным и попустительским), в котором выражается позитивное отношение к детям при адекватном уровне требований к ребенку с учетом его возрастных и индивидуальных возможностей. У ребенка при этих условиях формируется чувство безопасности, защищенности, компетентности, уверенность в себе и своих возможностях, самостоятельность и ответственность. И при их недостатке формируются противоположные качества, личностные нарушения, включая асоциальные проявления. Нарушения в стилях воспитания подробно представлены в типологии Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса (опросник АС — анализ семейных взаимоотношений) [4]. Их можно также проанализировать по основанию отношения к ребенку и требований к нему: недостаток заботы, любви, принятия (гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокие взаимоотношения); чрезмерные требования, контроль (доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность); повышенная опека, забота при недостатке требований (потворствующая гиперпротекция).

Таким образом, несмотря на различие в существующих научных представлениях о детско-родительских отношениях, общим является понимание того, что оптимальными условиями воспитания являются сочетание требовательности и контроля с демократичностью и принятием, которые существуют у компетентных детей. Также хотелось бы подчеркнуть важность осознанности и прогностичности родителей, которые должны понимать причинно-следственные связи между своим воздействием на ребенка и формированием его личности, его настоящего и будущего.

1. *Аррюс-Реведи Ж.* Незрелые родители и взрослые дети. — СПб. : Питер, 2015. — 320 с.

2. *Форвард С., Бак К.* Вредные родители. — СПб. : Питер, 2015. — 336 с.

3. *Рассказова И. Н.* Контактное взаимодействие в ситуациях затрудненного общения родителей и детей // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения : сб. науч. ст. — СПб. : НИЦ АРТ, 2020. — С. 64–69.

4. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.

*Т. С. Сарычева, Т. Н. Шикалова*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КУРСА НА КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* Статья описывает опыт работы школьного психолога в Гуманитарном лицее Ижевска в рамках решения задачи адаптации к основной школе и командообразования в 5-х классах.

*Ключевые слова:* адаптация, командообразование, игровая технология, основная школа, уроки психологии.

Переход обучающихся из начальной школы в основную является сложной адаптационной ситуацией. Оказание помощи в адаптации младших подростков к новым возрастным особенностям, к новой учебной ситуации, к новому школьному коллективу — одна из актуальных задач школьного психолога.

Адаптация вызывает у детей повышенную тревожность, связанную как с учебными затруднениями, так и с проблемами в общении [1; 2]. Для детей этого возраста представляется важным мнение о них одноклассников, встраивание ученика во внутригрупповое взаимодействие, наличие или отсутствие у него дружеских контактов.

Использование в работе школьного психолога игровых технологий представляется разумным способом преодоления у детей сложностей в общении. Игра позволяет продуктивно организовать деятельность ученика на уроках психологии, благодаря игре процесс познания становится более насыщенным, интересным, подвижным.

В рамках игровой технологии ученикам предлагается заданная ситуация, в которой происходит освоение и переработка нового социального опыта. Оказавшись в определенных сюжете и правилами игры обстоятельствах, у младшего подростка получается развивать в себе новые качества, усваивать новые модели взаимодействия, логически или аналитически мыслить, контролировать собственное поведение.

Работа по адаптации и командообразованию проводилась в рамках психологических занятий в виде авторского курса «Полет на Луну». Занятия в курсе были связаны единой сюжетной линией — путешествие на космическом корабле. Задача класса — долететь до Луны, преодолев 384 400 км (расстояние от Земли до ее спутника). Совместно преодолевая трудности, возникающие в процессе полета, дети учатся взаимодействовать в группе, понимать свои групповые роли, индивидуальные особенности, решать поставленные задачи для достижения общей цели.

В цикле занятий происходит игровое моделирование процессов «взрослой» деятельности, что является дополнительным мотивирующим фактором для младших подростков. Занятия выстраивались в логике реального путешествия и были разбиты на соответствующие темы: «Подготовка к путешествию», «Распределение ролей в команде», «Строительство ракеты», «Полет», «Исследование Луны», «Возвращение на Землю», «Итоговая пресс-конференция».

Занятия проводились один раз в неделю в разнообразных формах: групповые дискуссии, ролевые игры, тестовые диагностические задания, рефлексивные обсуждения. Чередование различных активностей в рамках уроков положительно сказывалось на включенности пятиклассников в деятельность.

В рамках данного курса использовалась накопительная система оценивания. Максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый пятиклассник в рамках занятий, — 50. Баллы начислялись за присутствие и активную работу на занятии, участие в дискуссиях и фасилитациях, соблюдение предложенных группой коммуникативных правил, выполнение тестов и написание отчетов по ним, рефлексивный анализ своего участия в работе группы. Для усиления игрового и соревновательного компонента (какой из двух 5-х классов лучше и быстрее справиться с задачей) полученные командой баллы переводились в километры (каждый заработанный балл — 1 000 км). Задача команды — набрать баллы-километры, позволяющие долететь до Луны. Каждый пятиклассник получал баллы за индивидуальную работу, а затем они суммировались в общий результат класса. Это повышало ответственность и делало видимым вклад каждого (тем самым снижая действие феномена Рингельмана) в общее продвижение.

Предполагалось, что основным результатом прохождения курса будет повышение коммуникативной грамотности пятиклассников и изменение социально-психологического климата в классе. Для проверки эффективности курса предварительно проводился опрос пятиклассников — перед циклом занятий предлагалось оценить атмосферу в классе по пяти параметрам: активность, дружность, дисциплина, успеваемость, конфликтность. Каждый параметр необходимо было оценить по 10-балльной шкале. Та же процедура была проведена по окончании курса, через восемь занятий. Средние оценки представлены в таблице.

Параметр	До занятий	После занятий
активность	8,44	8,05
дружность	4,78	7,58
дисциплина	1,56	3,4
успеваемость	7,00	6,23
конфликтность	7,44	5,21

Мы прекрасно понимаем, что не только психологические занятия изменили ситуацию в группе пятиклассников, но специально организованная деятельность психолога позволила сократить длительность адаптационного процесса, сделать процесс групповой динамики направленным и управляемым, включить всех учеников класса в общую деятельность, позволив проявить каждому свои индивидуальные особенности.

1. *Воскресасенко О. А.* Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности // *Общество: социология, психология, педагогика.* — 2020. — № 10. — С. 80–83.

2. *Шарамко А. А.* Особенности адаптации младших школьников в основной школе // *Современные тенденции развития науки и технологий.* — 2015. — № 7. — С. 146–148.

**Н. В. Седова**

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

**Л. В. Гурвиц, В. А. Седов**

*Гимназия № 227 Фрунзенского района, Санкт-Петербург*

## СЕМЬЯ — ОСНОВНОЙ ПАРТНЕР ГИМНАЗИИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В статье приведены результаты исследования гимназии по вопросам социального партнерства с семьями обучающихся детей. Приводятся диагностические данные в рамках проведения мастер-классов, направленных на воспитание детей в творческой деятельности с родителями (законными представителями).

*Ключевые слова:* социальный партнер, семья, родители, воспитание, проект.

Предметом изучения в гимназии № 227 Санкт-Петербурга является социальное партнерство. В условиях педагогической лаборатории под руководством института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена педагогический коллектив гимназии разрабатывал тему «Социальное партнерство школы как средство развития ценностных ориентаций школьников». Изучив работы [1; 2], определили социальное партнерство как организуемые школой добровольные и взаимовыгодные отношения равноправных субъектов, которые формируются на основе заинтересованности и ответственности всех сторон в создании условий для развития школьников, особое внимание уделили семье как важному субъекту образовательного процесса.

Именно семья создает ту окружающую реальность, которая отражается в сознании человека ценностями, признаваемыми им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации складываются, развиваются и меняются в ходе накопления ребенком жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия [3]. Это может быть обеспечено в первую очередь совместными усилиями общеобразовательной школы и ее социальными партнерами — родителями.

Лабораторией социально-педагогических исследований и мониторинга научно-методического центра Фрунзенского района Санкт-Петербурга совместно с гимназией № 227 был разработан диагностический проект «Социальное партнерство семьи и школы». Тогда, обсуждая проблемы качества деятельности образовательного учреждения, согласно модернизации образования, мы обратились в первую очередь к родителям (законным представителям) обучающихся нашей гимназии. Рассматривались разные вопросы: отношения родителей к системе российского образования; их оценки качества образования, получаемого ребенком в школе, и социокультурной ситуации в образовательном учреждении. Нас интересовали отношения родителей к системе взаимоотношений учителей, учащихся и родителей; их системы целей и ценностей; перспективы социального партнерства родителей и школы; участие семьи в жизни школы, потребности семьи в просвещенческой поддержке по вопросам развития ребенка; готовность родителей к взаимодействию, к соуправлению в жизни класса, гимназии и др.

В исследовании приняли участие 88 родителей (законных представителей). Приведем некоторые данные, полученные в ходе опроса.

«Как вы думаете, что должна дать детям школа именно сегодня?» Из предложенных 11 вариантов, по мнению родителей, значимы следующие: школа должна дать прочные знания (88,4 %), умение мыслить самостоятельно (81,4 %) и опыт общения с людьми (76,7 %), обеспечить развитие общекультурного кругозора (65,1 %) и помочь в развитии способностей (60,5 %). В меньшей степени школа может дать представление о ценностях и смысле жизни (36 %) — именно то, что в первую очередь, по нашему мнению, должна давать школа.

Отвечая на вопрос «Что, по вашему мнению, наиболее значимо воспитывать в каждом ребенке для будущей взрослой жизни?», родители считают, что необходимо воспитывать честность и порядочность в отношениях со всеми людьми (74,7 %); честь и достоинство в любой ситуации (60,2 %); доброту и сострадательность, умение честно делать работу на любом месте (по 55,4 %); умение идти на компромисс с людьми (51,8 %); духовность (общекультурный кругозор) и умение отстаивать свой выбор, свою позицию (по 48,2 %); умение просто зарабатывать деньги (8,4 %).

Из 16 предложенных ответов вселяет надежду выбор первых трех вариантов ответов, отражающий желание воспитывать в личности значимые нравственные качества, но очевидной становится проблема воспитания патриотизма, смущает умение «хорошо приспособливаться». Это убедило нас в необходимости социального партнерства с родителями в решении проблем воспитания детей в гимназии

В ходе работы школы-лаборатории мы выявляли желание родителей к установлению партнерских отношений со школой, поэтому был задан вопрос: «Как бы Вы хотели построить свои отношения со школой? Быть только информированным или принимать участие в решении важных вопросов?» Было зафиксировано желание не только получать необходимую информацию: 54,7 % родителей хотели бы участвовать в изучении детьми новых предметов; 45,3 % — в проведении праздников и дискотек; 31,9 % опрошенных хотели бы обязательного

согласования со школой ряда важных вопросов (расписание занятий, питание, отдых, ...), т. е. взаимодействовать со школой.

Поэтому была организована работа по проекту «Семья — социальный партнер гимназии», направленному на актуализацию семейных традиций и традиций гимназии (фотоконкурс «Моя семья», «Игра наших бабушек и дедушек», «Семья из лоскута» и др.); на здоровьесбережение и здоровьесозидание; на развитие социальных практик, помогающих в развитии детей.

Обратимся к проекту «Семья из лоскута» (цикл мастер-классов по созданию традиционных кукол), цель которого — создание пространства сотворчества для обучающихся и членов их семей как условия и возможности налаживания и укрепления взаимосвязи между членами семьи, сохранения семейных ценностей: взаимоуважения, любви, взаимопонимания, уважения к традициям разных народов многонациональной страны; сохранения традиционной культуры. Агитационный этап был направлен на изготовление детьми куклы для мамы, распространение анонсов мастер-классов, раздачу приглашений родителям обучающихся, затем проведение мастер-классов для обучающихся и членов их семей: «Вепсская кукла», «Мать и дитя», «Парочка в одеялке» (Таджикская кукла) и др. [2].

Проводимое анкетирование участников мастер-классов — обучающихся, членов их семей, а также педагогов, заместителей директоров образовательных организаций, участвующих в семинарах на базе гимназии — показало, что родители научились «делать куклы, работать вместе, терпению, творчеству, новому креативному делу, сотворчеству со своим ребенком, ...». Педагоги отметили «совместную работу с ребенком, сотворчество родителей и детей, воспитание качеств личности (взаимопомощь, сотрудничество, усердие, сохранение народных традиций, уважительное отношение к культуре народов России, воспитание и развитие творческого потенциала личности ребенка».

1. Хусаинова С. В., Султанова А. А. Виды и формы социального партнерства в сфере образования // Молодой ученый. — 2020. — № 22 (312). — С. 570–572.

2. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире. Коллективное исследование школ — педагогических лабораторий Герценовского университета : моногр. / Е. Н. Елизарова, А. Г. Козлова, И. Э. Кондракова [и др.] ; под ред. С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной. — СПб. : Астерион, 2019. — 302 с.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. N 2765-р. // Кодекс : справ.-правовая система. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/420244216> (дата обращения: 23.12.2022).

*Г. Н. Сидоров*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТА ОМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (БЕЗ ТРАГИЧЕСКОГО ФИНАЛА)**

*Аннотация.* В статье описывается несколько трагических случаев девиантного поведения молодежи, произошедших в России в 2014–2021 гг. Приводится характеристика девиантного поведения одного из студентов ОмГПУ, к счастью, не закончившегося трагедией. Широкой педагогической общественности предлагается знать и помнить об аналогичных историях с целью заблаговременной профилактики таких ситуаций путем формирования духовно-нравственных ценностей у детей, подростков и юношества.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, психические расстройства, молодежь.

Поведение молодежи, устойчиво отклоняющееся от общепринятых норм, считается девиантным и может быть как резко негативным, так и позитивным [1]. Позитивное нестандартное поведение (аскетизм, обостренное чувство жалости и др.) — явление редкое и в студенческой среде встречается не часто. Негативное поведение находится в сфере психологических, медицинских и, к несчастью, юридических проблем и встречается значительно чаще.

Один из первых случаев такого девиантного поведения произошел 3 февраля 2014 г. в Москве. Десятиклассник Сергей Гордеев, вооруженный карабином и винтовкой, застрелил учителя географии и захватил в заложники своих одноклассников, а затем открыл огонь по прибывшим на место происшествия полицейским, убив сотрудника вневедомственной охраны и тяжело ранив патрульного. После переговоров подросток отпустил заложников и был задержан. По словам одноклассников, подросток был странным и скидывал одному из них информацию об оружии. Учителю школы заявлял, что ни милосердия, ни добрых людей не существует. Накануне трагедии школьник высказывал угрозы, что побудило директора пригласить школьного психолога. Но должного внимания на все эти нетипичные особенности поведения обращено не было. После двухлетних психиатрических и судебных процедур Верховный суд РФ 5 мая 2016 г. признал школьника невменяемым [2].

В Ивантеевке (Московская область) 5 сентября 2017 г. девятиклассник Михаил Пивнев начал стрелять из пневматической винтовки, взорвал самодельное взрывное устройство, ударил секачом по голове учительницу информатики и выстрелил ей в лицо. В результате трагедии пострадали четыре человека. Об агрессивных планах подростка было известно и знакомым, и одноклассникам, но никто не обращал на его поведение внимания. Подросток был признан вменяемым, осужден на 7 лет за хулиганство и возмещение материального и морального ущерба пострадавшим [3].

В Керченском политехническом колледже 17 октября 2018 г. 18-летний студент Владислав Росляков сначала изорвал Библию, надел белую майку с надписью «Ненависть», а затем взорвал самодельную бомбу и начал стрелять по учащимся и сотрудникам колледжа. Погиб 21 человек, 67 были ранены. Убийца застрелился [4].

Аналогичные трагедии произошли 14 ноября 2019 г. в Амурском колледже строительства. В гимназии № 175 г. Казани 11 мая 2021 г. В Пермском государственном университете 20 сентября 2021 г., в результате теракта погибли 6 человек, 47 были ранены [5].

Всех вышеописанных трагедий, вероятно, можно было бы избежать, но родители, преподаватели, руководство учебных заведений делали вид, что не замечают предшествующего трагедиям девиантного поведения подростков.

В 2016–2017 гг. на 2-м курсе естественно-научного факультета Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) обучался студент Ш. Показатели успеваемости студента не соответствовали образовательным нормам, но это большой бедой никогда не считалось. Значительно хуже было то, что его поведение не соответствовало моральным нормам. Тело студента Ш. было густо разрисовано татуировками, в ушах были серьги, перед товарищами он постоянно озвучивал свою склонность царапать, резать и колоть свои руки «для получения приятных ощущений». Студент часто высокомерно препирался с преподавателями, а на их просьбы вести себя спокойно отвечал актами истерического поведения: бросал на пол и пинал тетради, срывал со своих ушей серьги (тоннели) и тоже бросал их на пол. По-хамски отвечал на замечания: «Моя шапка, и снимать ее в помещении я не буду».

Не то было удивительно, что Ш. пропускал лекционные и лабораторные занятия, а то, что он без разрешения самостоятельно покидал их и, когда хотел, возвращался назад. При ответах товарищей на занятиях он постоянно уничижительно высказывается об изучаемых предметах и выражал нескрываемое презрение как к программным дисциплинам, так и к студентам своего курса, изучающим рядом с ним этот материал. На замечания преподавателей о недопустимости такого поведения в присутствии всей группы Ш. хамил доцентам и профессорам: «Вы мне поставили двойку, а я сейчас останусь, и буду слушать, как отвечают все остальные», «Какое Вы имеете право повышать на меня голос?!» Удалять распоясавшегося студента из экзаменационной аудитории женщинам-доцентам удавалось только с помощью заведующего кафедрой О.

Получая «двойки», он, выпрашивая у преподавателей зачетные или экзаменационные баллы, но при этом на стеснялся пренебрежительно и оскорбительно заявлять то, что такие «никчем-

ные» и «ненужные» дисциплины преподаватели обязаны зачесть ему без каких-либо реальных знаний.

Никаких моральных ограничений для студента не существовало. В вестибюле главного корпуса университета он громко и нецензурно ругался, не обращая внимание на находящегося рядом бывшего ректора университета Ч. На замечание последнего издевательски ответил ему: «Говорите громче, ничего не слышу, у меня в ушах наушники». Одним из самых страшных элементов его поведения, созвучным с теми случаями, которые были описаны в начале статьи, было то, что **он угрожал убить топором** доцента кафедры химии Б.

Вседозволенность и безнаказанность Ш. оказалась соблазнительной в глазах других студентов, и поведение, а также обороты речи Ш., несколько раз пытался копировать другой студент его курса М. К счастью, жесткий разговор с этим студентом заведующего кафедрой О. пресек подражательное хамство этого обучающегося.

Студент Ш. обучался на бюджетной основе с оплатой из средств государства в размере около 100 тыс. руб. ежегодно, но, судя по его поведению и высказываниям, ненавидел свою будущую специальность.

От коллектива кафедры в деканат поступали «докладные записки» с описанием поведения студента и с подробными ссылками на нарушение им пунктов 2.4; 2.6; 3.1; 4.1; 6.1; 9е; 9л «Правил внутреннего распорядка обучающихся по программам высшего образования в ОмГПУ» от 30 октября 2015 г. От кафедры поступало предложение на основании пунктов 3.2.2.2; 4.4.2 «Положения о порядке отчисления...» отчислить Ш. из университета. На это предложение руководство факультета не отреагировало. Методисты деканата категорически не соглашались с тем, что Ш. — человек больной, заявляя, что это никем не доказано.

Через два месяца студент Ш. попал в психбольницу. После курса лечения он был восстановлен на заочном отделении и продолжал обучаться на звание «учителя». Студенты-заочники как взрослые люди сразу поняли состояние своего сокурсника и предупреждали девушек своего курса: «Вы только в него не влюбляйтесь». Выпускать с дипломной работой Ш. взялся заведующий кафедрой О. Он был настроен объективно и решительно. Но перед защитой к нему пришла мать студента, плакала и говорила, что «это ее крест». Студент Ш. был выпущен из университета с аттестацией «**учитель**». Маловероятно, что он вылечится, хотя и хочется на это надеяться.

По счастливой случайности история обучения Ш. не закончилась описанными выше трагическими финалами. Однако знать и помнить об этой истории необходимо не только преподавателям вуза, где он обучался, но и более широкой педагогической общественности. Поскольку аналогичные ситуации с обучением больных студентов и студенток и происходили раньше, и повторялись позднее, но, к счастью, не доходили до трагедий, хотя временами заканчивались психбольницами. Психическая болезнь (или просто хамство, как в случае с подражателем Ш., студентом М.) молодых людей почти всегда была очевидна на стадии их обучения, но внимание на это не обращалось. С аналогичными ситуациями автор встречался или слышал о них от своих коллег и в других учебных заведениях Омска, где он многие годы работал по совместительству. Мы не имеем права доводить такие девиантные ситуации до жутких историй, описанных выше. Кто предупрежден, тот вооружен!

Автор видит возможность профилактики подобных случаев во всех возрастных группах от младшей школы до студенческой скамьи в формировании духовно-нравственных ценностей у детей, подростков и юношества. Некоторые научно-философские и методические рекомендации и подходы к формированию таких ценностей отражены в следующих публикациях автора [6; 7; 8; 9; 10; 11]. Разумеется, перечисленные публикации отражают личное мнение автора и его соавтора на подходы к формированию духовно-нравственного мировоззрения молодежи. И лапидарно описываются словами Ф. М. Достоевского: «Если Бога нет, то всё позволено». Это крылатое выражение, с каждым годом, признается все большим количеством людей, как на быденном, так и на образовательном и государственном уровнях.

1. *Гиллинский Я. И.* Девиантология: Социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». — 2-е изд. испр. и доп. — СПб. : Юридический центр-пресс, 2007. — 528 с.

2. Стрельба в школе № 263 // Википедия : [сайт]. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Стрельба\\_в\\_школе\\_№\\_263](https://ru.wikipedia.org/wiki/Стрельба_в_школе_№_263) (дата обращения: 15.01.2023).
3. Нападение на школу в Ивантеевке // Википедия : [сайт]. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Нападение\\_на\\_школу\\_в\\_Ивантеевке](https://ru.wikipedia.org/wiki/Нападение_на_школу_в_Ивантеевке) (дата обращения: 15.01.2023).
4. Массовое убийство в Керченском политехническом колледже // Википедия : [сайт]. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Массовое\\_убийство\\_в\\_Керченском\\_политехническом\\_колледже](https://ru.wikipedia.org/wiki/Массовое_убийство_в_Керченском_политехническом_колледже) (дата обращения: 15.01.2023).
5. Нападения учащихся на школы // Википедия : [сайт]. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Нападения\\_учащихся\\_на\\_школы](https://ru.wikipedia.org/wiki/Нападения_учащихся_на_школы) (дата обращения: 15.01.2023).
6. *Шустова О. Б., Сидоров Г. Н.* Эволюционизм и креационизм: наука или философия? : моногр. — Омск : Изд-во Ом. гос. аграр. ун-та, 2009. — 200 с.
7. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Личность педагога и методологический плюрализм как средство преодоления кризиса научного познания // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2018. — С. 262–266.
8. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Об основном вопросе философии, об информации и о разделении ученых и философов на эмпириков, идеалистов, богословов, креационистов, агностиков и атеистов // Вестн. Ом. Православ. Дух. Семинарии. / гл. ред. Н. В. Воробьева. — 2018. — Вып. 1 (4). — С. 36–53.
9. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Информация и интуиция в науке с позиций рациональности и трансцендентности // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2019. — № 2 (23). — С. 42–46
10. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Душевные органы чувств — особый вид интуиции как предмет богословско-философского анализа // Seminarium: труды Курской духовной семинарии. — 2020. — № 2. — С. 21–30.
11. *Сидоров Г. Н.* Естественные науки и православие. Материалы к учебно-методическому комплексу для учителей 4-го класса // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 277–280.

*Н. Г. Степанова*

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

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности применения арт-терапии для снижения агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* арт-терапия, агрессивное поведение, дети старшего дошкольного возраста.

В настоящее время агрессивное поведение является наиболее частым нарушением у дошкольников. При этом проблема агрессивного поведения чаще всего наблюдается у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

В старшем дошкольном возрасте происходит формирование разных сфер личности ребенка. Старший дошкольник при возникновении трудностей или проблем зачастую прибегает к негативным поведенческим реакциям, в том числе к агрессии.

Особенностями старших дошкольников с агрессивным поведением являются склонность к подражанию, неустойчивая самооценка, высокий уровень тревожности, примитивные ценностные ориентации, отсутствие увлечений, снижение концентрации внимания, узкие и неустойчивые интересы, грубость, неумение находить выход из сложной ситуации.

Агрессивное поведение старших дошкольников может появиться в результате ревности по отношению к другим членам семьи, зачастую к сестрам или братьям. Основу такой агрессии

составляет желание получить внимание родителей, а также соперничество с другими детьми в семье за любовь взрослых.

Также агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста может быть вызвано чувством обиды, ненависти, страха, гнева или зависти. Если агрессивное поведение становится привычным для ребенка, то у него может сформироваться стойкая негативная черта характера — агрессивность.

М. В. Киселева обращает внимание на то, что важно своевременно заметить проявление агрессивного поведения у детей и выбрать эффективные методы и средства для его коррекции. Исследователь обращает внимание на то, что если вовремя не принять меры по преодолению агрессивного поведения у старших дошкольников, то агрессия может стать причиной нарушений взаимодействия ребенка с окружающими людьми, а также привести к возникновению негативных тенденций личности [1, с. 35].

В связи с тем, что на современном этапе отмечается тенденция к увеличению числа агрессивных детей старшего дошкольного возраста, педагогами и психологами ведется поиск новых средств коррекции агрессивности у дошкольников, одним из которых является арт-терапия.

Термин «арт-терапия» предложил в 1940-е гг. А. Хилл. Он полагал, что «творчество может помочь справиться с депрессиями, фобиями, стрессом, облегчить психологическую нагрузку» [2, с. 221].

Возможности применения арт-терапии в процессе коррекции агрессивного поведения дошкольников рассматривают в своих трудах такие исследователи, как Е. Н. Ганенкина, И. А. Понаморева, Е. В. Охотникова и др. В своих исследованиях они указывают на то, что применение арт-терапии в работе с дошкольниками оказывает положительное влияние на детей, поскольку она выполняет психотерапевтическую функцию, помогает старшему дошкольнику пережить травмирующие события и ситуации, восстановить эмоциональное равновесие, а также способствует формированию психологической защиты, помогает повзрослеть в социальном и эмоциональном плане.

Для коррекции агрессивного поведения у старших дошкольников могут использоваться следующие методы арт-терапии:

1. Музыкакотерапия представляет собой метод арт-терапии, психотерапевтический и коррекционный эффект которого состоит в оздоровительном влиянии музыки на индивида. Использование музыкалотерапии в работе с агрессивными дошкольниками позволяет расширить и обогатить спектр доступных для них переживаний. Кроме того, данный метод оказывает влияние на личность ребенка следующим образом:

- повышает социальную активность посредством получения новых средств самовыражения;
- регулирует психологические и вегетативные процессы, психоэмоциональное состояние;
- помогает в усвоении новых положительных форм поведения и установок;
- активизирует творческую активность [3, с. 22].

2. Танцевальная терапия — об эффективности использования танцевальной терапии в коррекции эмоциональных состояний, в том числе агрессивности, говорили такие исследователи, как А. М. Бернштейн, Г. А. Волкова и др. Использование движений тела в коррекции агрессивности старших дошкольников «основано на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения. В основе применения танцевальной терапии лежит снятие через танец мышечного напряжения, появившегося в результате стресса» [1, с. 63].

3. Имаготерапия является методом арт-терапии, при котором основным средством получения терапевтического эффекта является обогащение и развитие личности посредством активизации ее творческой активности. В основе этого метода лежит театрализация психотерапевтического процесса. В работе по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников применение этого метода арт-терапии обусловлено тем, что в этом возрасте детям интересно разыгрывать разные сценки, проигрывать негативные эмоции и переживания, осваивая при этом новые положительные модели поведения в сложной ситуации.

4. Куклотерапия используется в работе с детьми и основана на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Данный метод заключается в том, что разыгрывается проблемная ситуация с использованием дорогого для ребенка персонажа из мультфильма или сказки, может использоваться любимая игрушка. В процессе игры стараются добиться того, чтобы разыгрываемая

сценка была интересна ребенку, произвела на него впечатление, вызвала у него сочувствие к главному герою, и ребенок идентифицировался с ним. В процессе разыгрывания сюжета «должно возрастать эмоциональное напряжение ребенка, поэтому сюжет строится по “нарастающей”, где конфликт “разворачивается” в конце, достигает максимума и сменяется бурными эмоциональными реакциями (смех или плач), снятием напряжения. После завершения “спектакля” ребенок должен почувствовать облегчение. Конец “спектакля” должен быть всегда позитивным» [2, с. 221].

5. Изотерапия является «методом арт-терапии, в основе которого лежит терапия искусством. Рисование дает возможность агрессивному ребенку понять себя, свободно выразить свои чувства и мысли, в том числе и агрессивные, разрешить конфликтные ситуации. Особенность этого метода состоит в том, что в нем нет директивности (команд и приказов). Ребенок может сам выбирать виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе» [1, с. 73].

Арт-терапия является одним из лучших методов коррекции агрессивности у старших дошкольников, без особых затруднений позволяет отреагировать отрицательные эмоции, привить навыки приемлемого избавления от гнева, агрессии, развить внутренний контроль.

1. *Киселева М. В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — М. : Речь, 2007. — 336 с.

2. Разработка проекта по формированию готовности будущих воспитателей к взаимодействию с семьей воспитанника / Г. Ф. Шабаева, Е. А. Пилипенко, И. Г. Боронилова, Н. Ш. Сыртланова // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. — Уфа : Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы, 2022. — С. 220–224.

3. *Стафеева М. Г.* Использование арт-терапевтических техник для снижения психоэмоционального напряжения детей, склонных к агрессивному поведению // International scientific review. — 2019. — № 11. — С. 21–24.

*А. Ф. Филатова*

*Омский государственный педагогический университет*

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ВТОРОКЛАСНИКА

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы и сложности исследования эмоций и, в частности, эмоциональной сферы младших школьников. Представлены методики для изучения эмоциональной сферы младших школьников. Выявлены основные эмоции второклассника. Проанализированы результаты исследования эмоциональной сферы второклассника с учетом половых различий.

*Ключевые слова:* младший школьник, второклассник, эмоции, эмоциональная сфера, половые различия.

Каждый человек переживает эмоции с самого раннего детства. Вершиной детства можно назвать младший школьный возраст. В данном возрасте, особенно в 7–9 лет, ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх, но уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении; он теперь школьник.

Заметим, что если эмоциональная сфера дошкольника, особенно ребенка 6–7 лет, всегда была в зоне пристального внимания ученых (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Н. И. Гуткина, И. Йирасик, Ж. Пиаже и др.), так как связана с проблемами готовности к школе; эмоции первоклассника также активно изучаются, — они связаны с проблемами адаптации (дезадаптации) к школьному обучению (М. М. Безруких, С. П. Ефимова, А. А. Люблинская, Г. А. Цукерман и др.), то эмоции второклассника практически не исследуются. Второклассники, 8–9-летние дети, «числятся» как

наиболее благополучные, так как адаптация к школе уже позади, а подростковый «трудный» возраст еще только впереди. Но личность ребенка, его эмоциональная сфера именно в 8–9 лет становится качественно другой в связи с зарождающимся мировоззрением, формирующейся Я-концепцией, приближающимся пубертатом и подростковым кризисом.

Автор данной статьи имеет и личный интерес к изучению психологии второклассника: два моих внука — второклассники. Они живут в семьях моих детей, учатся в разных школах; одному 9 лет, другому — 8 (9 будет в конце июля). Разница в полгода, особенно для мальчиков, является существенной в 1–2-х классах в плане психофизиологической зрелости, но это тема отдельной статьи.

Вслед за А. Д. Кошелевой отметим, что эмоциональное поведение как предмет научного психологического (да еще экспериментального) исследования — вещь чрезвычайно трудная. Здесь не срабатывают и ломаются многие стереотипы экспериментальных подходов, разработанных в других областях психологии [1]. Трудности объективного (экспериментального) изучения эмоциональной сферы человека, в том числе ребенка, частично объясняют чрезвычайной динамичностью и ускользаемостью эмоций как психологического феномена: трудно смоделировать нужную ситуацию, вызвать запланированную эмоцию, удержать ее в течение длительного времени и т. д.

Мы изучали личность второклассника в ее ведущих видах деятельности.

Это, во-первых, учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьника, а также внеурочная деятельность и общение.

В исследовании участвовали второклассники школ Омска — 80 детей в возрасте 8–9 лет, 40 мальчиков и 40 девочек.

Методы и методики исследования подбирались таким образом, чтобы они были адекватны возрасту испытуемых: *психологическое наблюдение* за детьми на школьных уроках, в том числе на уроках ИЗО, музыки, ритмики, окружающего мира («окружайки», как дети определили данный предмет), а также во время внеурочных мероприятий; *беседа, анализ документации, анкетирование, тестирование, проективные методы, социометрия*.

Методики: рисуночные тесты «Моя семья» и «Я в школе»; опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой; социометрический тест для изучения эмоциональных связей и взаимных симпатий (антипатий) между учащимися класса; цветовой тест отношений по Эткинду (в нашей модификации) с целью выявления значимых людей для второклассников и эмоциональных отношений к ним, а также самооценки; тест для исследования детской тревожности «Выбери нужное лицо»; анкета для детей «Самое хорошее и самое плохое в моей жизни»; авторская анкета, разработанная на основе методики «Неоконченных предложений» для изучения эмоций учащихся; анкетирование родителей для получения необходимой дополнительной информации.

Исследование показало, что эмоции являются мощнейшим инструментом воспитания и обучения ребенка, так как они пронизывают все сферы его деятельности и общения. Положительные эмоции «окрыляют» ребенка в главной его деятельности — учебной. Грамотно применяя методы поощрения, способствующие возникновению положительных эмоций и повышающие самооценку второклассника и учебную мотивацию, можно достичь больших успехов в обучении и воспитании второклассника, в его благополучном личностном развитии и саморазвитии. Позитивная эмоциональная атмосфера в семье и в школе задает позитивное эмоциональное мироощущение в целом [1].

Выявлены позитивные и негативные эмоции, а также страхи современного второклассника в школе и вне ее и их детерминанты.

Основные *положительные эмоции*: радость, удовольствие, восторг, ощущение праздника, интерес. Среди приятных событий в своей жизни, как девочки, так и мальчики, отмечают получение пятерок и школьные успехи в целом, успехи в спорте, играх в «Майнкрафт» и «Растения против зомби» и др., путешествия, посещение зоопарка, парка, общение с друзьями и подругами, общение с домашними питомцами, получение подарков.

*Мальчики*, кроме этого, особо выделяют рыбалку и охоту с папой, пикники, «велосипед и самокат», плавание, участие в соревнованиях, обретение друга,

Спектр эмоций у девочек разнообразнее. *Девочки* радости и удовольствия связывают с развлечениями, досугом, отдыхом (кафе, парк, бассейн, цирк), с общением и прогулками с подругами, с разговорами с мамой, «когда она в хорошем настроении», а также (как и мальчики) — с поездками,

с играми и квестами, с дрессировкой домашних питомцев. Девочки также испытывают радость от праздников, когда получают подарки, «когда все получается», и с ними дружат. Им нравится многое, в том числе семья, друзья; нравится учиться, ходить в кружки, на экскурсии, заниматься спортом, танцевать. Эмоцию удовольствия они отмечают, «когда получается рисовать», делать поделки, сочинять стихи и рассказы, петь, музицировать.

Выявлены основные *негативные эмоции* второклассника. Это страх, печаль, горе, разочарование. Среди неприятных событий дети отмечают болезни (свои и своих близких, а также домашних питомцев), смерть бабушки, гибель домашних питомцев, ссоры, неуспехи в учебе и в спорте, пожары. Девочки чаще мальчиков отмечают неприятности в межличностных отношениях, расставания — «увольнение любимой учительницы по танцам», ссоры с подругой, разлуки. *Девочки боятся* темноты, собак, а также убийц, маньяков, пауков; о школе — «получать двойки». Неприятные события мальчиков связаны с болью, болезнями, одиночеством и неудачами. Основные *страхи мальчиков* — природные явления, темнота, высота, собаки, боязнь заболеть и умереть. Страхи, связанные со школой — «боюсь быть последним в рейтинге по оценкам», «боюсь, когда учитель заходит в класс, а я не помню, где моя тетрадь...».

Большинство детей: 40 девочек (100 %) и 39 мальчиков — отразили хорошие, радостные события из своей жизни. Тем не менее выявлен один мальчик, который не нашел, что написать в графе «самое хорошее событие...» Плохие, неприятные события отметили 32 мальчика и 32 девочки (по 80 %).

Итак, выявленные в нашем исследовании переживания второклассников, как и в работе В. В. Сорокиной, связаны с их глубинным отношением к внешнему миру и себе [2]. Выделены половые различия в эмоциональной сфере. В целом у современных второклассников преобладают позитивные эмоции.

---

1. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2003. — 176 с.

2. Сорокина В. В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С. 43–53.

*А. А. Черемисина*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности социализации обучающихся психолого-педагогических классов подросткового возраста, заключающиеся в создании специальных условий, включающих практико-ориентированные мероприятия на базе профильного вуза.

*Ключевые слова:* социализация, профессиональное самоопределение, психолого-педагогический класс, подросток.

Проблема социализации является междисциплинарной. Происходящие в последнее время значительные изменения в различных областях жизнедеятельности российского общества (экономической, политической, культурной, социальной) обозначили серьезные деформации, влияющие на систему образования, на процесс социализации личности современных обучающихся, особенно на процесс их профессионального самоопределения.

Важность правильной социализации подростков связана с психолого-педагогическими особенностями данного возраста. На данном этапе развития у ребенка формируются важные для

него материальные и духовные потребности, мотивы поведения, появляются значимые идеалы, отношения и убеждения, стремление к выбору дальнейшей профессии.

Трудности, связанные с подростковым возрастом, в основном проявляются в отношениях со сверстниками, в обострении противоречий с родителями и окружающими взрослыми, в разладах с самим собой, в некоторой неопределенности о своем будущем и его профессиональном наполнении. Также трудности связаны с тревогой, возникающей у подростка из-за нестабильности в престижности профессий на рынке труда. Следовательно, социальным институтам (школа, семья, общественные организации, система дополнительного образования детей) необходимо создавать такие условия, которые будут способствовать формированию полноценных граждан нашего государства, позитивно социализирующихся.

В настоящее время те или иные аспекты проблемы социализации детей в подростковом возрасте всё чаще оказываются в фокусе внимания современных ученых: педагогов, психологов, социальных педагогов (О. М. Дорошенко, Л. Я. Олиференко) [1].

Вопросы социализации личности — это не только теоретическая, но и практическая психолого-педагогическая проблема, связанная непосредственно с решением задач построения общества, в котором личностный фактор выдвигается на первое место, что обуславливает актуальность проблемы.

Рассматривая теоретические аспекты проблемы социализации подростков на примере обучающихся психолого-педагогических классов, необходимо рассмотреть сущность и специфику процесса социализации в целом.

Впервые термин «социализация» был употреблен американским социологом Ф. Г. Гуддингсом. Рассматривая данный феномен, ученый связал его непосредственно с психологическими особенностями самого индивида, а именно с характером и с развитием его как социального существа.

Изучая процесс социализации личности, мы пришли к выводу о том, что все исследования данного феномена так или иначе определяют роль самого индивида в данном процессе и на этом основании делятся на два подхода: пассивную и активную социализацию с позиции участия в ней самого индивида.

Сторонники первого подхода (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс) исключают влияние личности на процесс социализации, напротив, общество и культура данного общества делают из человека такого члена общества, какой ему нужен. Сторонники второго подхода (Ч. Кули и Дж. Г. Мид) считают, что сам человек активно выстраивает свою социализацию, что позволяет ему не только себя изменять, но и влиять на то, что происходит в современном ему обществе. Такой подход является субъект-субъектным. В рамках данного подхода человек развивается и самоизменяется под влиянием культуры общества, социализируется в процессе взаимодействия со всем тем, что его окружает в процессе жизнедеятельности. Социализация является самым объемным понятием в формировании и развитии личности.

Социализацию как процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта рассматривает Б. Г. Ананьев, считая, что данный процесс тесно взаимосвязан с такими видами деятельности человека, как общение, совместная деятельность (учеба, работа, семья и т. д.). В данном контексте социализация влияет на становление человека как личности и как субъекта деятельности [2].

Особенность процесса социализации у обучающихся психолого-педагогических классов заключается в том, что она осуществляется параллельно со специально организованным процессом профессиональной ориентации. Важным моментом является то, что создание педагогических, а впоследствии психолого-педагогических классов было осуществлено в оренбургской области достаточно давно. Обучающиеся психолого-педагогических классов постоянно участвуют в организуемых Оренбургским государственным педагогическим университетом профессионально-и практико-ориентированных мероприятиях, среди которых наиболее интересными являются: олимпиады для школьников по педагогике и психологии; практические занятия, экскурсии для обучающихся психолого-педагогических классов (например, обучающихся знакомят с уникальными книгами библиотечного фонда о важности психолого-педагогической профессии, о судьбе классиков педагогической и психологической науки); участие в деловых играх, тренингах, мастер-классах; онлайн-мероприятиях научно-исследовательского характера. О положительных результатах

обучения в психолого-педагогических классах свидетельствуют призовые места, завоеванные обучающимися в разного уровня олимпиадах, конкурсах исследовательских работ.

Планы мероприятий, проводимых в нашем университете для обучающихся психолого-педагогических классов, разрабатываются на основе учета актуальных изменений, происходящих в целом в системе образования, особое внимание уделяется формированию умения у обучающихся решать социальные задачи. На наш взгляд, в настоящее время именно школьное образование является механизмом и источником формирования у подрастающего поколения высокого уровня социальной зрелости, необходимого для обеспечения успешности, конкурентоспособности, компетентности личности в различных областях жизнедеятельности, в том числе в профессиональной деятельности.

Социализация обучающихся психолого-педагогических классов осуществляется как в учебной, так и во внеклассной деятельности. В данных видах деятельности делается акцент на внедрение социального проектирования, на создание условий для успешной социализации и самореализации обучающихся. В образовательных организациях существуют свои традиции, которые связаны с проведением ежегодных акций, участниками которых являются все представители образовательного процесса (обучающиеся психолого-педагогических классов, их родители, педагоги).

Таким образом, успешной социализации обучающихся психолого-педагогических классов способствуют специально созданные комфортные условия обучения и воспитания в данном классе, сопровождение данного процесса периодическими погружениями в практикоориентированную деятельность, имеющую профессиональную направленность.

---

1. Дорошенко О. М. Понятие социализации личности: факторы, механизмы, этапы // Психология и педагогика служебной деятельности. — № 1. — 2020. — С. 12–16.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — 3-е изд. — М.: Питер, 2010. — 282 с.

*Е. А. Чернявская*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ СОБЫТИЙНО-БЫТОВОГО АНАЛИЗА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается психологический возраст подростков с легкой степенью умственной отсталости и их нормально развивающихся сверстников с позиции оценки сформированности у них представлений о жизненном пути.

*Ключевые слова:* подростки, психологический возраст, событийно-биографический метод, хронологический возраст.

Возраст является важной характеристикой человека, а психологический возраст — характеристикой личности. Психологический возраст личности отражает осознание связей событий прошлого, настоящего и будущего и определяется ее субъективной оценкой реализованности психологического времени. Расхождение хронологического и психологического возраста начинается уже в период детства и может сохраняться в течение всей взрослой жизни.

Соответствие психологического возраста хронологическому является показателем психологической зрелости личности и во многом определяет возможность рационального использования ею времени своей жизни. То обстоятельство, что психологический возраст — субъективная и подвижная единица жизни человека, позволяет нам через реконструкцию событий прошлого, изменение эмоциональных оценок, социальных ориентиров гармонизировать соотношение хро-

нологического и психологического возраста. А самое важное — осознанная временная рефлексия формирует субъектность личности, активную позицию в отношении к выстраиванию своих жизненных планов и реализации своего индивидуального жизненного пути [1; 2].

Целью нашего исследования стало изучение оценки жизненного пути и характеристик психологического возраста нормально развивающихся подростков и их сверстников с легкой степенью умственной отсталости.

Был использован метод событийно-биографического анализа, предложенный Л. Ф. Бурлачуком и Е. Ю. Коржовой [3]. Методика «Психологическая автобиография» позволяет определить спектр наиболее важных для обследуемого событий и особенности переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. В ходе индивидуальной беседы подросток перечислял самые важные по его мнению события прошедшей и будущей жизни (количество событий не ограничивается), отмечал их на ленте времени и давал каждому из названных событий эмоциональную оценку (радостное или грустное). Поскольку количество обследуемых в каждой из вышеназванных групп было разным, в анализе данных будут использоваться не фактические количественные данные, а индексы и средние значения, что допускается авторами методики.

Рассмотрим данные, полученные в группе нормально развивающихся подростков. Обследуемые легко актуализировали события прошлого и создавали образы будущих событий, при этом индекс названных ими будущих событий вдвое превышал индекс событий прошедших (8,5 и 3,5). Эмоциональные реакции на все события были адекватные, подростки выделяли как радостные, так и грустные (неблагоприятные) события. События будущего по сравнению с прошедшими преимущественно оценивались ими как более яркие и радостные.

Большую значимость для нормально развивающихся подростков имели жизненные события, которые можно объединить в темы «дружба» (индекс радостных событий — 2; индекс грустных событий — 1, все эти события на линии жизни располагались в прошлом), «успех» (индекс радостных событий — 1,5; большинство из этих событий располагались на линии жизни в будущем; индекс грустных событий — 1), «семья» (индекс радостных событий — 1; индекс грустных событий — 1,5). Подростки сосредоточены на себе, демонстрируют меньшую значимость прошлого опыта по сравнению с будущим и ориентацию на будущее с преобладающим ожиданием радостных событий, что допускает неадекватность восприятия ими жизненного пути и меньший психологический возраст по сравнению с хронологическим. В то же время указание на возможность потенциальных грустных событий (за исключением сферы «дружба») указывает на благоприятный прогноз в формировании временной рефлексии у подростков этой группы.

Далее перейдем к анализу данных, полученных в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости. Подростки понимали, какие события прошедшие и какие потенциальные, количество событий прошлого преобладало над количеством событий будущего, индекс прошедших событий почти в два раза выше индекса событий будущего (4,5 и 2,5). Подростки смогли дать адекватную оценку каждому из названных событий. И прошедшие, и ожидаемые события были обозначены ими и как грустные, и как радостные, следует подчеркнуть равные показатели выраженности негативных и позитивных эмоциональных оценок прошедших и будущих событий. Располагая значимые события на линии жизни, подростки с легкой умственной отсталостью не продемонстрировали понимания межсобытийных связей прошлого и настоящего, настоящего и будущего.

Большая часть из числа названных подростками событий может быть отнесена к теме «семья» и «дружба» (в обеих категориях индекс радостных событий — 1; индекс грустных событий — 1). Очень мало событий из числа важных относились к теме «успех» (индекс радостных событий — 1; индекс грустных событий — 2, большая часть этих событий на линии жизни располагалась в прошлом). Показатели общего количества выделенных подростками с умственной отсталостью важных для жизни событий в целом, их отнесенность по линии жизни и суммарный вес радостных и грустных событий позволяют говорить о слабой дифференциации событийной сферы.

Использование метода событийно-биографического анализа позволило выделить особенности субъективного восприятия жизненного пути подростков и оценить их психологический возраст. Можно говорить о меньшем по сравнению с хронологическим психологическом возрасте подростков обеих групп и о слабой дифференцированности событийной сферы жизни подростков с легкой степенью умственной отсталости.

У нормально развивающихся подростков выявлены большая позитивная временная перспектива и достаточная дифференцированность событийной сферы с большим тематическим разнообразием. Событийный анализ показал различия в наполненности определенных сфер жизни, для нормально развивающихся подростков это события в сферах «дружба» и «успех», а для их сверстников с умственной отсталостью — «семья» и «дружба», субъективно наиболее проблемной сферой для подростков с умственной отсталостью является тема «успех».

Полученные результаты позволяют понять некоторые механизмы формирования психологического возраста подростков. Основываясь на полученных данных, можно предположить эффективность использования метода событийно-биографического анализа как для оценки психологического возраста подростков, так и для формирования его адекватности хронологическому возрасту и успешного личностного взросления.

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. тр. в 2 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 103–127.

2. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — М. : Академия, 2002. — 367 с.

3. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. — М. : Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.

*Ю. Е. Шабышева, О. Е. Колосова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **БУЛЛЕР И ЖЕРТВА КАК ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ БУЛЛЕР-СТРУКТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается буллинг как агрессивное преследование, травля, издевательство над одним из членов школьного коллектива на протяжении какого-то времени. В данном контексте обосновывается актуальность проблемы изучения буллер-структуры социальной группы. Анализируются трактовки понятий «буллер» и «жертва». Аргументируется важность психолого-педагогической деятельности, направленной на профилактику и коррекцию буллинга в школе посредством целенаправленной работы специалиста, прежде всего, с буллером и жертвой.

*Ключевые слова:* буллинг, буллер-структура в школьном коллективе, буллер, жертва.

Современная российская школа неизбежно сталкивается со всеми явлениями, которые присущи обществу в целом, среди которых острой остается проблема увеличивающегося числа агрессивных тенденций среди несовершеннолетних. Они становятся свидетелями страшных актов насилия, которые могут наблюдаться как в семье, так и в других социальных группах. Зачастую, копируя поведение взрослых, дети привносят агрессию в школьную жизнь, которая занимает большой отрезок их времяпровождения, и при отсутствии своевременной работы со школьниками данная деструктивная модель поведения может перерасти в школьное насилие и травлю.

Буллинг выступает распространенным явлением как в отечественной системе образования, так и за рубежом. Большой вклад в изучение данного явления внес шведско-норвежский психолог Д. Олвеус. Ученый выделяет физическую и вербальную формы буллинга, определяя его как стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении какого-то времени неоднократно сталкивается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого или группы людей [цит. по: 1].

В отечественных исследованиях буллинг понимается как «запугивание, психологический или физиологический террор, агрессия, направленная на подчинение себе другого человека или

вызывание у него чувства страха» [2, с. 13]. В рамках профилактической и коррекционной работы в школе важно работать со всеми участниками данного феномена, которые объединены в социальную структуру или в буллинг-структуру. Исследователи, занимающиеся данным вопросом, выделяют разный состав такой группы. В частности, Д. Н. Соловьев в составе буллинг-структуры определяет преследователей, их жертв и наблюдателей [3]. П. Смит и К. Ананиад среди участников буллинга выделяют инициатора (преследователя), помощника инициатора, защитника жертвы, жертву и наблюдателя [цит. по: 4].

Согласно научным воззрениям Д. Олвеуса, в структуру буллинга входят следующие участники: обидчик (индивид с предрасположенностью к проявлению агрессии, обладающий завышенной самооценкой и испытывающий потребность в доминировании над другими людьми); жертва (чувствительный, тревожный человек, имеющий проблемы с коммуникацией, сниженную учебную мотивацию, характеризующийся замкнутостью, неуверенностью в себе); свидетель (очевидец ситуаций насилия, осознающий свою беспомощность в ней и не принимающий непосредственного участия в травле) [цит. по: 5].

О. Л. Глазман указывает на роли, которые могут занимать учащиеся в буллинге: инициаторы/буллеры (агрессивные, импульсивные люди, получающие удовольствие от доминирования над другими людьми); помощники инициатора (стремящиеся во всем поддерживать обидчика); защитники жертвы (стараясь использовать все ресурсы, чтобы защитить жертву, борются с агрессором, обращаются за помощью ко взрослым, утешают жертву); жертвы (испытывающие психологическое насилие, одиночество, изолированность, ощущение тревоги и опасности); наблюдатели (не предпринимающие никаких действий, ни в отношении инициатора, ни в отношении жертвы) [цит. по: 6].

Таким образом, у разных исследователей участники буллинг-структуры могут немного различаться, но неоспоримым является наличие двух самых важных элементов в каждой системе, без которых буллинг не сможет существовать — это жертва и буллер. Поэтому при работе с буллинг-структурой классного коллектива так важно сделать упор на выявлении жертвы и буллера и, прежде всего, выстроить план работы с ними, при этом, однако, не исключая из внимания и остальных членов буллинг-структуры.

Остановимся более подробно на рассмотрении понимания именно буллера и жертвы. По мнению Э. Олвеуса, буллеру важно быть главным, господствовать, добиваться своих целей любыми средствами. Он очень импульсивен, часто проявляет агрессию, безразличен к чувствам своих жертв, имеет завышенную самооценку и достаточно самоуверен; властолюбив и легко подчиняет себе других детей. Буллер применяет силу не спонтанно, просчитывая каждый свой шаг [4]. Достаточно часто буллерами становятся дети, имеющие подобную модель поведения в семье со стороны одного из своих родителей.

Такие несовершеннолетние не готовы дать отпор в сложившейся семейной ситуации и сами в этом случае могут являться жертвами. Они переносят данную модель поведения родителей в стены школы и проигрывают этот же сценарий, только уже из роли буллера. Также это могут быть дети из неполных и/или малообеспеченных семей, для которых физическое и психологическое насилие является нормой. Несмотря на то, что буллер сам выступает зачинщиком травли, буллинг не проходит бесследно для него. Отпечатки буллинга остаются с ним на всю жизнь. Поэтому психологу при работе с буллинг-структурой классного коллектива обязательно нужно проводить психокоррекционные занятия с буллерами, направленные на снижение уровня агрессии у данного несовершеннолетнего, проработку конфликтных ситуаций и на развитие у него более толерантного, эмпатичного отношения к окружающим.

По мнению ряда ученых, жертвой травли может стать абсолютно любой школьник, но всё же можно выделить ряд критериев, которые способны увеличить риск превращения ребенка в жертву буллинга. Обычно им выступает несовершеннолетний, отличающийся от других участников группы по какому-либо признаку (вес, пол, внешность, национальность, социальный статус). Также к чертам, характерным для жертв травли, можно отнести замкнутость и низкую самооценку школьника. Часто это тревожный ребенок, у которого могут проявляться признаки депрессии, проблемы со сном. Последствия буллинга для жертвы могут быть весьма плачевными.

У подростков, подвергшихся травле, возрастает риск возникновения и развития нервно-психических и поведенческих расстройств. Школьный буллинг способствует деморализации,

демотивации и изоляции жертвы [1]. Основываясь на чертах, присущих жертвам буллинга, работу с данной категорией несовершеннолетних необходимо вести в нескольких направлениях. Речь идет о повышении уровня самооценки и стрессоустойчивости, развитии жизнестойкости, умений отстаивать свои границы, снижении уровня тревожности. Это важные направления, изменения в которых помогут ребенку найти опору, ресурсы и выйти из роли жертвы.

После проведения психолого-педагогической работы как с буллерами, так и с жертвами по отдельности, и решения основных проблем каждой из этих групп целесообразно провести коррекционные и профилактические мероприятия со всеми участниками буллинг-структуры, нацеленные на развитие коммуникативных навыков, укрепление атмосферы поддержки и взаимопонимания, формирование социальной солидарности и взаимного доверия. Таким образом, проведя работу как с главными участниками буллинг-структуры (буллером и жертвой), так и в целом со всей группой, можно прийти к построению модели безбуллингового взаимодействия всех участников образовательного процесса.

1. Белеева И. Д., Панкратова Л. Э., Титова Н. Б. Буллинг как социальная проблема в образовательном учреждении // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 8. — С. 144–148.
2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. — 2006. — № 11. — С. 11–18.
3. Соловьёв Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Научное ведение. — 2014. — № 3. — С. 1–10.
4. Капиренкова О. Н., Пискажева М. И. Современное понимание буллинга в школьной среде // Евразийский Союз Ученых. — 2020. — № 6-3 (75). — С. 58–62.
5. Сластихина О. А., Желонкина Ю. Н., Южакова И. О. Буллинг в школьной среде и его профилактика // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64-1. — С. 358–362.
6. Король Н. В. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в ситуации школьного буллинга // Universum: психология и образование. — 2022. — № 7 (97). — С. 37–39.

**Ю. Е. Шабышева**

*Омский государственный педагогический университет*

**А. Е. Шабышева**

*Омский государственный педагогический университет*

*Центр творческого развития и гуманитарного образования «Перспектива», Омск*

## КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОЖАТЫХ

*Аннотация.* В статье рассматривается вожатство как один из видов педагогической деятельности. Обосновывается актуальность проблемы конфликтологической компетентности вожатых, обеспечивающих качественный летний отдых несовершеннолетних в детских оздоровительных лагерях, всероссийских детских центрах, пришкольных лагерях. Анализируются трактовки понятий «конфликт» и «конфликтологическая компетентность». Акцентируется внимание на необходимости психолого-педагогической работы, направленной на развитие конфликтологической компетентности у вожатых.

*Ключевые слова:* вожатство, конфликт, конфликтологическая компетентность.

Вопросы качественного летнего отдыха несовершеннолетних в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ), всероссийских детских центрах (ВДЦ), пришкольных лагерях выступают достаточно актуальными в современных условиях функционирования российского общества. При приеме вожатого на работу ориентиром для работодателей, организующих отдых детей, выступает «Профессиональный стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности

детского коллектива (вожатого)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25 декабря 2018 г.) [1]. При этом акцентируется внимание и на личности самого вожатого, его психологической готовности к работе с временным детским коллективом, где достаточно часто случаются ситуации, связанные со спорными вопросами в разных областях взаимодействия.

Конфликты выступают неотъемлемой частью жизни людей, осуществляющих совместную деятельность, с присущими ими возрастными и индивидуальными особенностями, личностными характеристиками. Они возникают в связи с разным социальным статусом и неизбежны в любой социальной общности [2]. Конфликт рассматривается как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого человека, в межличностных отношениях индивидов или группы людей, связанных с острыми эмоциональными переживаниями [3].

Данный феномен не является исключением и для ДОЛ/ВДЦ, поскольку здесь также неминуемы ссоры, споры и противоречия, что определяет их как объективно конфликтогенные институты. В пространстве оздоровительных и образовательных организаций в межличностных конфликтах возникают непосредственные ситуации, связанные с появляющимися трудными и неоднозначными вопросами в отношениях «ребенок-вожатый», «вожатый-вожатый», «вожатый-родитель», «вожатый-администрация» [4]. В связи с этим важным качеством личности вожатого, работающего в детском центре, выступает развитая конфликтологическая компетентность.

Изучение данного феномена актуально в контексте многих научных дисциплин в рамках рассмотрения разных субъектов взаимодействия. Конфликтологическая компетентность понимается как «способность реализовывать деятельность; набор умений и навыков, помогающих выстроить общение, упредить или же минимизировать конфликты, сводить их в социально-приемлемое русло» [5]; как «способность и готовность к реализации деятельности по предупреждению конфликтов, знание о стратегиях поведения в конфликтных ситуациях и способности гибко ими варьировать» [6]; как «профессиональная осведомленность о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации» [7, с. 128].

В отечественных научных работах изучаемый нами феномен рассматривается и с позиции исследования личностных характеристик, влияющих на возникновение, протекание и завершение конфликта. В частности, Н. И. Леоновым была предложена к рассмотрению структурно-динамическая модель конфликтологической компетентности, где основными составляющими выступают рефлексивность, целеустремленность (целеполагание, целеустремление, целедостижение); коммуникативность, социальность (идентичность, увеличение степени свободы, социальная ответственность, этичность, духовность), готовность к развитию (способность к самоорганизации и самоопределению в конфликтах, креативность, открытость, непрерывное обучение) [8]. В этом же ключе рассматривает конфликтологическую компетентность личности и Д. В. Ивченко, отмечая важность изучения при этом гибкости ума человека, его саногенного мышления, уровня тревожности, самооценки, уверенности в себе и субъективного самоконтроля [9].

Достаточно интересная и содержательная модель формирования и развития конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательных организаций представлена в работах А. А. Волкова, О. В. Чурсиновой, А. А. Ярошук. В понимании исследователей данный феномен трактуется как «системное образование, характеризующееся многокомпонентностью и предполагающее конструктивное разрешение конфликтов, возникающими между участниками образовательной деятельности в условиях межличностного и делового взаимодействия» [10, с. 136]. Разработанная модель включает в себя пять взаимосвязанных содержательных блоков, которые могут быть использованы в понимании конфликтологической компетентности вожатых.

В целевом блоке рассматриваются целеполагающая и мотивирующая функции; обосновывается важность развития данной компетентности, конфликтологической позиции, ценностного отношения к конфликтологической деятельности. В методологическом блоке представлены компетентностный, системный и деятельностный подходы к изучению вопросов конфликтологической компетентности вожатого. В диагностическом блоке отражены методы и методики диагностики уровня конфликтологической компетентности вожатого. В содержательном блоке акцентируется внимание на формах, методах, направлениях развития конфликтологической компетентности

вожатого. В рефлексивно-оценочном блоке указывается на наличие умений выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками образовательной деятельности и эффективно разрешать конфликтные ситуации; уменьшение диапазона и объема конфликтных ситуаций; владение приемами активного слушания. В целом речь идет об уровне сформированности у вожатых конфликтологической компетентности [10].

Осуществляя набор педагогических кадров (вожатых) в лагерь, руководитель ориентируется на отбор специалистов с высоким уровнем социально-психологической компетентности, избегая сотрудничества с «конфликтными личностями» [4]. В связи с этим требуется особые психолого-педагогические практики, направленные на развитие конфликтологической компетентности вожатых посредством работы с когнитивным и поведенческим компонентами данного феномена, а также с эмоционально-волевыми, коммуникативными особенностями личности вожатого.

---

1. Профессиональный стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого). Приказ Минтруда России от 25 декабря 2018 г. № 840н (ред. от 11 февраля 2019 г.) // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=38797#05453594100866606> (дата обращения: 23.12.2022).

2. *Борисова Е. С.* Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2017. — № 2-1. — С. 28–32.

3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб. : Питер, 2017. — 576 с.

4. *Шабьшева Ю. Е., Шабьшева А. Е.* Конфликтность как личностное качество старшеклассников, обучающихся вожатской деятельности // Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 91–93.

5. *Чекмарева Г. А.* Развиваем конфликтологическую компетентность // Кадровое дело. — 2010. — № 2. — С. 86–91.

6. *Бекмаганбетова Г. Г.* К вопросу о формировании конфликтной компетентности // До и После. — 2009. — № 4. — С. 83–85.

7. *Цой Л. Н.* Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции // Кадровик. — 2012. — № 3. — С. 122–128.

8. *Леонов Н. И.* Конфликтологическая компетентность педагога // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкий, О. П. Меркулова. — Волгоград, 2011. — С. 425–428.

9. *Ивченко Д. В.* Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2000. — 20 с.

10. *Волков А. А., Чурсинова О. В., Ярошук А. А.* Конфликтологическая компетентность — индикатор успешности профессиональной деятельности педагога // Вестн. Сев.-Кавказ. федерал. ун-та. — 2019. — № 3 (72). — С. 132–139.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

---

*К. В. Абрамова*

*Новосибирский государственный педагогический университет*

*А. С. Литвинова*

*Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко*

## МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УМЕНИЯМИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности механизмов формирования словообразовательных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрываются особенности формирования базовых операций для словообразовательных умений и навыков у детей с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* лексическая компетентность, словообразование, общее недоразвитие речи, морфема, когнитивные процессы.

Исследователи, изучающие вопросы преодоления общего недоразвития речи, отмечают, что недостаточность словообразовательных умений очень сильно обедняет лексический строй речи.

Формирование лексической компетенции ребенка связано не только с запечатлением лексического материала, но и с навыками производства слов для более точного выражения мысли, тем самым решая нехватку словарного запаса, а также понимания значения неизвестных слов по их составляющим.

Для овладения языком необходимо постигнуть правила создания и употребления языковых единиц, пишет С. Н. Цейтлин [1, с. 5].

Овладение словообразовательными умениями зависят от языковой способности ребенка, считает Т. Ю. Щуклина, через анализ и синтез формы языка. Языковая способность ребенка активно развивается в период словотворчества. На ранних этапах, по мнению автора, процесс речетворчества возникает по причине естественной нехватки лексического запаса. Производные слова ребенка имеют признак предмета на основе знания и чутья дошкольника [2].

Е. А. Бушинская, ссылаясь на исследования В. К. Орфинской, отмечает, что образование производных слов напрямую связано с такими операциями, как анализ, синтез, сравнение фонем, обеспечивающих идентификацию смысловых различительных элементов [3].

Более подробно в своем исследовании механизм словообразования как средства пополнения лексического запаса описывает А. М. Шахнарович. Ребенок использует морфологический способ образования слов, для усвоения морфем необходимо уметь ориентироваться в звуковом составе слова [4, с. 45].

Результатом этой ориентировки является осознание дошкольником элементов слов, и на основе он этого формирует образную связь того, как звучит морфема в части слова [4, с. 46].

Эти связи, подчеркивает автор, не действуют отдельно, а входят в более широкий круг связей, таких как морфемика — предмет, т. е. ребенок начинает строить слова с опорой на предметную деятельность, на знания о предметном мире [4, с. 47]. Дошкольник достаточно долго ориентируется на звуковую составляющую слова. Так, производя неологизмы, дети пользуются продуктивными, частотными моделями [4, с. 50].

Вслед за К. И. Чуковским А. М. Шахнарович отмечает, что творчество слов детьми — процесс важный, этот процесс готовит ребенка к овладению всей системой языка. А. М. Шахнарович словотворчество рассматривает как демонстрацию действительности с образной частью форм слова [4, с. 54]. Автор установил определенную последовательность в процессе усвоения морфологических форм слов. Первично ребенок ориентируется на звуковую форму слова. Далее соединяет эти звуко-комплексы с означаемым в действительности предметом или явлением. Затем появляются устойчивые связи между ними. И последним этапом является генерализация отношений, т. е. правильное употребление переносит на каждое новое отношение [4, с. 55, 56]. Таким образом пополняется словарный запас качественно и количественно.

Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно владеют морфологией языка, а именно у дошкольников не сформирован анализ словообразовательных морфем из состава слова и их синтез в структурно-семантический комплекс. Недостаточное владение базовыми операциями, которые запускают механизм образования слов, приводит к нарушению словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Недостаточно развитый уровень предпосылок для развития словообразования, например когнитивных процессов, приводит к затруднениям при производстве слов [5].

Связь когнитивных процессов и речевой деятельности рассматривает и Т. В. Туманова. Устройство производных слов морфемным способом происходит за счет когнитивных процессов, направленных на осознание этих процессов [6].

Ссылаясь на исследования Т. В. Тумановой, А. В. Бабицина и Л. С. Яговкина разбирают ошибки словообразования на уровне внутреннего программирования:

- ошибки производящей основы;
- ошибочное название вследствие ориентации на корневое значение слова;
- ошибки при дифференцировании тонких оттеночных формантов;
- ошибки в выборе к заданной модели слова словообразовательного аффикса;
- несоблюдение ударности, звуковой, слоговой структуры слова;
- использование ситуативного высказывания вместо словообразования [5].

Механизм создания производных слов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет особенности, словообразовательные компетентности недостаточно сформированы. В процессе изучения специальной литературы нами установлено, что дети старшего дошкольного возраста испытывают затруднения в выделении морфологических элементов, трудности на этапе восприятия и внутреннего программирования речи, а также ее продукции.

Образование слов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется на основе наиболее частотных словообразовательных моделей, которые существуют в русском языке. Основной механизм образования слов происходит за счет аффиксации.

Несформированность овладения первичными операциями образования слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи приводит к недостаточному объему словарного запаса у детей.

1. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М. : Владос, 2000. — 240 с.

2. Щуклина Т. Ю. Словотворчество как реализация лингвокреативного потенциала детей // Вестн. Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-та. — 2011. — № 2. — С. 116–120.

3. Бушинская Е. А. Роль фонематических процессов в усвоении норм словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Концепт. — 2014. — Т. 20. — С. 46–50.

4. *Шахнорович А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики : моногр. — М. : Ин-т Языкознания Рос. акад. наук, 1999. — 165 с.
5. *Бабицина А. В., Яговкина Л. С.* Особенности словообразовательных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня // *Вестн. Курган. гос. ун-та.* — 2018. — № 4. — С. 96–98.
6. *Туманова Т. В.* особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 175 с.

*О. М. Алимовская, М. М. Зендер, О. А. Зайко*  
*Российский университет дружбы народов, Москва*  
*Т. В. Якубенко*  
*Омский государственный медицинский университет*

## **СУРДОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ, ПРЕОДОЛЕВАЮЩАЯ СОЦИАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ СРЕДИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема воспитания детей с физическим дефектом — нарушением слуха, предложены способы преодоления коммуникативных, поведенческих и бытовых барьеров.

*Ключевые слова:* младшие школьники, сурдопедагогика, физический дефект, «сверхкомпенсация», социальный барьер.

Изучение поведенческих особенностей детей с физическими недостатками является одной из центральных проблем специальной педагогики и психологии. Так, данный вопрос остро поднимался среди таких выдающихся ученых, как Л. С. Выготский, Е. Н. Винарская, Л. А. Головчин, А. Р. Лурия и др. Основной задачей психологов является разработка методов социальной адаптации детей с выраженными слуховыми проблемами, создание комфортных условий для их жизнедеятельности и исключение психологического давления со стороны здоровых сверстников. Таким образом, для большего понимания закономерностей психического развития ребенка с физическими отклонениями и выбора стратегий воспитания необходимо учитывать динамику развития слышащего ребенка, сопоставлять модели поведения детей одной возрастной группы. Именно Л. С. Выготский выдвинул концепцию, согласно которой сурдопедагогика достигает наибольших успехов благодаря анализу образа жизни не только ребенка с отклонениями, но и здорового: «к глухонемому ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному» [1, с. 53].

Анализируя проблемы психоэмоционального превосходства здоровых детей младшего школьного возраста над больными, А. Адлер выдвигает теорию сверхкомпенсации, согласно которой ребенок с получением эмпирического и теоретического опыта старается преодолевать физические дефекты с помощью проявления каких-либо творческих способностей — самоощущение неполноценности является стимулом к преодолению психологических барьеров, становлению «обычным», «равным среди других». А. Адлер пытался доказать, что люди не только могут справляться с врожденными дефектами (отсутствие слуха, зрения), но и «сверхкомпенсировать» их путем нависания над индивидом некой «психологической надстройки»: ребенок прилагает все усилия, пытаясь компенсировать физический недостаток активной работой над собой, настойчивостью, специальными упражнениями. Очевидно, что ключевая роль в социальной адаптации детей с подобными отклонениями лежит на сурдопедагогах [2, с. 40].

Сурдопедагогика — отрасль дефектологии, отвечающая за воспитание и обучений детей и взрослых с нарушением зрения [3, с. 8]. Изучая поведение детей младшего школьного возраста,

с уверенностью можно сказать, что организованный план обучения сменяется стихийным воздействием ближайшего окружения (мать и отец), агентами социализации (школа) на индивида. Следовательно, решение психологических проблем на фоне атипичного поведения коррелирует с возрастом ребенка — учитываются этапы его развития. Так, Л. С. Выготский выделял два вида отклонений: первичные («природные») и вторичные (возникают в процессе социального развития) [1, с. 24].

Известны следующие причины глухоты: генетически обусловленная и наследственная. Первая наступает вследствие определенных мутаций, «обуславливающих нарушение звуковоспринимающего аппарата», к примеру, мутации гена GJB2 приводят к повышенному содержанию катионов кальция, как следствие — к гибели волосковых клеток улитки. Наследственная глухота определяется передачей дефектного гена по наследству (как правило — дети глухих родителей).

Основной задачей коррекционной педагогики является формирование у детей с отклонениями навыков выполнения как жизненно необходимых задач, так и повседневных заданий — следовательно, необходимо создать учащемуся условия, в которых он сможет выполнять сразу несколько социальных ролей, тем самым преодолевая поведенческие и психологические барьеры и становясь (именно на подсознательном уровне) полноценным членом общества. [4, с. 75] Под социальными барьерами понимаются сразу несколько аспектов жизни младшего школьника. Так, можно выделить коммуникативные, поведенческие, трудовые, бытовые барьеры. Трудовые — организация учебы, доступная подача материала глухим школьникам. Бытовые — сложность в использовании объектов инфраструктуры, неадаптированных для инвалидов. Для сурдопедагогов важно понимать, что младший школьный возраст — это период вхождения в учебную деятельность, следовательно, занятия с детьми должны быть выстроены таким образом, чтобы ситуационные задачи, разбираемые на уроке, можно было бы продуцировать на решение типичных проблем вне класса. Для наиболее точного восприятия школьником материала необходимо на первых порах занятий предоставлять как можно большее количество внешних ориентиров: использовать алгоритмичные предписания (схемы, таблицы, рисунки), служащие памятками для ученика: они облегчают ребенку с ограниченными возможностями выполнение простых бытовых моментов, разрушая невидимую преграду между здоровыми и больными детьми. Такая организация работы дает возможность ребенку брать под контроль функционально значимую ситуацию [5, с. 3].

Коммуникативный барьер преодолевается путем организации парной и групповой работы среди учеников, каждый из которых сможет примерить на себе разные роли. Такой формат работы можно отнести к игровой деятельности, но он полностью исключает другие формы опосредования (кроме ролей). Однако игровая деятельность, являющаяся фактором овладения новыми навыками и коммуникативными взаимодействиями, не формирует чувство самостоятельного контроля. Игра способствует внешнему контролю, но не внутреннему. Внутренний самоконтроль и формирование самооценки индивида — тесный симбиоз, благодаря которому ребенок может добиться наибольших успехов в понимании собственной значимости и необходимости выполнения тех или иных действий. Отсюда следует, что, делая акцент на деталях, поощряя ребенка за проделанное задание (к примеру, наклейками или значками), его мотивация возрастает.

Таким образом, важным аспектом в занятии с глухими детьми является не только грамотная работа сурдопедагога, но и вовлечение в игровой, учебный процессы слышащих — так младшие школьники, имеющие зрительный недуг, смогут преодолеть социальные барьеры и научиться коммуникации со здоровыми детьми.

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.

2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 224 с.

3. *Головчиц Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 304 с.

4. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М. : Просвещение, 1987. — 107 с.

5. Речицкая Е. Г. Проблема формирования учебной деятельности глухих школьников // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1994. — С. 1–11.

**В. С. Бачина**

*Адаптивная школа-интернат № 17, Омск*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ПРИЗНАКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные принципы построения групповой работы с детьми раннего возраста, имеющими признаки эмоционального неблагополучия. Описывается опыт организации групповых занятий в региональном ресурсном центре психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра «Открытый мир».

*Ключевые слова:* ранний возраст, эмоциональное неблагополучие, групповая работа с детьми раннего возраста.

Ранний возраст является значимым периодом в психическом развитии ребенка. В развитии детей раннего возраста нередко приходится наблюдать признаки эмоционального неблагополучия, которые могут со временем трансформироваться в расстройство аутистического спектра.

Известно, что, хотя синдром детского аутизма окончательно формируется к 2,5–3 годам, тенденции аутистического развития могут быть выявлены достаточно рано, часто практически с рождения ребенка [1, с. 8].

У детей с формирующимся аутизмом выявляется нарушение развития эмоционального взаимодействия с близкими: ребенок избегает или не ищет взгляда в глаза, не просится на руки, его улыбка может быть мало адресована близкому человеку и чаще возникает в связи с другими приятными для ребенка впечатлениями. Отмечается сенсорная чувствительность, чрезмерная ранимость, трудности эмоционального заражения и подражания.

Безусловно, эти проявления могут быть как признаками формирующегося аутистического развития, так и временным состоянием, связанным с индивидуальными особенностями ребенка и обстоятельствами его жизни. В любом случае такого ребенка следует отнести к группе риска и как можно раньше включить в коррекционные занятия по преодолению имеющихся проблем.

Своевременное выявление признаков психоэмоционального неблагополучия ребенка и налаживание ранних форм его взаимодействия с близким человеком дают возможность для дальнейшей адаптации ребенка и профилактики возникновения наиболее тяжелых расстройств аффективного и, как следствие, познавательного развития.

Правильно построенная коррекционная работа с таким ребенком позволяет минимизировать трудности в его психическом и социально-эмоциональном развитии.

Коррекционно-развивающая работа может проходить как в индивидуальном формате, так и в форме групповой работы. В свою очередь, индивидуальная работа с аутичным ребенком направлена на коррекцию трудностей когнитивного и эмоционального развития, а групповая работа, кроме этих задач, может включать задачи социального и коммуникативного развития, но при условии правильной организации.

Групповая работа с детьми, имеющими эмоциональное неблагополучие, строится с учетом ведущего вида деятельности. В раннем возрасте это предметная деятельность. Ребенок с признаками эмоционального неблагополучия испытывает трудности в овладении действий с предметами. Все манипуляции с предметами сводятся к получению сенсорных впечатлений, однообразным стереотипным действиям с ним, подменяющим истинную исследовательскую активность. Поэтому

обязательным условием групповой работы с детьми раннего возраста является непосредственное участие родителей в занятиях. Мама является активным помощником ведущего при общении с ребенком, вовлекает его в совместное эмоциональное переживание, в совместную деятельность, например она выполняет необходимые действия с ребенком методом «рука в руке», ориентируясь на показ и инструкцию педагога.

Важным принципом работы является такой прием, как эмоционально-смысловой комментарий, который позволяет наполнить смыслом все действия, совершаемые ребенком. Важно, чтобы комментарий был достаточно емким, но в то же время понятным для ребенка, отражал эмоционально значимые для него детали происходящего, объединял разрозненные впечатления в осмысленное представление [2, с. 25].

На базе регионального ресурсного центра «Открытый мир» на протяжении трех лет организуется групповая работа с детьми раннего возраста названной категории.

Групповые занятия проводятся в малых группах: детей не более пяти. Обязательным условием является присутствие близкого взрослого каждого ребенка. Предпочтительно оставлять состав группы неизменным. Это позволяет детям чувствовать себя комфортно и устанавливать друг с другом устойчивые контакты. Важно отметить, что в групповую работу включаются дети, достигшие определенных результатов в ходе индивидуальной работы: большая активность в контактах с окружающими, отсутствие выраженного негативизма и других признаков дезадаптации, появление предпосылок к коммуникации и речи. Групповая работа решает задачи развития взаимодействия ребенка не только с мамой, но и с другими детьми. Так, дети учатся делиться красками и карандашами при выполнении общего рисунка.

Мы не стремимся к формированию однородных групп по уровню развития. На наш взгляд, более целесообразно объединение детей с различными возможностями, так как это позволяет детям с выраженными трудностями коммуникации подражать более успешным сверстникам.

Каждое занятие имеет приблизительно одинаковую структуру, в которой чередуются повторяющиеся элементы и новые. Так, неизменными остаются ритуал начала занятия и его завершения.

Ритуалы начала и окончания занятия позволяют детям достаточно быстро настроиться на рабочий лад и понять, что встреча закончена. В начале мы всегда используем один и тот же прием: все участники группы входят в зал, удерживаясь за длинную игрушечную змею. Финал занятия также всегда одинаковый: дети по очереди катаются с горки, ловят мыльные пузыри и с той же самой змеей отправляются к выходу. Эти приемы дают четкое обозначение начала и конца занятия, организуют детей, работают на профилактику нежелательных эмоциональных реакций детей.

В содержание занятий включаются различные виды игр — на эмоциональное заражение, на подражание, хороводные и музыкальные. Обязательной частью каждого занятия являются продуктивные виды деятельности: лепка, рисование, элементы конструирования.

Важно построить занятие вокруг простого, понятного детям сюжета. Мы стремимся превратить отдельные впечатления ребенка в осмысленные и целостные представления об окружающем мире. Поэтому каждое занятие представляет собой небольшое приключение, в котором появляется персонаж. Сначала дети с ним знакомятся, а затем делают что-то для него — лакомство, домик, элементы одежды и т. п. В конечном итоге все выполненные детьми рисунки, аппликации или поделки собираются в общую картину на большом листе бумаги. Например, все цыплята с зернышками из пластилина оказываются вокруг мамы-курицы на птичьем дворе. Все элементы занятия выполняются при активном участии мам, которые оказывают организующую помощь, радуются успехам своего ребенка и помогают ему взаимодействовать с другими детьми.

В ходе продолжительных занятий произошла определенная динамика как в развитии каждого ребенка, так и в усложнении содержания деятельности. В данный момент занятия более длительны, организованны и сложны, чем были вначале.

Групповые занятия с детьми раннего возраста — важная часть коррекционной работы. Дети, которые в раннем возрасте были включены в эту деятельность, легче адаптируются в группах детского сада, более успешно переходят в группы по подготовке к школе, организуемые на базе ресурсного центра. Также можно наблюдать положительные изменения, происходящие в паре «родитель — ребенок». Родители становятся внимательны к поведению и эмоциональному состоянию

детей, учатся поддерживать инициативу ребенка в деятельности, вслед за педагогом осваивают приемы продуктивного взаимодействия с ребенком, в частности, эмоциональный комментарий.

Таким образом, групповые занятия с детьми раннего возраста, проявляющими признаки эмоционального неблагополучия, эффективны при условии включения родителей и соблюдения описанных выше принципов.

---

1. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. — М. : Полиграф сервис, 2001. — 156 с.

2. Либлинг М. М., Баенская Е. Р. Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // Воспитание и обучения детей с нарушениями развития. — 2016. — № 1. — С. 24–28.

**А. А. Боброва**

*Сургутский государственный педагогический университет*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* Автор статьи раскрывает особенности организации подготовки инклюзивных волонтеров на базе педагогического вуза. Представлен раздел программы развития инклюзивного добровольчества. Раскрыты основные пути формирования волонтерских компетенций и социокультурных ценностей у будущих педагогов.

*Ключевые слова:* волонтерство, инклюзивное волонтерство, будущие педагоги, социокультурные ценности, волонтерские компетенции, программа развития инклюзивного добровольчества.

Одним из ведущих направлений развития современного общества в настоящее время выступает волонтерская (добровольческая) деятельность, роль которой высоко оценена и подчеркнута в нормативно-правовых документах международного, всероссийского и локального уровней.

По оценкам различных исследователей, в XXI в. во всем мире наблюдается потребность в волонтерской (добровольческой) деятельности. По своей природе волонтерство — это просоциальная деятельность, где человек на безвозмездной основе стремится повлиять на трансформацию общества, делая его лучше [1, с. 170].

Включение будущих педагогов в волонтерскую (добровольческую) деятельность, направленную на формирование социокультурных ценностей и личностно значимых (гуманность, милосердие, активность и др.) и профессиональных (ответственность, коммуникабельность и др.) качеств, является основой профессиональной подготовки будущего педагога.

В Распоряжении Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) до 2025 года» даны следующие определения добровольческой (волонтерской) деятельности [2]:

Добровольчество (волонтерство) является деятельностью в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях решения социальных задач в таких сферах, как образование, здравоохранение, культура, социальная поддержка и социальное обслуживание населения, физическая культура и спорт, охрана окружающей среды, предупреждение и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций.

Инклюзивное добровольчество — это включение в волонтерскую (добровольческую) деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающее поддержку добровольческих (волонтерских) инициатив людей с ограниченными возможностями здоровья,

включая привлечение, отбор и обучение таких добровольцев (волонтеров) с учетом различной степени ограничения их возможностей.

Однако главной целью подготовки инклюзивных добровольцев является вовлечение студентов в процесс волонтерской помощи и поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также интегрирование студентов с ОВЗ и инвалидностью в добровольческий процесс.

Волонтерство для будущих педагогов — это возможность формирования проективных, организаторских и коммуникативных умений, направленных на эффективное сопровождение процесса социализации детей с ОВЗ, которое актуально в рамках внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

Инклюзивное добровольчество в Сургутском государственном педагогическом университете (СурГПУ) представлено деятельностью Инклюзивного волонтерского отряда «PRO-Добро», в деятельность которого активно включены студенты с ОВЗ и инвалидностью.

Опыт организации волонтерства в вузе определил необходимость систематизации деятельности по подготовке инклюзивных волонтеров посредством разработки Программы развития инклюзивного добровольчества в СурГПУ до 2025 г. (далее — Программы).

Одной из стратегических задач Программы стало формирование у студентов волонтерских компетенций посредством обучения и вовлечения в практику инклюзивной добровольческой деятельности, что позволило определить одно из направлений ее реализации — развитие системы обучения студентов практике инклюзивной добровольческой деятельности.

Реализация данного направления предполагает следующие этапы:

*1. Подготовка студентов (в том числе с инвалидностью) к компетентной добровольческой деятельности в составе инклюзивного добровольческого отряда, включающая:*

- разработку ключевых компетенций инклюзивных добровольцев;
- разработку и апробацию образовательной программы «Школа инклюзивного добровольчества» (объем — 36 ч.);
- создание в инклюзивном добровольческом отряде системы наставничества «Равный — равному»;
- создание программы (системы) мотивации инклюзивных добровольцев;
- разработку и использование в образовательном процессе учебно-методических и методических пособий;
- проведение образовательных интенсивов для руководителей добровольческих объединений вуза.

*2. Внедрение образовательных технологий в деятельность инклюзивного добровольческого отряда:* технологии «Портфолио инклюзивного добровольца», кейс-технологии для подготовки и обучения волонтеров, технологии «Проектная сессия», технологии «Творческие мастерские».

*3. Развитие студенческих инициатив и привлечение к инклюзивной добровольческой практике посредством:*

- разработки и реализации совместных со студентами социальных проектов;
- участия во всероссийских и международных конкурсах и обучающих форумах по инклюзивному добровольчеству;
- организации и проведения методических площадок «Добровольчество в молодежной среде» с привлечением социальных партнеров;
- организации конкурса «Доброволец Года»;
- участия студентов в научно-практических конференциях, семинарах, «круглых столах», конкурсах проектов по проблеме добровольческой деятельности;
- проведения мониторинга организации инклюзивной добровольческой деятельности студенческой молодежи.

Таким образом, данное направление реализации Программы развития инклюзивного добровольчества создаст условия для формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов и позволит достичь ожидаемых результатов: разработки модели компетенций инклюзивных добровольцев вуза; апробации образовательной программы «Школа инклюзивного добровольчества»; внедрения образовательных технологий в деятельность инклюзивного добровольческого отряда; сформированности системы наставничества «преподаватель — студент», «студент — студент»,

«студент — обучающийся»; реализации системы мотивации инклюзивных добровольцев; достижения положительной динамики социальной активности и проявлений гражданской позиции студентов-добровольцев в процессе реализации проектов и инициатив.

1. Социальная работа с молодежью : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова — М. : Дашков и К, 2007. — 382 с.

2. Распоряжение Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года» // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_314804/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_314804/) (дата обращения: 12.12.2022).

**В. А. Бородина**

*Омский государственный педагогический университет*

## ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

*Аннотация.* В статье на основе изучения научных источников и анализа фиксируемого младшими школьниками с оптической дисграфией вербального материала дана оценка их самостоятельной письменной речи. Типы ошибок, допускаемых обучающимися, проиллюстрированы примерами.

*Ключевые слова:* письменная речь, чтение и письмо, тяжелые нарушения речи, оптическая дисграфия, младшие школьники.

Письменную речь со всей справедливостью следует рассматривать в качестве важного средства, которое служит получению и передаче информации. Благодаря самостоятельному письму обеспечивается выражение мысли, а также ее обработка, корректировка, уточнение. Не возникает сомнений, что без такого психического процесса, как письменная речь, полноценное социокультурное развитие личности невозможно.

Использование письма в целях коммуникации и для решения иных задач требует владения языковыми средствами. Поступая в школу, ребенок первоначально осваивает буквы, овладевая грамотой. Это происходит в относительно короткий период, по сравнению, например, с длительностью всего этапа получения начального образования. В ходе овладения грамотой дети поставлены перед необходимостью не только запомнить буквы и научиться их воспроизводить графически. Они также должны овладеть навыками ориентирования на микроплоскости (в частности, пространстве листа), обрести способность распределять и концентрировать внимание, освоить техники рационального запоминания учебного материала, в том числе весь комплекс букв как графических знаков, посредством которых осуществляется письмо.

Феноменология письменной речи глубоко исследовалась и получила отражение в фундаментальных трудах таких выдающихся ученых, как Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др., которые трактовали ее как психическую деятельность, обладающую сложной структурой и функциональной организацией. Структурные элементы письменной речи — комплекс последовательно осуществляемых операций, которые в своей совокупности есть целостная самоорганизующаяся функциональная система.

При тяжелых нарушениях речи (ТНР) дети испытывают стойкие трудности в овладении письменной речью. Учащиеся с ТНР допускают многочисленные ошибки при списывании и в ходе самостоятельного письма, а также при чтении. Это, в свою очередь, осложняет процесс становления и последующего совершенствования читательской деятельности ребенка с ТНР, а в результате

препятствует его социокультурному, личностному, коммуникативному развитию [1]. Дети с ТНР демонстрируют резко ограниченный объем языковых ресурсов. Это снижает эффективность вербальных практик: как устных, так и письменных. В большей мере степень проявления нарушений вербальных средств коммуникации прослеживается у тех детей, у которых речевая патология осложняется минимальными нарушениями слуха [2].

В школьной логопедической практике специфические нарушения письма и чтения (письменной речи в целом) диагностируются как дисграфия и дислексия, варианты (виды) которых довольно многообразны. Особое место среди разных видов дисграфий занимает оптическая. Изучению дисграфии, включая оптическую, посвящены труды Т. В. Астаховой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, М. Е. Хватцева и др.

Представим краткую характеристику самостоятельной письменной речи младших школьников с оптической дисграфией к периоду завершения их обучения в 1-м классе. Такого рода оценка базируется на результатах анализа письменных работ в виде зафиксированных под диктовку лексических единиц и выполнения слухового диктанта.

При графической фиксации воспринимаемых на слух лексем младшие школьники с ТНР чаще всего допускают ошибки указанного ниже типа.

1. Замещения одних букв другими, в том числе:

– Имеющих разное число элементов в своем составе. Это письменные буквы по типу И и Ш, П и Т, Ц и Щ, например *игра (игра), лист (лист), икола (школа), рецетт (рецепт), щирк (цирк)* и т. п.

– Обладающих графическим сходством, прежде всего, по количеству используемых элементов, но с различным пространственным расположением данных элементов. В рассматриваемом случае речь идет о буквах типа Б и В, В и Д, Б и Д, например *бебочка (девочка), довитель (водитель), дывор (выбор), движение (вблжение)* и т. п.

2. Зеркальное отражение фиксируемых букв. Как правило, чаще остальных зеркально младшими школьниками с ТНР отражаются буквы Э, С, Ю. Реже зеркально фиксируются Р, Ь, Ъ.

Если предложить обучающимся с ТНР записать воспринимаемые на слух слова печатными, а не письменными буквами, указанные типы ошибок сохраняются, в том числе с учетом того графического образа, который присущ той или иной печатной букве. Так, зеркально в печатном виде школьники фиксируют букву Ч. В письменном виде данная буква зеркальным способом учениками практически не воспроизводится. Такое сопоставление особенностей отражения вербального материала письменно и печатным способом свидетельствует о том, что обучающиеся с ТНР имеют именно специфическое нарушение, а не о том, что дети ограничивались в возможностях осваивать графический образ букв.

При выполнении слухового диктанта младшие школьники с оптической дисграфией допускают ошибки, которые аналогичны описанным выше. Более того, чем объемнее речевой продукт, подлежащий фиксации, тем больше ошибок в работах учеников. Этим школьникам проще зафиксировать изолированное слово, чем отразить комплекс лексических единиц в составе предложений, прежде всего, относительно длинных (6–7 лексем и более). При фиксации изолированных слов ученики с оптической дисграфией чаще осуществляют самоконтроль. Это проявляется в том, что школьники делают паузу после записанного слова, прочитывают его и в ряде случаев самостоятельно обнаруживают ошибки, исправляя их. Если же перед учениками с ТНР стоит более сложная задача, связанная с записью текста, в том числе короткого, они концентрируются на том, чтобы зафиксировать весь предъявленный им объем речевого материала. При этом дети обычно не прибегают к самоконтролю либо осуществляют его только на отдельном «участке» текста. Помимо специфических ошибок оптического типа младшие школьники с ТНР допускают и другие: орфографические, грамматические и т. д. Это, несомненно, значительно снижает качество письменной речи, обуславливает отсутствие ее ясности. Отдельный речевой материал не поддается узнаванию и, соответственно, прочтению — прежде всего теми людьми, которые не являются специалистами в области логопедии.

Подводя итог, отметим следующее. Результаты изучения научных трудов, посвященных оптической дисграфии, а также анализ письменных работ учеников с данным нарушением свидетельствует о том, что у этих детей зрительные впечатления и представления не обладают устойчивостью. Прослеживается низкий уровень сформированности свойств внимания. Пространственная

ориентировка характеризуется недоразвитием. Соответственно, в ходе логопедической работы с учащимися, имеющими оптическую дисграфию, следует уделять внимание не только коррекции нарушений речи, но и преодолению неполноценности речевых психических процессов.

1. Четверикова Т. Ю. Школьники с тяжелыми нарушениями речи как читатели // Концепт. — 2017. — № S 11. — С. 80–87.

2. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

**Е. В. Вингольц**

*Средняя образовательная школа № 195, Новосибирск*

**К. В. Абрамова**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

*Аннотация.* Статья посвящена дифференцированному подходу в логопедической диагностике атрибутивного словаря младших школьников с задержкой психологического развития. Из ряда логопедических диагностик выявлены главные направления в работе по формированию атрибутивного словаря младших школьников с задержкой психологического развития.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, задержка психологического развития, атрибутивный словарь, активный и пассивный словарь.

Сущность дифференцированного подхода — это учет индивидуально-психологических особенностей школьника в процессе обучения, создание благоприятных условий для психического развития ребенка.

Дифференцированный подход — один из главных направлений в логопедической работе при задержке психологического развития для младших школьников обоснован в работах В. Е. Левиной и ее последователей, сегодня широко применяется логопедами на практике. Р. Д. Тригер считает, что психологические особенности младших школьников с задержкой психологического развития выходят на первый план при логопедической работе. Логопедическая работа проводится с опорой на сохраненные звенья и учитывается структура речевого дефекта. [1, с. 37]

Принцип дифференциации начинается с логопедической диагностики. При логопедической диагностике младших школьников с задержкой психологического развития первично необходимо исследовать словарь, так как слово — это одна из основных значимых единиц языковой системы, оно выступает как центральный механизм.

Для исследования словарного запаса Р. Е. Левина предлагает ряд особых приемов: название предметов, нахождение общих названий, подбор однокоренных слов, подстановка слов в предложении. При исследовании словаря предметов используется прием называния предметов по его описанию и нахождение общих названий (обобщающих слов). При исследовании словаря также используется прием подбора антонимов и синонимов к группе слов [2, с. 12].

Т. А. Фотекова считает, что наиболее неконкретной частью речи является прилагательное и его использование требует высокого уровня развития процессов анализа и синтеза, обобщения. По мнению Т. А. Фотековой, умение пользоваться в речи прилагательным требует более быстрого формирования мыслительных операций [3, с. 64].

В исследовании атрибутивного словаря младших школьников с задержкой психологического развития были использованы методики Р. Е. Левиной, Т. А. Фотековой Т. Г. Визель,

О. Б. Иншаковой, Г. А. Волковой, О. Е. Громовой. Психологические особенности младших школьников с задержкой психологического развития являются главной особенностью в диагностике, коррекции нарушений атрибутивного словаря. Всю неоднородность механизмов, симптомов структуры речевого дефекта учитывает дифференцированный подход. Проявление речевых нарушений при одинаковом уровне развития словаря у младших школьников с задержкой психологического развития различно. Психологические и индивидуальные особенности младших школьников с задержкой психологического развития отягощают всю структуру речевого дефекта. Поэтому в логопедической работе необходимо учитывать структуру речевого дефекта, психологические и индивидуальные особенности, опираться на сохраненные звенья. Необходимо учитывать, что нарушения словаря связаны с первичным дефектом, который, в свою очередь, требует учета и внимания при обследовании и дальнейшей коррекционной работе.

Результаты исследования показали, что пассивный словарь младших школьников с задержкой психологического развития обеспечивается пониманием речи обиходно-разговорной тематики. Активный словарь более ограничен, чем пассивный, беден, запас слов мал.

Исходя из полученных результатов и специфики атрибутивного словаря младших школьников с задержкой психологического развития, логопедические занятия должны включать в себя: деление на этапы; работу по созданию успешной учебной деятельности младших школьников с задержкой психологического развития; индивидуальный педагогический подход, в котором при коррекционно-педагогическом процессе применяются специальные методы и средства образования.

Задачи по работе над словарем были сформированы на основании исследования:

1. Пополнение словаря младших школьников новыми словами, усвоение ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики.

2. Закрепление и уточнение атрибутивного словаря. У детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому необходимо углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием.

3. Активизация словаря. Важно, чтобы новое прилагательное вошло в активный словарь, для этого необходимо закрепить его в речи младших школьников с задержкой психологического развития.

На логопедических занятиях при осуществлении дифференцированного подхода следует учитывать следующее: 1) новое занятие связано с предыдущим (новое связано с ранее изученным); 2) многократность повторения и закрепления нового материала; 3) материал систематизирован; 4) материал изучается маленькими дозами, каждая закрепляется (от легкого к трудному); 5) помогать на занятии только при необходимости и дозированно; 6) стимуляция познавательной, учебной активности осуществляется игровыми, наглядными методами.

Дифференцированный подход младших школьников с задержкой психологического развития позволяет организовать умственную и речевую деятельность младших школьников, стимулировать познавательную деятельность, предоставлять помощь в зоне ближайшего развития.

1. Тригер Р. Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. — 1985. — № 5. — С. 36–38.

2. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. — 1975. — № 2. — С. 12–16.

3. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 176 с.

*А. С. Гребенюк*

*Детский сад № 21 «Колокольчик» комбинированного вида, Искитим, Новосибирская область*

*К. В. Абрамова*

*Новосибирский государственный педагогический университет*

## **О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается необходимость как можно раньше развить словообразовательные умения у детей старшего дошкольного возраста с целью их своевременного преодоления. В данной статье описана необходимость развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Сделаны выводы по проделанной научной работе.

*Ключевые слова:* словообразовательные умения, дизартрия, дошкольники.

Тема необходимости развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией для проведения практического исследования продолжает оставаться актуальной и востребованной, так как словообразовательные умения имеют важное значение не только для развития речи дошкольника, но и для общего развития всех психических функций ребенка. Необходимо не только применять традиционные методы и приемы логопедической работы, но и постоянно их совершенствовать для того чтобы добиться наиболее высокого результата в развитии словообразовательных умений у дошкольников с дизартрией.

Дизартрия — это такое нарушение речи, которое появляется по причине несформированной иннервации речевого аппарата, что происходит из-за поражения подкорковых, а также задне-лобных отделов головного мозга.

Цель исследования — изучить причины необходимости словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Методами исследования данной темы является анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение, педагогический эксперимент, анализ данных.

Основная цель исследования — выявление причин необходимости словообразовательной работы у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Научно-методологической основой исследования явились труды А. Н. Леонтьева, А. Н. Гвоздева, Е. Ф. Архипова.

Словообразование является разделом языкознания, в нём рассматриваются способы образования слов, а также их строение. По мнению А. Н. Леонтьева, благодаря изучению словообразования можно понять происхождение слов, смысл новых слов в языке, а также научиться грамотному написанию и произношению слов [1].

Словообразование входит в изучение лексики и грамматики, благодаря чему появилось множество различных способов словообразования. Только при овладении словообразовательными умениями у детей формируется грамотная как словесная, так и письменная речь.

Под словообразовательными умениями понимается овладение компонентами словообразования, в процессе которого происходит изучение смыслового значения слов, при помощи умения понимать и воспринимать значение частей слова. При этом части слова в словообразовательной системе — это корни, приставки, суффиксы, а также правила по которым из одних слов получаются другие. Для полноценного развития монологической или диалогической речи у детей самое первое и самое важное место занимают самостоятельные словообразовательные умения. При выявлении нарушений в словообразовании у детей педагог обязан вовремя это заметить, чтобы начать коррекционную работу, при этом к коррекционной работе привлекаются не только педагоги, но и родители детей, имеющих трудности в словообразовании.

Е. Ф. Архипова отмечает, что при дизартрии у детей выявляются нарушения всей произносительной стороны речи детей, что, в свою очередь, помогает отличить данный диагноз от других.

Также у детей с дизартрией тихий слабый голос, нечеткое произношение звуков, дыхание не ритмичное, поскольку речь не плавная, а отрывистая, при этом темп речи может быть либо быстрым, либо медленным, что является подтверждением необходимости развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией [2].

У дошкольников с дизартрией словообразовательные умения формируются с большим отставанием от нормотипичных детей, поскольку у этих детей происходит замедление развития психических функций. У них проявляется неловкость в моторных навыках, движения отличаются неловкостью и неточностью, эти дети позже начинают выполнять ручной труд. Часто у этих детей наблюдается задержка в интеллектуальном развитии, которая проявляется в малой работоспособности, а также в недостаточно развитых памяти и внимания. Всё это сказывается на развитии словообразовательных умений, именно поэтому необходимо как можно раньше выявить нарушения для ранней реализации коррекционной работы.

Нами проведена экспериментальная работа по развитию словообразовательных умений у старших дошкольников. В исследовании принимали участие 15 детей с дизартрией, имеющие логопедическое заключение. С целью выявления первоначального уровня развития словообразовательных умений был проведен констатирующий эксперимент с использованием двух серий заданий по методике Т. В. Тумановой [3]. На основании полученных данных были сделаны следующие выводы: в группе преобладает ниже среднего и низкий уровень словообразовательных умений, высокого и выше среднего уровня не показал ни один ребенок. Так, в ходе проведенной диагностики мы пришли к выводу, что у детей существуют проблемы с усвоением морфем и операциями с ними, также у детей плохо развиты словообразовательные умения. Стоит отметить, что лучше всего дети владеют навыком словообразования имен существительных и при этом словообразование глаголов и прилагательных вызывают больше всего трудностей в группе.

На формирующем этапе эксперимента была проведена работа по развитию словообразовательных умений у старших дошкольников с дизартрией. В ходе формирующего этапа с детьми проводились индивидуальные и фронтальные занятия с использованием дидактических игр, игровых упражнений, заданий в занимательной форме с использованием наглядного материала. На фронтальных занятиях использовали элементы соревнования и драматизации, чтобы у детей не пропадал интерес к занятиям и сохранялась мотивация.

Работа по развитию словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста проводилась в несколько этапов. На первом этапе проводилась работа по формированию навыков ориентирования в звуковом составе слов всех частей речи. На втором этапе закреплялись продуктивные словообразовательные модели. Так, вначале с детьми учились образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, затем образовывали притяжательные прилагательные и изменяли глаголы совершенного и несовершенного вида. На третьем этапе проводилась работа по словообразованию менее продуктивных моделей. Так, с детьми проводилось от двух до пяти занятий по 15–20 мин. в зависимости от индивидуального развития каждого ребенка. Данные занятия не заменяли работу по образовательному плану, а дополняли ее.

Для определения динамики уровня развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста был проведен контрольный этап эксперимента, в который были включены те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. В результате контрольного этапа нами было выявлено, что у детей, в отличие от результатов констатирующего этапа, был выявлен один ребенок с высоким уровнем, уровень выше среднего показали 7 детей, а вот низкого уровня уже



Динамика словообразовательных умений у старших дошкольников с дизартрией

выявлено не было. Поэтому можно сделать вывод об эффективности, результативности и успешности проведенного эксперимента.

Таким образом, мы пришли к выводу, что диагностика очень важна и необходима для детей с речевыми нарушениями, в том числе с дизартрическими расстройствами. Обследование ребенка — это один из первых этапов выявления речевых нарушений. Обследование ребенка подразумевает различные диагностические приемы в зависимости от задач обследования, включающие всевозможные современные авторские задания. Оно помогает выявить нарушения, на коррекцию которых необходимо направить усилия. Если диагностика будет проведена вовремя, то можно быстро скорректировать нарушения. Грамотно составленный коррекционно-развивающий комплекс занятий является эффективным средством развития словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста.

1. Леонтьев А. Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Вопросы детской психологии. — 1998. — № 2. — С. 3–9.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов. — М. : Астрель, 2006. — 319 с.
3. Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию // Дефектология. — 2001. — № 4. — С. 44.

*Ю. А. Дияшина*

*Омский государственный педагогический университет*

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УСТНОГО МОНОЛОГА**

*Аннотация.* В статье сообщается о недостатках устного монолога старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассматриваются отдельные особенности обучения этих детей построению рассказов разного типа.

*Ключевые слова:* устный монолог, рассказ-описание, повествование, задержка психического развития, старшие дошкольники, коррекция.

Структура нарушения при задержке психического развития (ЗПР) имеет свою специфику. Особое место в ней занимает неполноценность устной речи, выступая в качестве вторичного отклонения, требующего коррекции. Эффект коррекционного воздействия во многом зависит от участия в мероприятиях образовательно-реабилитационной направленности мультидисциплинарной команды специалистов, где центральное место принадлежит учителю-дефектологу [1].

Отечественными исследователями в области специальной психологии и коррекционной педагогики (Г. И. Жаренкова, О. В. Заширинская, Р. И. Лалаева, И. Ю. Левченко, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и др.) дана комплексная оценка устной речи ребенка с ЗПР. Наряду с задержкой ее формирования отражена типология специфических ошибок, допускаемых этими детьми в процессе языкового оформления высказываний. Особое внимание авторы обращают на качественные отличия речи детей с ЗПР от вербальных сообщений, продуцируемых их нормотипичными ровесниками.

Наряду с этим исследования современных авторов позволяют указать на то, что содержание речевой продукции ребенка с ЗПР отличается от той, которая принадлежит их ровесникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) иных нозологических групп, например с речевой патологией, тугоухостью, кохлеарно имплантированных [2]. Так, на планирование и оформление устного высказывания ребенка с ЗПР заметное влияние оказывает отмечающееся недоразвитие

не только языковых средств, но и неречевых психических процессов, в первую очередь мыслительных операций. Дошкольники с ЗПР обладают сниженной мотивацией к деятельности, в том числе речевой, имеют узкий кругозор, бедные представления о социальной и природной действительности.

В настоящий период времени отмечается недостаток методических материалов, включая технологии обучения, а также техники, приемы, средства коррекционно-педагогического воздействия, использование которых в образовательно-реабилитационном процессе будет содействовать овладению старшими дошкольниками с ЗПР способностью к планированию и продуцированию устных монологов.

Как и для всех других категорий детей, освоение монологической речи, по сравнению с диалогической, представляет для ребенка с ЗПР особую сложность. При этом дети рассматриваемой категории затрудняются с общим замыслом текста, раскрытием темы, а также искажают логику повествования, выпускают важные структурные компоненты рассказа, допускают нарушения временных связей и не могут установить причинно-следственные. Одновременно с этим отмечается нарушение структуры фразы, бедность лексикона, что находит выражение в неправильном либо неточном использовании слов в составе текста, в неправомерно частом повторе одних и тех же лексем. В целом, представленные сведения позволяют указать на неполноценность как структурной, так и смысловой стороны устного монолога, который продуцирует ребенок с ЗПР.

Эти данные требуют учета при определении стратегии образовательно-реабилитационной работы в рассматриваемом направлении, в том числе выборе приемов коррекционного воздействия.

Представим основные методические подходы, использование которых в практической деятельности со старшими дошкольниками с ЗПР позволит стимулировать ход овладения ими способностью продуцировать устные монологи, включая описательные и повествовательные рассказы.

Так, образовательно-реабилитационный процесс должен быть ориентирован на овладение ребенком способностью к структурно-смысловой организации текстов, содержание которых связано с жизненной практикой детей, их бытовым опытом. Это определяет тематику рассказов, над которыми проводится работа в ходе коррекционных занятий. Например, это должны быть тексты, посвященные описанию предметов быта (например, посуды, мебели, одежды, обуви и др.), объектов природы (например, зверей, птиц, растений и др.), а также повествованию о занятиях детей в детском саду, семье, в учреждениях культуры и досуга. Такая тематика позволит наряду с формированием у дошкольников с ЗПР необходимого спектра языковых средств осуществлять развитие и коррекцию познавательной сферы, обогащать представления о многообразии объектов окружающего мира.

Обязательным условием работы над устным монологом является применение в ходе коррекционных занятий визуальных опор. Их использование осуществляется по линии «от конкретных к символическим», включающим условные обозначения, в том числе структурируемых по типу мномодорожек. Так, например, в число реалистичных визуальных опор входят иллюстрации к текстам, фотографии, собственные рисунки детей. В свою очередь, условные изображения к текстам могут быть представлены в виде серии пиктограмм, с семантикой которых ребенок должен быть предварительно познакомлен [3].

Начинается работа с обучения детей с ОВЗ, включая дошкольников рассматриваемой нозологической группы, продуцированию описаний. Логика построения таких рассказов может быть задана планом: в виде повествовательных и вопросительных предложений, предметных картинок, а позднее и через пиктографическое отображение признаков объекта: размера, фактуры, величины, цвета, пространственного положения, функций [4].

Целенаправленной должна быть деятельность в направлении обучения старших дошкольников с ЗПР структурно-смысловой организации рассказов повествовательного типа. Эта работа реализуется через пересказ, построение рассказов по сюжетной картинке, серии картинок, а также на основе личного опыта — без применения средств наглядности.

Еще один важный компонент методики образовательно-коррекционной работы — обучение старших дошкольников с ЗПР построению описательно-повествовательных рассказов. Один из

эффективных способов реализации этой деятельности на практике — творческий пересказ текста. Ребенку предлагается осуществить репродукцию повествования с опорой на иллюстрации, но отдельные признаки (внешний облик героев, предметные объекты, настроение персонажей и др.) подлежат самостоятельному описанию с опорой на картинки.

Подытоживая, отметим, что работа над устным монологом предстает в качестве важного звена в системе образования дошкольников с ЗПР. Одновременно с обучением детей построению рассказов разного типа требуется обеспечивать обогащение представлений об окружающем мире.

1. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О. С. Кузьмина, О. Ю. Синевич, Н. В. Багаутдинова, Э. Р. Диких // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2016. — № 4. — С. 51–58.

2. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

3. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями : метод. пособие. — Омск : Изд-во Ин-та развития образования Омской области, 2010. — 52 с.

4. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

*Е. Д. Дымаренок*

*Адаптивная школа-интернат № 19, Омск*

*Омский государственный педагогический университет*

## **СОЗДАНИЕ СЛУХОЗРИТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ПАТОЛОГИЕЙ СЛУХА**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу создания в ходе образовательно-коррекционной работы с обучающимися, имеющими нарушения слуха, слухозрительной основы восприятия словесной (устной) речи. Отражены основные методические приемы деятельности сурдопедагога.

*Ключевые слова:* обучающиеся с патологией слуха, слухозрительная основа восприятия устной речи, образовательно-коррекционная работа, сурдопедагог, слуховой аппарат, звукоусиливающая аппаратура.

Одним из значимых достижений отечественной сурдопедагогической науки явилась разработка и научное обоснование системы обучения глухих и слабослышащих школьников устной речи с применением звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА).

Посредством развития словесной речи и умений пользоваться остаточным слухом ребенок, несмотря на патологию, обретает возможность познавать окружающую действительность, адаптироваться к социокультурным реалиям. Отметим, что к этой важной и сложной проблеме сурдопедагогики обращались такие известные ученые, как В. И. Бельтюков, К. А. Волкова, Е. П. Кузьмичева, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Э. И. Леонгард, Е. З. Яхнина и др.

Возможность ребенка с патологией слуха использовать словесную речь как средство коммуникации зависит от ряда факторов, включая уровень владения вербальными средствами общения и слухозрительным восприятием (СЗВ) устной речи, прежде всего, при помощи слухового аппарата (СА), а также состояние произносительных умений. Без достаточно прочно сформированных

навыков СЗВ устной речи собеседника (с помощью СА) употребление детьми рассматриваемой нозологической группы всего многообразия рече-языковых средств невозможно.

Спонтанно способностью к восприятию и декодированию вербальных средств общения, даже при опоре на сохранное зрение, ребенок с патологией слуха овладеть не может. В данной связи выработка такой способности должна явиться одной из задач образовательно-коррекционной работы, прежде всего, в процессе коррекционных курсов, предусмотренных и на уровне начального, и на уровне основного общего образования [1].

Формирование разных видов речевой деятельности предстает в качестве важнейшего направления образовательно-коррекционного процесса. Его реализация содействует совершенствованию у обучающихся умений вступать в вербальные интеракции с окружающими людьми, реагировать на воспринятую информацию вербально [2]. Это требует определенного уровня развития СЗВ речи (с помощью СА) и произношения, что нужно для коммуникативного речевого взаимодействия, прежде всего, с постоянными партнерами по общению и с теми лицами, потребность во взаимодействии с которыми в социально-бытовой практике возникает довольно часто. К первой группе партнеров-коммуникантов относятся родители обучающихся, учителя (сурдопедагоги), иные педагогические работники и обслуживающий персонал образовательной организации. Особое место здесь занимают родители, которые объективно наиболее интенсивно взаимодействуют со своим ребенком. В то же время нельзя не учесть, что уровень реабилитационной культуры большинства родителей, как правило, является низким, в связи с чем они нуждаются в сопровождении со стороны специалистов [3]. Вторую группу потенциальных партнеров по общению составляют слышащие люди, задействованные в популярных сферах обслуживания и оказания разного рода помощи населению (социальной, медицинской и др.).

Подчеркнем, что при реализации образовательно-коррекционного процесса особое внимание сурдопедагогами должно быть уделено воспитанию у обучающихся способности применять вербальные средства общения для решения учебных и социально-бытовых задач.

Организация постоянного мотивированного вербального общения с обучающимися с нарушением слуха требует осуществления вне зависимости от их возможностей СЗВ речи (с применением СА).

В ходе образовательно-коррекционной работы не предусматривается толкования семантики лексем и разъяснения способов соединения слов. Эта деятельность разворачивается в условиях естественно возникающих и целенаправленно создаваемых ситуациях коммуникативного взаимодействия — на слухозрительной основе и с опорой на средства наглядности. Особое внимание уделяется тому, чтобы обучающиеся овладевали умениями включать лексические единицы в различные контексты. Многократность повторения одних и тех же лексем в разных грамматических формах при реализации разных видов деятельности содействует успешному и прочному усвоению речевого материала.

Отметим, что организация работы в направлении обучения школьников с патологией слухового анализатора СЗВ и воспроизведению устной речи предполагает использование следующих методических приемов: побуждение ребенка в ответной вербальной реакции посредством слова, словосочетания, фразы, вывода. Первоначально акцент делается на формировании у детей умений оперировать простыми (в плане лексического наполнения и синтаксической структуры) конструкциями. Как правило, такая работа разворачивается в связи с организацией диалогов: в ходе непосредственного контакта с сурдопедагогом, в учебной деятельности со сверстниками, с опорой на иллюстративный и иной визуальный материал.

Весь новый для обучающихся речевой материал предъясняется исключительно слухозрительно (в основном с применением ЗУА). В соответствии с воспринятыми фразами (репликами) школьники с патологией слуха выполняют задания, формулируют ответные сообщения. На первых этапах образовательно-коррекционной работы широко используется устно-дактильная форма словесной речи. Постепенно она начинает приобретать вспомогательную роль.

Работа над устной речью не исключает применения письменной. Новый для обучающихся вербальный материал должен получить отражение на табличках либо быть зафиксированным на доске. Количество письменного фиксируемого материала сокращается по мере того, как школьники прочно его осваивают и самостоятельно применяют в коммуникативной практике.

Важное значение в работе в направлении СЗВ и воспроизведения устной речи имеют слуховые словарные диктанты. Их целесообразно систематически организовывать в ходе коррекционных занятий.

Подытоживая, отметим, что развитие у обучающихся способности к СЗВ и воспроизведению устной речи является важным условием овладения разными видами речевой деятельности, повышения коммуникативной активности. Адекватно воспринимаемая речь слухозрительно, ребенок увереннее поддерживает вербальные интеракции с окружающими людьми, прежде всего слышащими. Это обеспечивает ему полноценное социокультурное и речевое развитие.

1. Яхнина Е. З., Четверикова Т. Ю., Отдельнова Н. С. Научно-методические подходы к проектированию примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 8. — С. 48–62.

2. Кузьмичева Е. П., Яхнина Е. З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. — М. : Академия, 2014. — 336 с.

3. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями // Научный потенциал. — 2019. — № 4 (27). — С. 28–30.

*Т. Н. Заборских*

*Омский государственный педагогический университет*

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКСПРЕССИВНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ

*Аннотация.* Автором представлена характеристика экспрессивного высказывания старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Особое внимание уделено типам ошибок детей, что проиллюстрировано примерами.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, экспрессивное высказывание, речевая патология, фраза, логопедия, коммуникативное взаимодействие.

Одной из центральных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, является развитие у них экспрессивного высказывания, в частности, способности самостоятельно, в том числе инициативно, продуцировать сообщения с учетом содержания социально-бытовой ситуации, состава участников коммуникативного акта, содержания их межличностного взаимодействия. Основную единицу экспрессивного высказывания составляет фраза, которая должна обладать как структурной, так и смысловой завершенностью. Подчеркнем: вербальное взаимодействие субъектов реализуется именно на уровне фразовой речи. При этом готовность к коммуникативному взаимодействию предстает, в свою очередь, в качестве одного из важных условий социализации и полноценного когнитивного развития личности.

Проблеме развития у дошкольников с речевой патологией экспрессивного высказывания и преодоления его недостатков посвящены исследования ряда выдающихся ученых в сфере логопедии. В их числе Р. Е. Левина, В. К. Воробьева, Ю. Ф. Гаркуша, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Ученые в результате пролонгированных исследований установили, что при речевой патологии отмечается не только отставание в сроках овладения экспрессивным высказыванием. Значительно страдает его семантическая сторона, нарушается логика организации вербального сообщения. Включение в структуру высказываний лексем является неточным либо неверным. Это препятствует

коммуникативному взаимодействию с окружающими людьми, не позволяет поддерживать устойчивый контакт с партнером по общению.

Из материалов исследований В. П. Глухова следует, что при общем недоразвитии речи (ОНР) ребенок даже в старшем дошкольном возрасте испытывает сложности как в репродукции воспринятого текста, так и в самостоятельном построении связных высказываний, включая рассказы творческого содержания или только с элементами творчества [1].

Особую сложность ребенку с ОНР доставляет планирование и языковая реализация экспрессивных высказываний в виде описательных рассказов. Дети этой нозологической группы опускают указания на признаки тех или иных объектов, субъектов, явлений, предметов, включая сведения об их величине, фактуре, пространственном положении и др. [2].

Явным препятствием для реализации коммуникативных актов ребенка с ОНР является неполноценность его произношения [3]. Наличие в речи дефектных замен обуславливает низкую коммуникативную активность дошкольника. Осознавая недостаточную ясность своей речи для окружающих людей, дети с речевой патологией избегают интеракций с ними. Отдельные дошкольники с ОНР демонстрируют наличие речевого негативизма, который начинает иссякать лишь по мере того, как ребенок обретает так называемую коммуникативную уверенность, т. е. его устная речь становится достаточно разборчивой, а структура и смысловое наполнение фраз приближены к показателям языковой нормы.

Наиболее значительно недостатки экспрессивного высказывания выражены у тех детей, которые наряду с ОНР имеют минимальные нарушения слуха. Дошкольники этой группы часто искажают структуру слова, допускают неоправданные замены одних лексем другими, неверно структурируют синтаксические конструкции, выпуская из их состава как самостоятельные (например, глаголы), так и служебные (например, предлоги) части речи [4].

Наши наблюдения за дошкольниками, имеющими речевую патологию, позволяют указать на нарушение ими логики построения высказываний. Так, например, при продуцировании развернутых сообщений монологического типа эти дети выпускают зачин и (или) заключение, что обуславливает композиционную неполноценность синтаксического целого.

В составе фраз имеют место как отдельные неточности, лишаящие высказывание выразительности, так и многочисленные отступления от языковых норм, что проявляется в следующем:

– В нарушениях порядка следования лексем (неоправданных инверсиях), в том числе при сочетании с ошибками иного типа. Например: *«Котенок у кошки маленьких 4 было»*.

– В аграмматизмах. Например: *«Котенок много. Котенки спал. Большому котенку забрали, а маленькую оставили»*.

– В нарушениях предложно-падежных конструкций. Например: *«Кошка спала в коврике»*.

– В недостатках использования средств межфразовой связи, в том числе их дефиците в речевой продукции дошкольников. Например: *«Он пришел... Он собрал... Он сказал...»*. Такое структурирование высказывания приводит к необоснованно частому употреблению одних и тех же лексических единиц как в составе отдельной фразы, так и в рядом находящихся предложениях.

– В отсутствии логического ударения, необходимого для акцентирования внимания собеседника на наиболее важном в смысловом отношении слове, используемом в структуре фразы.

– В бедности лексикона, недостаточной степени развития способности использовать антонимы и синонимы. В результате в процессе реализации экспрессивного высказывания дошкольники с ОНР либо ограничиваются узким кругом лексем, либо допускают неверные замены одних слов другими. Так, например, *сапоги* именуется *ботинками*, *футболка* — *рубашкой* или наоборот, *стрелки часов* — *часами*, *блокнот* — *книгой*, *дверная ручка* — *дверью* и т. п. Согласно приведенным примерам, для обозначения части предмета ребенок с ОНР использует название самого предмета. Отмечаются и противоположные речевые стратегии, когда для наименования целого предмета используется слово, обозначающее лишь его составную часть.

Следует также отметить, что дошкольники с речевой патологией оперируют преимущественно фразами небольшой длины. При построении синтаксических конструкций, прежде всего сложных, этими детьми опускаются придаточные части с союзами *«потому что»*, *«так как»* и т. п. Это служит препятствием для точного выражения мысли. Неполноценны в плане структуры и предложения с однородными членами. Как правило, ребенок только перечисляет те или иные предметы либо объекты, опуская другие члены синтаксической конструкции.

Подводя итог, подчеркнем: недостатки экспрессивного высказывания, демонстрируемые дошкольниками с ОНР, требуют учета при планировании и реализации логопедической работы.

1. Глухов В. П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2014. — № 2. — С. 90–93.

2. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

3. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Технология логопедической работы по формированию у детей с особыми образовательными потребностями звукопроизношения // Инновационные образовательные технологии и методы обучения : моногр. — Сент-Луис : Publishing House Science and Innovation Center, 2014. — С. 4–35.

4. Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

*М. М. Зендер, О. М. Алимовская, О. А. Зайко*

*Российский университет дружбы народов, Москва*

*Т. В. Якубенко*

*Омский государственный медицинский университет*

## **РАЗВИТИЕ И ТРЕНИРОВКА МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

*Аннотация.* В статье подробно описываются особенности развития мелкой моторики у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Обосновывается необходимость использования различных немедикаментозных средств коррекции у дошкольников и младших школьников.

*Ключевые слова:* коррекционно-развивающая работа, синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, мелкая моторика, проблемы детства, развитие ребенка.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) — это неврологическо-поведенческое расстройство внимания и развития, чаще всего встречающееся у детей, но присущее и взрослым людям, причем в последнем случае может являться катализатором для развития других психических расстройств [1].

Выделяют следующие основные симптомы этого заболевания: человеку трудно сконцентрироваться на чем-то даже на короткий срок, собраться с мыслями; проявление произвольных движений, подергиваний, сложно «усидеть на месте», гиперактивность; поведение, несоответствующее общественным нормам, часто агрессивное.

СДВГ дает объяснение многим поведенческим особенностям человека. Синдром дефицита внимания можно обнаружить как у ребенка, так и у взрослого, однако всё же считается, что у детей данная проблема встречается чаще (в 30 % случаев симптомы СДВГ ослабляются и проходят по мере взросления) [2].

Первые обратил внимание на чрезмерную активность детей немецкий врач, психоневролог и писатель Г. Хоффман в 1845 г., таким образом положив начало исследованию этой проблемы [3].

Несмотря на то, что данный синдром изучается с начала XX в., он до сих пор не до конца проработан. Согласно данным исследований, от 15 до 28 % детей дошкольного и раннего школьного возраста страдают СДВГ [4]. Очень часто это заболевание может быть причиной неуспеваемости в школе, вызывать трудности в общении как в дошкольный, так и в школьный периоды развития ребенка. Однако

достаточно часто с возрастом проявления гиперактивности редуцируются, но рассеянность и сложность концентрации внимания могут продолжать проявляться и в дальнейшем, ухудшая качество жизни.

Важно заметить, что ребенок, страдающий от этого заболевания, зачастую имеет проблемы с мелкой моторикой. Мелкая моторика — это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [5].

Мелкая моторика у ребенка дошкольного возраста подразумевает следующие умения: проводить ровные линии, аккуратно штриховать; раскрашивать картинки, не выходя за контур; завязывать узлы на веревках разной толщины; лепить из пластилина [6].

Мелкая моторика у младшего школьника должна позволять выполнять следующие действия: аккуратно писать буквы карандашом, ручкой; стирать ластиком определенный фрагмент рисунка; создавать оригами [7].

Дети с СДВГ испытывают сложности при выполнении вышеуказанных действий, что негативно сказывается на их развитии. Они испытывают сложности координации точных движений при письме, но ведь навыки письма и мелкой моторики, очевидно, остаются важными в цифровую эпоху, и поэтому тренировки и оттачивание этих умений действительно способны повысить качество жизни детей, страдающих СДВГ [8].

Существует острая потребность в немедикаментозных вмешательствах, связанных с СДВГ, с учетом конкретных характеристик и потребностей этой группы населения. Различные программы тренировок, интенсивы, внедрение дидактических игр, по-видимому, наиболее эффективны при лечении этого заболевания [9].

Повысить и привлечь внимание ребенка в процессе обучения становится вполне возможным благодаря современным методикам нейропсихологической коррекции. Все эти методики направлены на то, чтобы обучать ребенка новому в игровой форме, вовлекая его в процесс и чтобы он постепенно, шаг за шагом, осваивал основные навыки мелкой моторики.

1. *Зиновьева О. Е., Роговина Е. Г., Тыринова Е. А.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика.* — 2014. — № 1. — С. 4–8.

2. *Кучма В. Р., Платонова А. Г.* Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. Распространенность, факторы риска и профилактика. — М. : РАРОГЪ, 1997. — 200 с.

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

4. *Гончарова О. В., Ветров П. А., Горшков О. В.* Распространенность, диагностика и методы коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // *Медицинский совет.* — 2012. — № 12. — С. 96–103.

5. Почему я отвлекаюсь. Как распознать синдром дефицита внимания у взрослых и детей и что с ним делать // *Эдвард Хэлловэлл, Джон Рэйти ; пер. с англ. В. Горохова ; [науч. ред. Н. Никольская].* — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 368 с.

6. *Цимбал Н. Д., Якубенко О. В.* Педагогическая коррекция импульсивности младших школьников // *Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 131–133.

7. *Якубенко О. В.* Особенности коррекционно-развивающей работы с гиперактивными дошкольниками // *Горизонты образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 92–93.

8. *Якубенко О. В.* Проблемы педагогической коррекции дефицита внимания у гиперактивных дошкольников // *Горизонты образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 94–95.

9. Методы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / *Г. С. Нурбекян, М. С. Рыкова, О. А. Зайко, П. Н. Зайцева* // *Детство, открытое миру : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. — С. 68–70.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ САДУ

*Аннотация.* В статье аргументирована актуальность проблемы непрерывного психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Отмечается важность использования в системе сопровождения цифровых ресурсов как дополнительного инструмента, содействующего формированию реабилитационной культуры семьи.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационная культура семьи, детский сад компенсирующего вида, цифровые ресурсы, образовательно-коррекционный процесс, семья.

К числу центральных задач деятельности детского сада компенсирующего вида (КВ) относится оказание специализированной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Реабилитационная культура является сложным феноменом. Владение ею родителями находит выражение в их готовности к оказанию разных видов помощи своему ребенку — с учетом его психологического и паспортного возраста, когнитивных возможностей, накопленного бытового опыта и др. [1]. Уровень сформированности реабилитационной культуры напрямую обуславливает эффективность психолого-педагогических решений и действий, которые предпринимают родители по отношению к ребенку.

Учеными приведены веские обоснования относительно того, что современные семьи, в которых воспитываются дети с ОВЗ, в недостаточной мере владеют всей совокупностью умений, составляющих реабилитационную культуру [2]. По данной причине родители затрудняются с выбором психолого-педагогических тактик для формирования картины мира ребенка, содействия его адаптации к обществу и интеграции в систему социальных отношений. Соответственно, не вызывает сомнений необходимость непрерывного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

С активным проникновением во все сферы жизни человека цифровых ресурсов (ЦР) нельзя оставлять без внимания их роль в образовательно-коррекционном процессе. Несомненно, ЦР предстают в качестве дополнительного, но важного инструмента, использование которого позволит повысить эффективность решения ряда педагогических задач, что, в частности, отмечается Ю. Ю. Лихановым, Д. М. Усенко, Т. П. Кульченко и некоторыми другими исследователями [3].

С целью непрерывного психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, следует отдать предпочтение конвергентным практикам. В частности, традиционный формат работы, реализуемый в фактологической реальности, дополняется взаимодействием семей и специалистов в режиме онлайн, т. е. в виртуальной реальности [4].

Применительно к деятельности детского сада КВ в целом и решению задачи, ориентированной на оказание помощи родителям ребенка с ОВЗ, в частности это будет подразумевать использование ЦР как для предоставления информации, так и удовлетворения образовательных потребностей семьи.

Большое внимание следует уделить сайту детского сада КВ. При рациональной организации его IT-инфраструктуры родители смогут своевременно получать актуальную для них информацию. Эта информация подлежит своевременному обновлению и требует учета тех запросов, которые имеются у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Например, это сведения о реализуемой в текущем учебном году адаптированной программе, об организуемых, например, в ближайшей

перспективе мелодических семинарах, которые могут объединять родителей с учетом их интересов, а не только по принципу посещения детьми одной группы.

Также по запросу семей следует предусмотреть проведение онлайн-консультаций, что позволит своевременно реагировать на возникшие проблемы, обеспечивая их безотлагательное решение. Например, в таком формате уместны консультативные приемы психолога, учителя-дефектолога, воспитателя. Деятельность специалистов в данном случае разворачивается в виртуальном кабинете. Целесообразно выделить единый консультационный день и время для онлайн-взаимодействия педагогических работников с семьями воспитанников. Такая деятельность осуществляется эпизодически (1–2 раза в месяц), но обеспечивает полноценное функционирование системы сопровождения семьи ребенка с ОВЗ. Родитель располагает возможностью без предварительной записи получить экспресс-консультацию по вопросам воспитания и оказания коррекционной помощи своему ребенку. В тех случаях, когда по той или иной причине интеракции педагогических работников и родителей в режиме видеоконференцсвязи невозможны, используется более традиционный режим виртуального взаимодействия: в формате переписки, например, с помощью популярного мессенджера Telegram. Такого рода форма взаимодействия особо будет востребована родителями, имеющими нарушения слуха, для которых письменная коммуникация более комфортна, чем устная.

Планируя и реализуя ход сопровождения родителей в детском саду КВ, важно принять во внимание, что образовательно-коррекционный процесс в школах в период пандемии был перенесен из формата офлайн в виртуальный режим. По окончании локдауна потребность в образовательных онлайн-практиках полностью не утрачена. Они, хоть и в значительно меньшей доле, применяются по-прежнему и могут быть востребованы в дальнейшем. В этой связи и детей, посещающих подготовительную к школе группу, и их родителей необходимо познакомить с таким форматом реализации образовательно-коррекционного процесса. Так, на примере дистанционного взаимодействия по линии «педагог — ребенок с ОВЗ и взрослый член его семьи» может быть проведен мастер-класс, в ходе которого будут продемонстрированы все этапы деятельности участников образовательно-коррекционного процесса на виртуальном занятии: от подключения к видеоконференцсвязи к осуществлению психолого-педагогического взаимодействия в виртуальном образовательном поле до завершения онлайн-занятия. В современный период времени такой компонент психолого-педагогического сопровождения должен занять важное место в системе формирования реабилитационной культуры родителей.

Подводя итог, отметим, что использование ЦР в образовательно-коррекционном процессе детского сада КВ не предполагает вытеснения и замещения непосредственных интеракций с семьями в режиме офлайн. Это лишь дополнительный методический инструмент. Степень его применения определяется, прежде всего, запросами и потребностями родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

---

1. Викжанович С. Н., Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

2. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями // *Научный потенциал*. — 2019. — № 4 (27). — С. 28–30.

3. Лиханов Ю. Ю., Усенко Д. М., Кульченко Т. П. Организация образовательно-коррекционного процесса в виртуальной среде // *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему* : материалы III Всерос. науч. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 104–106.

4. Четверикова Т. Ю. Готовность учителей-дефектологов к виртуальным образовательным практикам на этапе перехода к гибриднему обучению // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. — 2022. — Т. 16, № 3. — С. 130–139.

## ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ И РАЗВИТИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ СХЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ)

*Аннотация.* Статья посвящена развитию у детей дошкольного возраста с патологией речи устной монологической речи. Рассмотрена роль опорных схем в развитии у дошкольников с патологией речи навыков построения устных монологических высказываний. Экспериментально апробирована процедура оценки уровня развития монологической речи. Описана логопедическая работа.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, монологическая речь, общее недоразвитие речи, опорные схемы, средства наглядности.

Работу над развитием у ребенка устной монологической речи важно осуществлять уже в период дошкольного детства. Это обусловлено особенностями психофизиологического, социально-личностного развития дошкольника, проявляющимися в своеобразии форм познания и способов практической деятельности.

Актуальность проблемы развития у детей дошкольного возраста устной монологической речи обозначена в психолого-педагогических, лингвистических исследованиях. Современные подходы к изучению проблемы основаны на рассмотрении онтогенеза развития монологической речи: взаимосвязь речи и мышления (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), механизмы порождения речевого высказывания (А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия), речь как средство общения (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев и др.).

По достижении старшего дошкольного возраста у детей с нормальным психофизиологическим развитием значительно увеличиваются речевые возможности. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются явные сложности в овладении речью, в том числе устным монологом (Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова, С. Н. Викжанович и др.). В зарубежной науке вопрос освещали М. Ф. Берри, Л. Блум.

Одним из эффективных средств, содействующим овладению старшими дошкольниками с ОНР навыками продуцирования устных монологов, являются средства наглядности. К числу средств наглядности относятся и опорные схемы. Опорная схема позволяет условно отразить основное содержание сообщения. Благодаря этому ребенок с ОНР может прогнозировать тот текст, который ему предстоит репродуцировать или составить самостоятельно [1].

Эффективность наглядного метода заключается в целесообразном слиянии наглядности, плана высказывания и игрового характера деятельности. Действуя с опорными схемами, дошкольники получают возможность использовать три сенсорных канала: визуальный, кинестетический, аудиальный.

Развитию устной монологической речи старших дошкольников с ОНР (III уровень) способствуют логопедические занятия по формированию лексико-грамматических категорий и связной речи. На этих занятиях целесообразно использовать опорные схемы [2].

Цель экспериментального исследования — на основе изучения научно-методической литературы подобрать и апробировать методические приемы, способствующие развитию у детей с ОНР устной монологической речи.

На констатирующем этапе исследования проводилась входная диагностика детей. В модифицированном варианте были использованы методики В. К. Воробьевой, И. Н. Лебедевой. По результатам обследования детям был присвоен уровень развития устной монологической речи. Кроме того, были выявлены особенности владения устной монологической речью дошкольниками с ОНР (III уровень).

По результатам диагностики было выявлено, что у 41,7 % детей с ОНР выявлен средний уровень развития устной монологической речи, отмечалось нарушение последовательности событий в рассказе, рассказ состоял из простых предложений. У 58,3 % детей с ОНР выявлен ниже среднего уровень развития устной монологической речи, отмечалось искажение смысла рассказа, пропускались основные смысловые звенья, в речи отмечено нарушение связности.

Таким образом, по результатам диагностики на констатирующем этапе у детей с ОНР выявлены низкие показатели развития устной монологической речи, что отражалось в низком уровне семантической оценки текста: они пропускали основные смысловые звенья, нарушали последовательность событий, использовали простые предложения, рассказы были эпизодическими и короткими. Отмечены низкие показатели языкового оформления текста, нарушение связности и развернутости текста, наличие аграмматизмов. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) отмечается недоразвитие устной монологической речи.

Суть экспериментальной логопедической работы заключалась в *удовлетворении особых образовательных потребностей* дошкольников с патологией речи. В этой связи в ходе экспериментальных занятий были обеспечены и реализованы условия для овладения этими детьми устной монологической речью.

На экспериментальных занятиях были использованы различные приемы, способствовавшие развитию понимания текстов, умению последовательно его излагать. Дидактические игры, включенные в работу, способствовали расширению словарного запаса, формированию лексико-грамматических категорий, развитию мыслительных операций. Все компоненты опорных схем, схематичных рисунков предъявлялись последовательно, с сопровождением правильного речевого образца.

Опорные схемы включали разнообразные дополнительные элементы, носили мобильный характер, что развивало умение самостоятельной работы и творческое рассказывание у дошкольников.

Раскроем суть предлагаемого методического подхода к развитию у старших дошкольников с ОНР устной монологической речи.

*Направление 1. Развитие у детей навыков структурной и семантической организации текста-повествования и повествования с элементами описания с опорой на схемы.*

В рамках данного направления экспериментальной логопедической деятельности основной акцент был сделан на работу над текстами повествовательного характера. С этой целью мы осуществили подборку опорных схем в соответствии с лексическими темами, осваиваемыми детьми.

*Направление 2. Развитие у детей навыков структурной и семантической организации текстов описания с опорой на схемы.*

В рамках этого направления был сделан акцент на развитие у детей навыков продуцирования устных монологов, которые по своей характеристике соответствовали рассказам описательного характера. Для этого нами были подобраны и использованы опорные схемы в виде картинно-схематического материала [3].

В ходе всей экспериментальной работы мы стремились создавать мотивацию, побуждающую детей к речевому общению, благодаря чему рассказы детей были более подробные, связные и грамматически правильно построены.

---

1. Бакина Н. В. Наглядное моделирование как средство развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Концепт. — 2017. — № S2. — С. 19–26.

2. Викжанович С. Н. Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи предикативной лексики с использованием пиктограмм. — М. : Национальный книжный центр, 2016. — 172 с.

3. Волкова Ю. С., Черткова Л. В. Опорные схемы для составления описательных рассказов. — М. : Сфера, 2013. — 16 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ ПОСТРОЕНИЮ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье сообщается об особенностях проявления недоразвития навыков рассказывания у старших дошкольников с нарушениями речи. Указаны отдельные причины, по которым дети не могут строить информативные описания. Основное внимание уделено приему наглядного моделирования, в том числе специфике его применения для совершенствования у этих дошкольников навыков продуцирования описательных рассказов.

*Ключевые слова:* наглядное моделирование, логопедическая практика, патология речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, описательный рассказ, рассказывание.

При своевременном выявлении речевой патологии и безотлагательной реализации логопедического воздействия ребенок может значительно приблизиться по показателям не только общего, но и языкового развития к нормотипичным ровесникам. Оценка самостоятельной устной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) представлена в трудах многих известных исследователей. Особое внимание учеными было уделено вопросам развития у этих дошкольников способности планировать и посредством широкого спектра вербальных средств осуществлять языковую реализацию рассказа. В частности, данная проблематика получила отражение в работах В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Т. В. Медведевой, С. Н. Сазоновой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.

Ученые на основе результатов, полученных в ходе исследовательской деятельности, указали, что связная устная речь ребенка с ОНР неполноценна. Это проявляется в трудностях с определением замысла рассказа и его структуры. Дошкольникам трудно начать сообщение, спроектировать логику последующего изложения информации. Рассказы детей с ОНР в недостаточной мере содержательны. Значимые компоненты повествования могут опускаться. Кроме того, используемые в составе текстов фразы имеют небольшую длину, характеризуются пропуском лексических единиц. Многочисленными являются грамматические ошибки: дети не согласуют слова, осуществляют неверный выбор грамматической формы. В целом, присущие рассказам недостатки затрудняют понимание того содержания, которое стремился передать ребенок с речевой патологией своему собеседнику.

Особое внимание следует уделить оценке способности дошкольников с ОНР к продуцированию описательных рассказов. Данный вид рассказывания довольно сложен для этих детей. Ребенок склонен перечислять действия, сообщать об отдельных событиях, но недостаточно владеет теми языковыми средствами и способностью их использовать, чтобы сообщить о признаках, свойствах, особенностях того или иного предмета, субъекта, явления. В частности, в лексиконе этих дошкольников крайне мало прилагательных и наречий, необходимых для продуцирования полноценного описательного рассказа [1].

Еще большие трудности в ходе планирования и языковой реализации связных высказываний отмечаются у детей с ОНР, имеющих минимальные нарушения слуха. Их речевые продукты характеризуются значительным числом аграмматизмов, неверным выбором слова, в том числе для указания на признак, цвет или оттенок, фактуру и т. п. Значительно страдает интонационное оформление связного высказывания [2].

Одним из эффективных средств развития у старших дошкольников с ОНР навыков продуцирования описательных рассказов может являться прием наглядного моделирования. Его использование в логопедической практике возможно для обучения детей построению рассказов-описаний с разной целью: для характеристики человека или сказочного персонажа, для сообщения о свойствах и функциях бытового предмета, для оценки природных явлений и т. п.

Использование данного приема базируется на том, что предлагаемая дошкольнику визуальная опора для создания рассказа имеет символический характер. При этом ребенок с ОНР может не только получать готовые символы от логопеда, но и создавать собственные, а затем использовать их при выстраивании связного устного высказывания, в частности, описательного рассказа. К числу таких символов относятся и пиктограммы, которые могут быть представлены как в формате единого блока, так и в виде серии, комплекса графических знаков [3].

Ребенка с ОНР в доступной для него форме первоначально необходимо познакомить с приемом наглядного моделирования. Целесообразнее всего осуществлять эту деятельность в связи с организацией пересказа текста. Дошкольника знакомят с содержанием рассказа, который подлежит репродукции. На материале этого текста выделяются наиболее значимые его части, суть которых может быть отражена символически. Далее происходит графическое «кодирование» текста: каждый символический элемент соотносится с той или иной его частью. Дошкольникам разъясняют, что для обозначения одинаковых признаков и свойств нужно применять идентичную символику. После этого следует работа в обратном направлении: условно-схематические знаки вербализуются, вновь соотносятся с частями текста. Завершающий этап деятельности связан с воспроизведением рассказа с опорой на весь комплекс предварительно отработанных символов.

Как сообщалось выше, ребенка нужно научить «кодированию» текстовой информации. Детям с ОНР разъясняется и демонстрируется, что для этого могут использоваться:

- геометрические фигуры (для последующего сообщения о форме предмета или объекта);
- цветные отпечатки (для указания, соответственно, на цвета и оттенки того, что подлежит описанию);
- предметные изображения, вызывающие ассоциации с объектом описания (например, изображение тучи при описании ненастной погоды в осенний период);
- смайлы (например, для обозначения настроения или характера героя, своего отношения к нему) и др.

Основное требование к используемым символам — простота их воспроизведения ребенком с ОНР и очевидность стоящего за ними значения.

Использование приема наглядного моделирования в логопедической практике может также быть связано с построением дошкольниками с ОНР описательных рассказов с опорой на силуэтные изображения. В этом случае ребенку предстоит при выстраивании описания проявить творчество: самостоятельно определить цвет и форму отдельных предметов, их положение в пространстве относительно друг друга. Благодаря такого рода деятельности обеспечивается развитие у старших дошкольников с патологией речи навыков построения описательных рассказов с элементами творчества. Еще один вариант использования приема наглядного моделирования базируется на сочетании реалистичных и условных изображений, что также позволяет учить детей реализации личного замысла, стимулировать их вербальную активность.

Подытоживая, отметим, что применение приема наглядного моделирования в логопедической практике является одним из эффективных средств развития у старших дошкольников с ОНР навыков построения описательных рассказов.

1. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

2. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // Мать и дитя в Кузбассе. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

3. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями : метод. пособие. — Омск : Изд-во Ин-та развития образования Омской области, 2010. — 52 с.

## МЕХАНИЗМЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА И ДИЗОНТОГЕНЕЗА

*Аннотация.* Рассматривается проблема предпосылок морфемного анализа, механизмов и закономерностей его формирования у детей дошкольного возраста в условиях речевого онтогенеза и дизонтогенетического нарушения этого процесса у детей с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* речевой онтогенез, дизонтогенез, морфемный анализ, морфологические обобщения, общее недоразвитие речи.

Закономерный процесс языкового развития детей обусловлен такими процессами познавательной деятельности, как умение анализировать, обобщать, сравнивать окружающий их лингвистический материал. Одним из языковых процессов, предпосылками которого овладевает ребенок в конце дошкольного возраста, является морфемный анализ производного слова. В разные возрастные периоды развития ребенка реализуются определенные этапы осознания и вычленения морфем в словоформе. Дошкольник осуществляет эту операцию интуитивно, школьник — на осознанном уровне.

Понимание механизмов и закономерностей формирования языковых процессов в ходе нормального речевого онтогенеза позволяет в достаточной мере обозначить различные отклонения, которые являются результатом дизонтогенеза, и правильным образом организовывать работу по преодолению этих отклонений или восстановлению функции в случаях ее повреждения на более поздних этапах развития. Овладение всеми уровнями языковой системы возможно, как отмечал А. М. Шахнарович, только через предметно-практические действия, которые реализуются в деятельности общения. Овладение языковой системой определяется практической деятельностью, а функционирование системы языка определяет ее значения. Ребенок формирует свою собственную языковую систему, материал для которой получает из речи взрослых и своей врожденной способности к языковой символизации. На каждом этапе речевого развития система языка меняется, расширяется. Членение слов на морфемы является результатом закрепления новых связей в сознании ребенка. Модели-типы как связь значения со звуковой формой появляются в результате вычленения словообразовательной морфемы. Неологизмы в детской речи появляются из-за комбинирования верной корневой морфемы с чуждым аффиксом.

Основным знанием для формирования словоизменительных навыков является дифференциация грамматического значения рода, числа падежа. Формирование у ребенка предпосылок морфемного анализа предваряется усвоением сложной системы грамматических закономерностей, основой для которого выступает неосознанное выделение грамматических правил из речи окружающих и обобщение и закрепление их в собственной речи.

Как отмечалось ранее, появление готовности к самостоятельному правильному употреблению элементов слова, определяющих его лексическо-грамматическое значение, свидетельствует о переломном моменте в развитии детской речи, что обеспечивает динамическое усвоение синтаксической и морфологической структур родного языка (А. О. Макаруч и М. В. Шорохова [1], О. А. Вонда и Л. В. Ковригина [2]). Важной закономерностью является то, что языковая норма усваивается позже, чем система языка. Сначала ребенок познает систему «возможностей», и только потом традиционные реализации каждого из частных случаев. Этим объясняется наличие в его речи частых неологизмов, противоречащих норме. Еще одной закономерностью овладения языковой системой в онтогенезе является становление морфологической парадигмы, способствующей расширению сферы использования языковых единиц. Появление в речи ребенка неологизмов и способности образования слов по аналогии говорит о том, что ребенок готов к субъективному

выделению из слова отдельных морфем. Этот процесс, по мнению А. М. Шахнаровича, представлен двумя этапами, на первом происходит узнавание конкретных качеств, свойств, признаков объектов, а далее, на втором этапе, осуществляется выбор способов выражения этих признаков.

Ребенок интуитивно предпринимает попытки осмыслить и объяснить явления предметной действительности посредством звучания морфем. В первую очередь он определяет изменения, которые привносят морфемы в звуковую контур слова, при этом ориентируется на фонематический образ морфемы. Далее ребенок пытается соотнести данное изменение с характеристиками окружающих предметов. Изменения, осознанные ребенком на чувственном уровне, закладываются в его языковой системе в виде предпосылок операций морфемного анализа, а позже позволяют ему самостоятельно синтезировать морфемы. Постепенно у ребенка проявляется так называемое чувство языка. Он учится определять, сравнивая, правильно ли какое-то высказывание по сравнению с некоторым языковым стандартом. Усвоение морфемной структуры слова в онтогенезе — сложное, многоаспектное явление. Началом ему служит формирование понимания морфемной структуры слова, воспринятой из речи взрослых, и представляет собой последовательное ее усвоение и практическое использование. Старший дошкольник еще не осознает сложных отношений между морфемами, но уже практически владеет развитой и в достаточной мере грамотно построенной активной речью. Основным механизмом овладения морфемной структурой языка — обобщение на уровне первичной генерализации, которое представляет собой процесс интуитивного анализа обращенной к ребенку речи без сознательного вычленения элементов обобщения.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) не только значительно затрудняются в овладении словами сложной морфемной структуры, но значительно позже нормально говорящих сверстников осознают роль морфемы в передаче лексико-грамматического значения слова. Словообразовательные навыки и умения, по мнению Р. Е. Левиной, доступны детям для овладения лишь при переходе на третий уровень речевого развития. Дети могут в ограниченном виде ориентироваться в морфемной структуре слова, улавливают смысловые изменения, привносимые в слово аффиксами. Детям сложно дается раскрытие значения слова, так как пока они еще не в полной мере опираются на анализ словообразовательной структуры. При попытке образования слов, выходящих за рамки повседневно-бытовой речи, проявляются стойкие и грубые нарушения.

Нарушения словообразования у детей дошкольного возраста, по мнению Т. В. Тумановой, являются следствием отсутствия формирования базовых операций выделения морфемного элемента слова как отдельного дискретного символа и синтеза отдельных морфем в структурно-семантический комплекс [3].

Низкий уровень фонетических и грамматических обобщений может являться следствием и недостаточности языковых представлений, поэтому для детей с ОНР долгое время недоступна изменяемость слов русского языка. Это нарушение носит устойчивый характер. Неизменным словесным раздражителем, обозначающим определенный предмет или действие, является лексическая основа слова, а сочетание суффиксальных, префиксальных морфем и флексии остается слабым словесным раздражителем и не воспринимается детьми с ОНР.

Таким образом, при общем недоразвитии речи у старших дошкольников без направленного логопедического воздействия не сформируются предпосылки осознания морфемной структуры слова и готовности к морфемному анализу.

1. Макаrchук А. О., Шорохова М. В. Определение готовности к операциям морфемного анализа у младших школьников с нарушениями речи // Детство, открытое миру : сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 327–330.

2. Вонда О. А., Ковригина Л. В. Формирование готовности к морфологическим обобщениям у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Педагогика: история, перспективы. — 2021. — Т. 4, № 6. — С. 13–31.

3. Туманова Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. — М. : Альфа, 2002. — 175 с.

## ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В материалах статьи обсуждаются результаты, полученные в ходе экспресс-диагностики графомоторных навыков первоклассников с легкой умственной отсталостью. Выявлено, что у этих детей отмечается недоразвитие тонких двигательных координаций пальцев рук. Степень развития графомоторных навыков не соответствует биологическому возрасту.

*Ключевые слова:* легкая умственная отсталость, первоклассники, графомоторные навыки, письмо, реабилитационная культура, коррекция.

Процесс развития графомоторных навыков затрагивает многие сферы умственной деятельности ребенка и связан с функциями различных участков коры головного мозга, органами зрения, слуха, речевым аппаратом, мышцами тела.

Не только при ментальных нарушениях, но и в условиях онтогенетического развития овладение графомоторными навыками предстает в качестве сложной задачи для ребенка, требуя от него значительных усилий — как нервных, так и физических. Одновременно с этим владение графомоторными навыками обеспечивает возможность осуществлять письмо, значение которого очевидно не только для учебной деятельности, но и для повседневной жизненной практики.

Нельзя переоценить актуальность данной проблемы применительно к обучающимся с легкой умственной отсталостью, прежде всего, к тем детям, которые только зачислены в школу, т. е. начали обучение в 1-м (либо в 1-м дополнительном) классе.

Как следует из материалов исследований выдающихся отечественных дефектологов (Т. А. Власова, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.), обучающиеся рассматриваемой нозологической группы обладают неполноценным зрительным и слуховым восприятием, характеризуются недоразвитием моторной сферы и навыков пространственной ориентировки. Эти и иные недостатки препятствуют развитию графомоторных навыков, осложняют процесс освоения грамотного письма. В данной связи в системе образовательно-коррекционной работы с обучающимися, имеющими легкую умственную отсталость, значительное количество учебных часов отводится на уроки языкового цикла, предусматривающие регулярное выполнение учениками письменных заданий. Более того, включенные в учебный план коррекционные курсы (занятия) также важны для стимулирования процесса развития у этих учащихся графомоторных навыков [1].

Несмотря на высокую степень значимости обозначенной проблемы, она продолжает оставаться не в полной мере исследованной, требуя дальнейшего изучения как в теоретическом, так и в практическом аспектах. В частности, представляется важным изучение состояния графомоторных навыков детей с легкой умственной отсталостью на 1-м году их обучения в школе.

В целях оценки состояния графомоторных навыков первоклассников с легкой умственной отсталостью нами была проведена экспресс-диагностика. К участию в ней привлечены 12 учеников указанной нозологической группы. Обучающимся предлагалось выполнение двух доступных для них заданий:

– скопировать (переписать) зафиксированную письменными буквами фразу, состоящую из трех коротких слов;

– срисовать группы геометрических фигур (пять групп, каждая из которых включает по 4–5 разных фигур, имеющих различное расположение в пространстве).

По окончании проведенной экспресс-диагностики работы обучающихся подвергались анализу. Представим обсуждение результатов.

Согласно данным, зафиксированным по результатам выполнения первоклассниками с легкой умственной отсталостью 1-го задания, оно было верно понято обучающимися и на первом этапе работы вызвало большой интерес (в 100 % случаев). Однако по мере осуществления деятельности интерес стал утрачиваться, особенно у 50 % респондентов, из которых 25 % предложенную им деятельность прервали и не стремились завершить.

Оценка полученных графических продуктов позволяет констатировать, что у 33,3 % респондентов надпись была разбита на две части. Как результат — при таком копировании имелась возможность прочесть (понять) только часть букв образца, а именно четыре и пять (у 16,7 % учеников в каждом случае). У других респондентов (41,7 %) с образцом совпали от двух до трех букв. Сам воспроизведенный образец создавал строку надписи. Что касается остальных первоклассников, то их результаты явились еще более низкими. В частности, у этих обучающихся (25 %) не получилось осуществить копирование фразы. Зафиксированные изображения являлись каракулями.

Перейдем к обсуждению данных, которые были получены после анализа работ учеников в соответствии с содержанием 2-го задания.

Первоклассники (100 %) проявили интерес к заданию, к представленным изображениям. Некоторые дети (25 %) по своей инициативе называли геометрические фигуры, опознавая их при рассматривании. Однако 33,3 % учеников нуждались в дополнительном разъяснении инструкции, хотя содержание предложенной деятельности не было сложным.

Согласно зафиксированным данным, у 33,3 % респондентов количество и состав воспроизведенных геометрических фигур соответствовали образцу. Однако при этом имелись нарушения в пространственном размещении изображений. Не соблюдалось расстояние между фигурами. В 16,7 % случаев группы рисунков в целом образцу соответствовали. Однако фиксировалось значительное (в 1,5–2 раза) превышение размера воспроизведенных элементов (геометрических фигур), что не соответствовало предъявленному образцу. Кроме того, эти респонденты неверно воспроизвели количество геометрических фигур в каждой группе: либо добавляли лишнюю фигуру, либо исключали ту, которую следовало представить. В 50 % случаев результаты оказались еще более низкими: школьники не принимали во внимание ни количество геометрических фигур, ни их расположение в пространстве, в том числе относительно друг друга. Более того, происходили замены одних геометрических фигур другими. Замены допускались не только по отношению к графически сходным изображениям (круг — овал, прямоугольник — квадрат), но и к различным (треугольник — круг, квадрат — овал).

На основе зафиксированных данных есть все основания констатировать, что у первоклассников с легкой умственной отсталостью имеет место значительно выраженное недоразвитие тонких двигательных координаций пальцев рук. Степень развития графомоторных навыков недостаточна, не соответствует биологическому возрасту учеников. Предполагаем, что в условиях семейного воспитания детям не предлагаются в достаточном количестве такого рода игры, виды деятельности, которые стимулируют формирование моторной ловкости, содействуют развитию графомоторных навыков. По всей вероятности, родители не владеют приемами коррекционного воздействия (либо владеют ими частично), в связи с чем не могут оказать своему ребенку действенной помощи, ориентированной на преодоление у него вторичных и последующих нарушений. В пользу этой гипотезы свидетельствуют научные данные, что большинство родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, обладают низкой реабилитационной культурой [2].

Полученные в ходе мониторингового мероприятия данные дают возможность адекватно спроектировать стратегию образовательно-коррекционной работы в рассматриваемом направлении, определить тот арсенал методических инструментов, который позволит стимулировать ход освоения письма первоклассниками с легкой умственной отсталостью.

1. Посаикова И. П., Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С. Организация образовательного процесса в классах VIII вида : метод. рекомендации. — Омск : Ин-т развития образования Омской области, 2011. — 104 с.

2. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями // Научный потенциал. — 2019. — № 4 (27). — С. 28–30.

## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВКЛЮЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА, ПРОШЕДШЕГО «ЗП-РЕАБИЛИТАЦИЮ» ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ, В СРЕДУ СЛЫШАЩИХ СВЕРСТНИКОВ

*Аннотация.* В статье описаны выявленные трудности при включении детей с кохлеарными имплантатами в среду слышащих сверстников дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются возможные пути решения описанных сложностей.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, кохлеарная имплантация, метод «ЗП-реабилитация», перевод на путь естественного развития, инклюзивная среда.

Сегодня одним из главных высокотехнологичных методов помощи детям с глухотой и тяжелой тугоухостью является медицинский метод слухопротезирования — кохлеарная имплантация. Своевременно проведенная операция кохлеарной имплантации дает шанс кардинально изменить жизнь семей, воспитывающих детей с выраженными нарушениями слухового развития. Данный метод слухопротезирования позволяет ребенку обрести полноценное восприятие звуков окружающего мира и речи людей. Однако стоит отметить, что эффективность проведенной операции и успешное включение ребенка с кохлеарным имплантом в среду слышащих сверстников зависит не только от корректных настроек речевого процессора, но и от дальнейшего психолого-педагогического сопровождения и выбора подхода к реабилитации [1].

В Омском регионе с 2017 г. реализует работу Центр психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантатами. В рамках деятельности центра осуществляется работа по технологии «ЗП-реабилитация», нацеленной на перевод ребенка с кохлеарным имплантом на путь естественного (нормального) развития слышащего ребенка. Согласно современным научным исследованиям [2], данный подход считается наиболее успешным в реабилитации детей после операции кохлеарной имплантации. Во-первых, «ЗП-реабилитация» является семейным видом реабилитации, включающим в себя создание условий для повторного проживания на новой сенсорной основе не только ребенком, но и его близкими, того этапа становления эмоционального взаимодействия, который был прожит семьей в условиях тяжелого нарушения слуха у ребенка. Во-вторых, данная технология позволяет перевести ребенка на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи. Кроме того, работа специалиста в рамках описанной технологии исключает механическую тренировку слуха и речи, а все усилия направляет на запуск естественного развития слухового восприятия и речи.

Проанализировав наш опыт работы, опыт взаимодействия и сотрудничества с семьями, воспитывающими детей с кохлеарными имплантатами, а также с педагогами массовых дошкольных учреждений, мы выделили ряд проблем, возникающих в процессе включения ребенка с кохлеарным имплантом в среду слышащих сверстников. Далее проведем разбор выделенных проблем и трудностей с целью поиска путей их решений в процессе инклюзивного обучения дошкольников с кохлеарными имплантатами.

Некоторые трудности, связанные с неблагоприятным опытом взаимодействия ребенка с окружающими людьми, проявляются в использовании детьми невербальных способов коммуникации, чаще всего жестов. В данном случае педагогам необходимо переводить все невербальные ответы ребенка в доступный речевой ответ, упрощать сложные фразы, вопросы и инструкции на доступный для ребенка уровень. Описанные трудности наблюдаются либо у детей слабослышащих родителей, либо у тех дошкольников, которые ранее обучались по программам для глухих и слабослышащих.

Одной из наиболее встречаемых проблем стала отвлекаемость детей с кохлеарным имплантом от общей деятельности детей группы. Педагоги детских садов отмечают трудности восприятия

детьми ряда заданий, предъявляемых вербально, а также понимания некоторых вопросов, инструкций, сюжетов сказок и рассказов. В данном случае важно отметить, что у детей с кохлеарными имплантами процесс восприятия и анализа полученной информации несколько продолжительнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. На процесс восприятия также влияют громкие посторонние шумы. Для решения выявленной проблемы необходимо по возможности предлагаемые сказки и рассказы подкреплять визуально, сложные вопросы и инструкции упрощать, давать непродолжительные паузы для ответной реакции ребенка, для привлечения и сосредоточения внимания называть ребенка по имени и по необходимости располагаться ближе к нему.

Анализируя опыт инклюзивного обучения детей с кохлеарными имплантами, нами были выявлены трудности, связанные со сниженным запасом пассивного и активного словаря детей. Подобные трудности наблюдаются в процессе занятий и выполнения заданий по лексическим темам, а также в процессе слушания и обсуждения сказок и рассказов. В данном случае мы рекомендуем заранее с ребенком подготовиться к предстоящей работе. Такую работу могут проводить как сами педагоги, так и родители в домашних условиях. Цель такой подготовки — расширение словарного запаса по теме, а также уточнение и пояснение незнакомых ребенку понятий. Результатом этой работы будет включенность и заинтересованность ребенка на занятиях наравне со сверстниками.

Стоит отметить, что важным условием после проведения операции и подключения речевого процессора в любом случае является нахождение ребенка в речевой среде. Ребенку с кохлеарным имплантом не рекомендовано обучение по программам для глухих и слабослышащих детей, реализующимся в отдельных образовательных дошкольных учреждениях. При этом, на наш взгляд, наиболее благоприятным периодом полноценного включения дошкольника с кохлеарным имплантом в среду слышащих сверстников детского сада можно считать стадию завершения запускающего этапа «ЗП-реабилитации». На этом этапе у ребенка с кохлеарным имплантом наблюдается естественное для слышащего ребенка поведение в социуме и отмечается возможность спонтанного освоения речи в ежедневной естественной коммуникации с окружающими людьми.

Таким образом, включение ребенка с кохлеарным имплантом в среду нормативно развивающихся сверстников детского сада будет успешным при своевременном решении возникающих проблем и трудностей, а также при плодотворном взаимодействии педагогов образовательного учреждения с семьей ребенка и специалистами, реализующими процесс реабилитации после операции кохлеарной имплантации.

---

1. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Почему нельзя обойтись без психолого-педагогической реабилитации ребенка после КИ? // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 30. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/why-not-dispense-with-psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-the-child-after-the-key> (дата обращения: 11.01.2023).

2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. «ЗП-реабилитация» детей с КИ. Основные положения и отличия от «слухо-речевой» реабилитации // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 30. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/3p-rehabilitation-of-children-with-ci-basic-provisions-and-differences-from-the-auditory-speech-rehabilitation> (дата обращения: 20.01.2023).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR-КОДОВ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности применения цифровых технологий в специальном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Показаны примеры реализации отдельных приемов геймификации в условиях полисенсорного подхода в электронном обучении на примере QR-кодов.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, электронное обучение, геймификация, полисенсорный подход, обучающиеся с ОВЗ.

В условиях реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и стратегии «Цифровая трансформация образования» на передний план выходит необходимость отбора и разработки эффективных средств и приемов электронного обучения, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Образование лиц с особыми потребностями всегда отличалось собственной спецификой, связанной с недостаточностью развития познавательных процессов у обучающихся, неполной дифференцированностью восприятия, непрочностью связи между вербальной и невербальной сферами [1, с. 80]. Электронное обучение способствует организации доступной информационной среды для данной категории обучающихся при определенных условиях и учете их особых образовательных потребностей [2].

Более полному развитию и всесторонней коррекции обучающихся с ОВЗ способствует применение приемов и средств, предполагающих задействованность различных доминантных анализаторов: зрительного, кинетического, слухового, кинестетического. Это возможно при организации полисенсорной коррекционно-развивающей среды на занятиях за счет привлечения соответствующих упражнений [3, с. 62]. Методологической базой данного подхода являются положения о включении полимодальной сенсорно-перцептивной организации в структуру общего и речевого развития (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина), исследования и опыт Г. А. Ванюхиной [4].

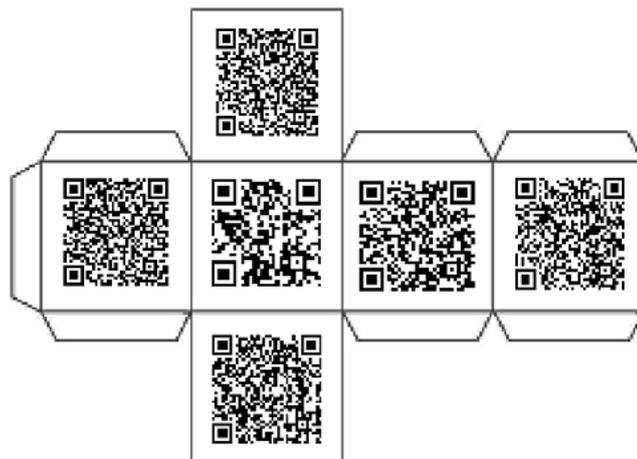
При отборе средств электронного обучения в рамках лаборатории «Цифровая школа для детей с ОВЗ» (руководитель Н. Э. Логинова), действующей в рамках Регионального инновационного комплекса «Образование детей особой заботы» для педагогов адаптивных образовательных организаций, были определены цифровые технологии и предложены доступные возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся с ОВЗ электронные упражнения, активизирующие мотивационный компонент учебной деятельности и направленные на совершенствование перцептивной основы познавательной деятельности в процессе закрепления изученного материала.

Технологии геймификации уделялось приоритетное внимание, поскольку процесс включения игры в условиях необходимой многократности повторения учебного материала позволяет сохранить вовлеченность и мотивацию обучающихся, испытывающих значительные и стойкие образовательные затруднения. Электронные игровые задания, направленные на включение зрительного анализатора, содержали видеоконтент, иллюстрации, тренажеры на подбор пары, узнавание контуров и теней, исключение лишнего элемента и классификацию по визуальному признаку. Для активизации аудиального канала использовались аудиоматериалы, в том числе интерактивные, подкасты, озвученные текстовые подсказки к контенту иной модальности. Электронные игры на развитие кинетико-кинестетических возможностей предполагали выполнение заданий на соотнесение и перемещение объектов, выполнение викторин на скорость, интерактивные пазлы, тренажеры с вписыванием ответа и расположением элементов в заданном порядке. Дополнительно привлекался вербальный контент в виде игр-кроссвордов, филвордов, текстов с пропусками, викторин, тестов, стихотворений и кратких рассказов.

Для разработки заданий использовались интернет-сервисы и конструкторы LearningApps, Wizer, Survio, Padlet, Quizizz, Quizlet, Spiral, Learmi, iSpring и др. Это сделало возможным в процессе реализации заданий использовать планшеты с QR-сканером, предъявлять задания в виде QR-кода.

Применение QR-кодов в образовательной деятельности давно и успешно зарекомендовало себя при шифровании текстовой информации, иллюстраций, аудио- и видеоконтента, ссылок на мультимедийные источники и ресурсы, размещенные в сети. Данная технология позволяет активизировать фронтальные опросы, предлагать разнообразные комплексные задания для групповой работы в виде интерактивных листов, проводить квесты по теме занятия [5].

Нами было предложено применение на практике участникам лаборатории разработанных электронных игр в виде куба с нанесенными кодами с зашифрованной полимодальной информацией (текстовой, мультимедийной, визуальной и т. д.).



Пример размещения QR-кодов на сторонах макета куба

Применение интерактивного QR-куба показало, что включение в учебную работу электронных заданий с использованием данного игрового инструментария способствует успешному обучению в условиях индивидуально-дифференцированного подхода, повышает интерес обучающихся к материалу.

Таким образом, полисенсорный подход и геймификация с одновременным использованием разнообразных электронных средств позволяют успешно решать задачи коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку способствуют успешному закреплению приобретаемых навыков, создают мотивационную основу учебной деятельности, делают возможным производить индивидуальный отбор средств и варьировать форматы подачи информации.

1. *Логинова Н. Э.* Возможности применения информационных технологий в специальном и инклюзивном образовании // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Э. Еремеева : в 3 ч. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2018. — Ч. 3.

2. *Логинова Н. Э.* Условия создания доступной цифровой информационно-образовательной среды при реализации особых образовательных потребностей обучающихся // Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Лопановой. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2021. — С. 65–72.

3. *Логинова Н. Э.* Полисенсорный подход в обучении английскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи на этапе освоения графики // X Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества» : сб. ст. в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2016. — Ч. 2. — С. 62–66.

4. *Ванюхина Г. А.* Экспериментальная диагностика ведущей сенсорно-перцептивной модальности у детей с ОНР // Логопед-сфера : [сайт]. — URL: <http://logoped-sfera.ru/eksperimentalnaia-diagnostika-vedushei-sensorno-perceptivnoi-modalnosti-u-detei-s-onr/> (дата обращения: 18.01.2023).

5. Шаповалов М. И. Использование QR-кодов в образовательном процессе // Российский учебник : [сайт]. — URL: <https://rosuchebnik.ru/material/ispolzovanie-qr-kodov-v-obrazovatelnom-protseesse/> (дата обращения: 18.01.2023).

Ю. В. Малыгина

Омский государственный педагогический университет

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

*Аннотация.* Автор излагает основные содержательные линии работы с младшими школьниками с задержкой психического развития в направлении развития у них словесно-логического мышления. Приведены примеры организации в условиях инклюзивной практики как индивидуальных занятий, так и занятий в малых группах с участием обучающихся возрастной нормы.

*Ключевые слова:* словесно-логическое мышление, школьники, задержка психического развития, инклюзивная практика, коррекционные курсы.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР), имея ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и являясь одной из нозологических групп, обладают значительным потенциалом для успешной интеграции в коллективы нормотипичных сверстников в целях совместного (инклюзивного) обучения.

В условиях инклюзивной практики происходит заметное расширение контактов ребенка с нарушениями развития с людьми разного возраста, активизируется процесс познания окружающей действительности. При создании в процессе образовательной инклюзии особых условий, в которых нуждаются дети с ОВЗ, заметно интенсифицируется их коммуникативное, личностное, социальное развитие [1; 2].

Инклюзивное образование младших школьников на уровне начального общего образования по 1-му варианту адаптированной программы является довольно популярным. Эти обучающиеся располагают значительными возможностями прочного освоения социально одобряемых моделей поведения и способов конструктивного межличностного взаимодействия с ровесниками и взрослыми, успешного освоения академического компонента образования. Однако для этого требуется своевременное выявление и последующее удовлетворение их особых образовательных потребностей (ООП) в ходе всего образовательного процесса, включая коррекционные курсы, содержание которых строится на учете как структуры нарушения обучающегося, так и его индивидуальных способностей [3].

При ЗПР отмечается недоразвитие познавательной сферы. Дети данной нозологической группы демонстрируют неполноценность восприятия и внимания, памяти и воображения, речи и мышления. Заметно страдает словесно-логическое мышление. Это обуславливает ограниченность и осложнение интеракций с окружающими людьми, препятствует освоению учебного материала. В результате возникает риск утраты эффективности инклюзивной практики, что может потребовать перевода ребенка на иную образовательную модель — по другому варианту адаптированной программы [2].

Картина познавательного развития детей с ЗПР исследовалась многими известными учеными в сфере дефектологии. В частности, данной проблеме посвящены труды Н. В. Бабкиной, Е. Н. Винарской, Г. И. Жаренковой, О. В. Заширинской, Р. И. Лалаевой, В. И. Лубовского, Т. А. Стрекаловой, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко и др.

С опорой на результаты научных трудов указанных авторов следует отметить, что особое внимание при организации образовательно-коррекционной работой с этими обучающимися, прежде всего в ходе коррекционных курсов, должно быть уделено развитию их словесно-логического

мышления. Используемые специалистом тактики коррекционно-педагогического воздействия должны быть ориентированы на преодоление вязкости и недостаточной критичности мышления этих учеников, на стимулирование познавательной активности. Особого внимания заслуживают вопросы, касающиеся использования таких методических средств, которые позволят учить детей с ЗПР при принятии решений, оформлении суждений руководствоваться логикой, опираться на обретенный социально-бытовой опыт.

Мы полагаем, что содержание работы в процессе занятий, реализуемых в рамках коррекционных курсов, являющихся составным элементом внеурочной деятельности, должно включать развитие у младших школьников с ЗПР способности к сравнению и классификации предметов, установлению закономерностей, оформлению при помощи широкого спектра речевых средств обоснованных умозаключений. Оптимальной является организация такого рода образовательно-коррекционной работы не реже трех раз в неделю. При этом продолжительность одного занятия может достигать 20–25 мин. Именно при такой интенсивности коррекционно-педагогического воздействия можно ожидать положительных результатов и в познавательном, и в социокультурном развитии ученика с ЗПР.

Для каждого занятия специалисту необходимо определить ту группу предметов либо изображений, на материале которых ребенок будет учиться сравнивать, классифицировать, обобщать и т. д. Их отбор следует осуществлять с учетом, прежде всего, психологического возраста ученика, его индивидуальных особенностей и ООП. Применение в образовательно-коррекционной практике тех или иных дидактических материалов разворачивается в следующей логике: от реалистичных предметов к абстрактным. Так, на первых занятиях деятельность детей организуется с применением игрушек, природных материалов, картинок, включая предметные и сюжетные. Постепенно данное оборудование дополняется, а затем в значительной мере замещается пиктограммами, схемами, таблицами.

Выполнению видов деятельности с использованием тех или иных дидактических материалов должен предшествовать их анализ. Например, в начале учебного года средством наглядности и предметом обсуждения могут являться осенние листья, предварительно подготовленные специалистом для занятия коррекционной направленности. Обсуждается цвет, форма, фактура, размер листа; уточняется, какому дереву он принадлежит. Листья разных деревьев подлежат сравнению, в том числе с использованием приема наложения.

На протяжении всей образовательно-коррекционной работы ребенка с ЗПР следует побуждать к тому, чтобы он вербализовал свои действия, приводил доказательства, формулировал выводы. Это является обязательным условием развития словесно-логического мышления.

Для интенсификации работы в рассматриваемом направлении необходимы также занятия ребенка с ЗПР в малых группах с участием его нормотипичных ровесников. Такая деятельность реализуется преимущественно в виде коллективной игры, требующей диалогического взаимодействия школьников. Это позволит учащемуся с ЗПР учиться (в том числе у своих сверстников) не только конструктивным интеракциям, но и принятию обдуманных решений — с учетом логики, социальных норм, правил культуры коммуникации.

Подводя итог, считаем важным отметить, что в условиях инклюзивной практики работа в направлении развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР приобретает определенную специфику, прежде всего, за счет расширения круга лиц, с которыми взаимодействует ученик: это не только специалисты, но и его нормативно развивающиеся ровесники.

1. Кузьмина О. С. Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. — Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2019. — С. 252–257.

2. Четверикова Т. Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. — 2015. — № 8 (52). — С. 226–242.

3. Четверикова Т. Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. — Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2019. — С. 230–235.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В статье представлен опыт организации групповой работы по подготовке к школьному обучению для детей с расстройством аутистического спектра на базе регионального ресурсного центра «Открытый мир», Омск. Установлены основные принципы организации групповой работы. Описаны методы и приемы, с помощью которых педагоги формируют навыки учебного поведения.

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра, аутизм, учебное поведение, учебные навыки, подготовка к школе, групповая работа.

Начало школьного обучения для аутичного ребенка является сложным этапом адаптации к новым условиям, требованиям и правилам. Зачастую ребенок с расстройством аутистического спектра (РАС) оказывается не готов к учебной ситуации в школе, несомненно, более строгой, чем в дошкольном учреждении. Интеллектуальные возможности, запас знаний могут не уступать нейротипичным сверстникам, но коммуникативные навыки, произвольное поведение и общеучебные умения настолько дефицитарны, что не позволяют ребенку показать свои возможности в полной мере [1, с. 26]. Традиционные группы подготовки к школьному обучению не являются эффективным решением данной проблемы, поскольку их акцент сделан на уточнение и закрепление академической базы дошкольников. В ответ на эту проблему было принято решение организации группы подготовки к школе с учетом всех дефицитов аутичного ребенка. На базе регионального ресурсного центра «Открытый мир» (Омск) реализуются групповые занятия по подготовке детей с РАС к школьному обучению.

Групповые занятия ведут несколько специалистов: учитель, который дает фронтальную инструкцию, и тьюторы, которые повторяют инструкцию индивидуально каждому ребенку. В каждой группе максимальное допустимое количество детей — 4. Данная численность обусловлена тем, что при малой группе детям уделяется достаточное количество внимания и более точно отрабатываются учебные навыки необходимые каждому ребенку.

При организации групповых занятий мы отталкивались от следующих принципов:

1. Групповые занятия начинаются только после периода индивидуальных занятий с каждым ребенком, на которых формируется «рабочее поведение», включающее навык удерживания за столом, умение действовать по инструкции, выполнять задания по образцу.

2. «Сначала форма, потом содержание». Данный принцип указывает на то, что принятие формы учебного занятия и наполнение его соответствующим содержанием — две разные учебные задачи. Сначала необходимо проработать стереотип группового учебного занятия, т. е. форму, наполняя ее содержанием игрового характера, иногда значительно облегченным. Постепенно в оформившийся стереотип включается содержание более сложное, приближенное к учебной деятельности.

3. Четкое оформление этапов (частей) занятия, ритуал начала и окончания занятия. Стереотип занятия должен быть четким, знакомым, это позволяет ребенку удержаться в занятии максимально долго [2, с. 19].

При организации групповых занятий мы определили основные навыки, которые помогают ребенку учиться: 1) *навыки социального взаимодействия со взрослыми и ровесниками* (умение включаться в совместную деятельность, следовать простым указаниям другого человека, просить о помощи и оказывать ее, выполнять просьбы, делиться со сверстником, инициировать общение и поддерживать его и т. п.); 2) *навыки работы в классе* (выполнение заданий за столом, умения следить за учителем, выполнять фронтальные инструкции, ждать, поднимать руку, чтобы

привлечь к себе внимание, ответить на вопрос, выполнять действия по очереди); 3) *навыки следования групповым правилам* (следовать расписанию школьного занятия, спокойно ждать перехода к следующей деятельности или в другое помещение, самостоятельно работать над заданием, выходить к доске по просьбе учителя и возвращаться потом обратно за парту, собирать вещи в портфель и вынимать их из портфеля, следить за порядком на своем рабочем столе, ориентироваться в учебных принадлежностях, уметь ими пользоваться, сдавать материал или выполненную работу педагогу и т. д.).

Для успешного формирования и закрепления учебного стереотипа в рамках групповых занятий используются следующие методы и приемы: зонирование учебной комнаты и рабочего места ребенка; включение правил поведения в классе; использование визуального расписания занятия; создание рабочей тетради на индивидуальной основе. Далее подробнее рассмотрим каждый из них.

*Зонирование учебного пространства* является важным условием для организации целенаправленного поведения детей. Понимая, что аутичный ребенок импульсивен и ведом «полем», педагог должен грамотно расположить предметы мебели, игрушки, учебные принадлежности в кабинете [1, с. 27]. В нашем случае кабинет разделен на две зоны: учебная зона и зона отдыха, в которой проводится динамическая минутка. Расстановка парт может варьироваться в зависимости от разного уровня подготовки детей. Столы могут быть расставлены отдельно от друг друга, так как дети хорошо принимают учебную ситуацию. Также столы можно расставить дугой вокруг учителя, чтобы он мог в шаговой доступности помочь ребенку. Это также облегчает работу тьютора, так как при данной расстановке парт можно быстро вернуть отвлекшегося ребенка за стол. А если ребенок перенасытился и ему нужна передышка, данная расстановка увеличивает зону отдыха, где ребенок может погулять, не мешая другим детям. Также зонирование применяется и на пространстве рабочего места ученика. Пока привычка сидеть за столом не выработалась, предпочтительно, чтобы ребенок сидел за партой один. Таким образом, стол ребенка разделяется на отдельные зоны: место для фотографии ребенка и его имени; отдельное место для школьных принадлежностей; место для визуального расписания; рабочая зона.

Еще одним организующим приемом является введение и использование правил. В начале занятия мы вспоминаем *основные правила* поведения в классе: «В классе мы молчим» и «Сидим за партой». Для более успешного закрепления детьми правил поведения карточки с правилами дублируются на каждом рабочем месте. Также в течение занятия при нарушении ребенком правил мы обращаем его внимание на нарушение и проговариваем правило еще раз. По необходимости правила добавляются индивидуально для каждого. Так, если ребенок качается на стуле, добавляется правило: «Сажусь на стуле ровно», а мы тем временем обращаем внимание на нарушение, указывая на карточку.

В силу особенностей психического развития аутичного ребенка, его повышенной тревожности в ситуациях непредсказуемости, верным решением будет использование расписания занятия. *Визуальное расписание* — это перечень видов деятельности, которые необходимо сделать на занятии. Данный прием помогает ребенку ориентироваться во времени, таким образом он всегда знает, что уже выполнено и что еще предстоит сделать.

На занятиях используются *индивидуальные рабочие тетради*. Каждая рабочая тетрадь разрабатывается с учетом возможностей каждого ребенка и его интересов. При том, что список тем во всех тетрадях один, входные данные у детей разные, поэтому у каждого ребенка свой набор заданий на одну и ту же тему, которые определены на основе его возможностей. В тетрадях используются его личные фотографии, иллюстрации привлекательных предметов, игрушек и знаков.

Вышеперечисленные приемы помогают сформировать комфортный и предсказуемый стереотип занятия, в котором аутичному ребенку будет легче удерживаться в учебной ситуации.

Таким образом, дошкольники с расстройством аутистического спектра нуждаются в особой организации групповой работы по подготовке к школьному обучению. На базе регионального ресурсного центра «Открытый мир» осуществляются групповые занятия по подготовке к школьному обучению с учетом всех особенностей детей с РАС. При отработке навыков учебного поведения мы использовали следующие методы и приемы: зонирование учебной комнаты и рабочего места ребенка; включение правил поведения в классе; использование визуального расписания занятия; создание рабочей тетради на индивидуальной основе.

1. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников: Сообщение 2 // Дефектология. — 2008. — № 5. — С. 52–63

2. Никольская О. С., Розенблюм С. А. Дети с расстройством аутистического спектра : учеб. пособие для общеобразоват. организации. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2020. — 43 с.

**Н. В. Микляева**

*Институт детства Московского педагогического  
государственного университета*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СЕБЯ И ГОТОВНОСТИ К БУДУЩЕМУ У СТУДЕНТОВ — ДОШКОЛЬНЫХ ДЕФЕКТОЛОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обобщаются особенности формирования образа себя у студентов дефектологического факультета и специалистов системы специального и инклюзивного образования, выявляется разница в оценке коррекционно-развивающих технологий как перспективных или неперспективных с точки зрения развития системы образования в будущем.

*Ключевые слова:* дошкольная дефектология, форсайт-сессия, образ себя, технологии.

В марте 2023 г. будет отмечаться юбилей профессора В. И. Селиверстова, основателя кафедры дошкольной дефектологии Института детства Московского педагогического государственного университета. Поэтому кафедра подала ходатайство руководству вуза о присвоении себе имени Владимира Ильича Селиверстова и организует межвузовскую научно-практическую конференцию, посвященную преемственности традиций, проблемам современного инклюзивного и специального дошкольного образования, прогнозу будущего. В рамках подготовки к данной конференции с января по февраль проходит форсайт-сессия «Современные проблемы дошкольной дефектологии: взгляд в будущее». Она включает интернет-опрос практических работников системы образования и студентов дефектологических факультетов — будущих дошкольных дефектологов. Проводится он с помощью социальной сети «ВКонтакте» и сайта научно-методического журнала «Современный детский сад», веб-ресурса <https://onlinetestpad.com>.

Опрос включает 12 вопросов, которые сгруппированы в следующие блоки: данные о себе, месте работы или учебы; ключевые составляющие образа себя (положительные и отрицательные черты); отношение к будущему системы образования (от пессимистического до оптимистического); понимание своей роли в междисциплинарной команде специалистов системы сопровождения; ранжирование образовательных технологий как способных или не способных преодолеть кризис системы и обеспечить ее успешное развитие.

Пока получены предварительные данные двухнедельного исследования, которые будут дополняться. Среди студентов — будущих бакалавров и магистров — 22 % респондентов одновременно учится и работает и может себя тоже относить к молодым специалистам. Они отмечают у себя такие качества, как стрессоустойчивость (20 %), любознательность и творческие способности (35 %), коммуникабельность, доброта и эмпатия (25 %), трудолюбие и ответственность (30 %). Среди отрицательных качеств, которые беспокоят современных студентов, они отмечают неуверенность в себе, мягкость и бесконфликтность (30 %) или, напротив, излишнюю требовательность и принципиальность, нетерпеливость и обостренное чувство справедливости (15 %), низкую работоспособность и повышенную утомляемость (15 %), медлительность и проблемы с вниманием, памятью, необходимостью много учить и запоминать (20 %). Только 15 % обучающихся спроецировали свои отрицательные качества на проблемы педагогического взаимодействия и отметили, что им сложно найти проблемные стороны у ребенка, а затем правильно организовать

коррекционную работу. Положительные качества проецируются на свое будущее в профессии лучше и составляют 35 %. Среди факторов, определяющих формирование готовности к будущему в сфере своей профессии, студенты на первые места ставят знакомство с практиками и возможность перенять их педагогический опыт (36 %) и знание коррекционно-педагогических технологий и методов работы с детьми (45 %), т. е. обнаруживают частично зависимую позицию и установки.

Среди практиков системы инклюзивного и специального образования 67 % являются специалистами с достаточно большим стажем работы, более 10 лет. К своим положительным качествам они относят открытость и коммуникабельность, способность найти подход к любому ребенку с ОВЗ (32 %), целеустремленность, инициативность и высокую работоспособность (24 %), гибкость и мобильность, способность к принятию решений (32 %), креативность (32 %). Педагоги отмечают у себя пассивность (18 %) и трудности с приведением всей работы в систему (27 %), перфекционизм и зависимость от мнения окружающих (18 %), излишнюю эмоциональность и переживания за каждого ребенка, нетерпеливость (36 %), затруднения в использовании информационно-компьютерных технологий (9 %). Таким образом, практики более трезво, чем студенты, оценивают свою готовность к существованию как профессионалов в будущем, отмечают влияние на нее как своих положительных, так и отрицательных качеств. Среди факторов, определяющих формирование готовности к будущему в сфере образования детей с ОВЗ, профессионалы на первые места ставят знание коррекционно-педагогических технологий и методов работы с детьми (46 %) и освоение передовых педагогических практик и углубление профессионального опыта (31 %), т. е. берут ответственность на себя, больше отмечают роль коллектива и сотрудничества с родителями в достижении высоких результатов работы.

Как же педагоги и студенты относятся к образовательным технологиям, доступным им в силу своей профессии, и ранжируют по способности справиться с разрывом между неизбежным и желаемым будущим? В области «Социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ» практики предпочтение отдали игротерапии (33 %) и технологии развития коммуникативных умений и навыков (46 %), студенты — игротерапии (31 %), технологиям развития и коррекции эмоционально-волевой сферы, в том числе тревожности и страхов (18 %), АВА-терапии (18 %). В области «Познавательного развития» и у студентов, и у практиков лидирует нейропсихологическая коррекция (по 31–32 %). На второе место обе группы ставят сенсорную интеграцию и базальную стимуляцию (23 %), но специалисты отмечают ее взаимосвязь с технологиями развития сенсорно-перцептивной деятельности. В области «Речевого развития» студенты особый акцент делают на освоение технологии формирования коммуникативно-речевой деятельности и логопедического массажа (по 32 %). В свою очередь, практики — технологиям коррекции праксиса и агнозий, формирования коммуникативно-речевой деятельности (по 23 %). В области «Художественно-эстетического развития» студенты считают перспективным для профессии и развития системы образования освоение таких технологий, как правополушарное рисование и изотерапия и логоритмотерапия (по 32 %), специалисты добавляют к этому списку флортайм (15 %), песочную терапию (11 %), STEM-технологии (8 %). В области «Физического развития» студенты отдают предпочтение сенсо-моторной коррекции (36 %) и Войта-терапии (41 %). Практики ведут себя более заземленно: они видят свои возможности в использовании адаптивной физической культуры (46 %) и сенсо-моторной коррекции (23 %).

Таким образом, при ранжировании технологий студентами и практиками системы образования выявилась их достаточно хорошая осведомленность в коррекционно-развивающих технологиях, но специалисты сделали больший акцент на практико-ориентированности используемых методов и приемов, возможности их интеграции. Они отметили, что в будущем будут, по их мнению, актуальны интегрированные виды работы — например, различные виды арт-терапии, технологии коррекции и развития, применяемые в раннем возрасте, в том числе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. Будущее им тоже видится более светлым: они считают, что система образования перейдет к этапу развития: будут и трудности, и достижения, но в целом будут положительные изменения.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье рассматриваются подходы к решению проблем семей, воспитывающих детей с ментальной инвалидностью в условиях учреждений социальной защиты населения. Рассмотрены различия в медицинской и социальной модели инвалидности. Описывается технология социально-педагогического сопровождения с использованием параллельного обучения детей и их родителей.

*Ключевые слова:* ментальная инвалидность, сегрегация, эксклюзия, социально-психологическое сопровождение, социальная инклюзия.

В нашей стране с 2012 г. в результате ратификации Конвенции о правах инвалидов произошли изменения в жизни людей с инвалидностью. В первую очередь это коснулось образования и социальной поддержки.

В законе об образовании (статья 79) прописана организация получения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1].

Дети с ментальной инвалидностью, в силу специфики диагноза, имели проблемы в получении образования. Поэтому в 2014 г. Министерством образования и науки РФ для данной категории детей был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), который вступил в силу в 2016 г.

Инвалид с ментальными нарушениями — это человек, страдающий заболеваниями, снижающими когнитивные способности:

- аутизм, шизофрения, эпилепсия с частыми припадками;
- клиническая депрессия, дефекты речи;
- патологии центральной нервной системы, приобретенное слабоумие, ухудшение познавательной способности и практических навыков и др. [2].

Традиционно категория детей с ментальными нарушениями рассматривалась специалистами чаще всего как необучаемая, т. е. эти дети в большинстве случаев были лишены возможности посещения детских образовательных учреждений, не могли контактировать со здоровыми сверстниками. Социальная эксклюзия приводила к полной изоляции и зависимости этих детей от семьи. Если семья отказывалась от ребенка, то ребенок с ментальной инвалидностью помещался в закрытое специализированное учреждение интернатного типа.

За последние 30 лет в стране изменилось понимание инвалидности и отношение социума к данному феномену. На смену социальной эксклюзии (медицинская модель) пришла социальная инклюзия (социальная модель).

Рассматривая обучение детей с ментальной инвалидностью, следует отметить, что медицинская модель организации обучения просуществовала до 1980-х гг., ее также называют сегрегационной. Сегрегационное образование осуществляется дистанционно на дому или в коррекционных учреждениях. Традиция сегрегации детей с инвалидностью нарушает права человека и противоречит социальным ценностям. Медицинская и социальная модели инвалидности (различия) приведены в таблице.

### Медицинская и социальная модели инвалидности

Медицинская модель (сегрегационная)	Социальная модель
Акцент на самом инвалиде	Взаимодействие инвалида и общества
Реабилитация, лечение	Устранение отношенческих и средовых барьеров
Решения принимаются за инвалида	Решения принимаются вместе с инвалидом
Специальное обучение	Доступ к общеобразовательной сети

Социальная модель предполагает включение ребенка с инвалидностью в образовательную систему. Причем сама система должна подстраиваться под потребности ребенка. Инклюзивное образование отражает современный взгляд на систему образования и место человека с инвалидностью в социуме. Однако образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, когда первичный дефект ребенка (ментальные нарушения) вызывает непреодолимые трудности адаптации в общеобразовательной школе.

Социальной адаптации способствуют не столько образовательные учреждения, сколько учреждения системы социальной защиты населения. Именно в социальных центрах проводится систематическая работа по раннему выявлению данной категории детей. На базе центров созданы службы сопровождения. Основные направления данных служб — раннее выявление детей с нарушениями развития, специализированная психолого-педагогическая помощь, психолого-педагогическое сопровождение и сотрудничество с семьей ребенка [3].

Раннее выявление позволяет специалистам разработать индивидуальную программу развития и воспитания конкретного ребенка, алгоритм сопровождения конкретной семьи с учетом индивидуальных потребностей самой семьи и психофизических возможностей ребенка.

Психолого-педагогическая помощь ребенку с ментальной инвалидностью должна быть направлена на достижение максимального для этого ребенка уровня развития, развития социально-бытовых умений и навыков, а также на включение как ребенка, так и его семьи в социум.

Для достижения поставленной цели специалистам необходимо установить партнерские отношения с родителями, мотивировать их на системную работу в триаде: специалист — родитель — ребенок.

Данное сотрудничество с семьей, воспитывающей ребенка с ментальной инвалидностью, является одной из форм профилактики социального сиротства. Родители, воспитывающие таких детей, особо нуждаются в социально-психологическом сопровождении, так как испытывают постоянный стресс, выражающийся во внутрисемейных деструктивных отношениях, в ограничении возможностей семьи в результате инвалидности ребенка.

Деятельность специалистов, с учетом перечисленных особенностей, должна выстраиваться в определенной последовательности с учетом запросов родителей. Специалисты проводят информационную и просветительскую работу среди родителей. Результатом проделанной работы является повышение родительской компетентности, снижение уровня родительской тревожности и стресса и др.

Наиболее эффективно, на наш взгляд, проходит работа с семьей с использованием технологии параллельного обучения. Основная особенность параллельного обучения заключается в том, что специалисты приглашают родителей вместе с детьми на занятия. С детьми на занятиях могут работать как специалисты, так и волонтеры из числа студентов профильных специальностей. Дети на занятиях развивают когнитивные способности, коммуникативные навыки, социально-бытовые навыки, также их обучают взаимодействию. В это же время с родителями ребенка работает специалист. И родители, и дети, находясь на занятиях, знают, что их близкие находятся рядом. Это является одной из составляющих снятия тревожности и напряжения. Подобные занятия могут проводиться как в индивидуальном, так и в групповом формате в зависимости от поставленной задачи.

Наряду с проведением специальных занятий с детьми в центре специалисты осуществляют социальный патронаж на дому для закрепления полученных навыков.

Таким образом, социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ментальной инвалидностью, является актуальным. В социальных учреждениях необходимо повышать квалификацию специалистов, работающих с данной категорией семей, обобщать и систематизировать накопленный опыт в вопросах оказания им специализированной помощи.

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (в ред. от 29 декабря 2022 г.) // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.12.2022).

2. Байдарова О. И. Социальное сопровождение семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания де-

тей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Т. В. Машаровой, С. В. Алёхиной, И. А. Крестининой. — Киров : Старая Вятка, 2014. — С. 27–34.

3. Скачко Е. И., Исхаков Р. Х. Состояние эмоциональной сферы у обучающихся с ментальными формами нарушений // E-Scio. — 2020. — № 4 (43). — С. 533–541.

*Е. К. Мячина*

*Омский государственный педагогический университет*

*В. Д. Артемьева*

*Студия коррекции и развития речи «Говори!», Омск*

## **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье раскрыта актуальность профилактики агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития, описаны задачи и направления работы психолога с детьми, родителями и педагогами.

*Ключевые слова:* дети с задержкой психического развития, агрессивное поведение, инклюзивное образование.

Траектория развития специального образования набирает всё большие обороты, и на первый план выходит реализация инклюзивной политики. В процессе реализации инклюзии необходимо понимать в первую очередь, для каких детей будет доступна и эффективна такая практика и каким способом, с помощью каких технологий получится избежать неэффективной инклюзии и псевдоинклюзии. Считается, что такая форма организации образовательного процесса наиболее подходит тем лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), у которых уровень интеллектуального, эмоционального, психического развития приближен к уровню возрастной нормы. Приближены к этим критериям дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с ЗПР являются одной из самых распространенных групп на уровне дошкольного и начального образования обучающихся в условиях инклюзивной практики. Однако если не принять во внимание ряд особенностей развития их эмоционально-волевой сферы (ЭВС), то это может привести к отрицательной тенденции. Для детей с ЗПР характерны следующие проявления: неорганизованность и неустойчивость ЭВС, некритичность, лабильность, инфантилизм, трудности установления эмоциональных контактов, неадекватная самооценка, преобладание страхов, тревожность, склонность к аффективным вспышкам и действиям. Такие проявления, в свою очередь, провоцируют создание определенных барьеров среди участников образовательного процесса, и факт проявления агрессии, непонимания, неумения ориентироваться в ситуации общения, неумения преодолеть страх «неудачи» отрицательно сказывается на личности детей.

Одной из актуальных тем, с которыми сталкиваются все субъекты образовательного процесса, является проблема недостаточного уровня сформированности эмоционального интеллекта детей с ЗПР, преодоление агрессивных состояний на этапе перехода в начальную школу.

Следует учитывать тот факт, что характер и особенности развития ЭВС детей во многом определяются возрастными особенностями. Так, у ребенка младшего школьного возраста меняется социальный статус, формируются новые отношения с окружающими людьми, предъявляются иные требования к разным сторонам личности, психическим качествам, знаниям и умениям. В связи с трудностями приспособления к новым условиям среды у детей повышается уровень тревожности. Попадание ребенка в среду нормально развивающихся сверстников еще более усугубляет этот процесс, что зачастую может привести к проявлениям агрессии и агрессивному поведению.

Стоит отметить, что агрессивные тенденции у детей с ЗПР проявляются в четыре раза чаще, чем у нормотипичных учеников [1].

У детей данной категории, попавших в инклюзивное пространство, зачастую формируется неадекватно заниженная самооценка. Проявляется это в том, что они низко оценивают свои способности и не верят в себя. В силу того, что дети испытывают затруднения в выборе конструктивного способа выхода из какой-либо ситуации, находясь в среде постоянных неудач или отвержения, на всё происходящее, как правило, реагируют на уровне примитивных реакций. Это может привести к формированию агрессивно-защитного типа поведения по отношению к окружающим [2].

Ввиду представленных нами особенностей развития эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР решение данной проблемы мы видим в рамках реализации профилактической работы с детьми, их родителями и педагогами по трем основным блокам. Рассмотрим подробнее.

*Работа с родителями* по профилактике агрессивного поведения у детей предполагает развитие понимания своей роли в отношениях с ребенком, уважительного отношения и способов взаимодействия между членами семьи в конфликтных ситуациях, формирование стиля общения и взаимодействия.

*Работа с педагогами* должна быть направлена на формирование позитивного отношения к ребенку, развитие представлений о наиболее эффективных стилях взаимодействия с детьми, развитие умений не допускать и предотвращать агрессивные реакции.

*Работа с детьми* по предупреждению агрессивного поведения должна предполагать реализацию задач по развитию понимания эмоциональных состояний окружающих, саморегуляции и нахождения способов снятия напряжения, различных способов адекватного выражения своих эмоций в ситуации взаимодействия со сверстниками, адекватной и положительной самооценки.

Эффективность работы по указанным выше блокам должна оцениваться по двум группам результатов:

1. *Психологические результаты*, показателями которых являются минимальный уровень конфликтности в группе; минимальный уровень агрессии в поведении; позитивная установка родителей по отношению к своему ребенку; расширение поведенческого репертуара педагогов в отношениях с воспитанниками и их родителями; развитие у практического психолога умений решать профессиональные задачи, связанные с профилактическим и информационным направлением его деятельности.

2. *Социально-педагогические результаты* предполагают обогащение опыта позитивного общения взрослых и детей в семье, а также дошкольном учреждении; предупреждение агрессивного поведения дошкольников; благоприятный психологический климат в детском коллективе.

Таким образом, можно сказать, что агрессивное поведение младших школьников с ЗПР характеризуется вспыльчивостью, враждебностью, конфликтным поведением, негативизмом. Для успешной адаптации и включения ребенка в класс массовой школы необходимо проводить психопрофилактическую работу со всеми участниками воспитательного и образовательного процесса.

---

1. Королева Ю. А. Социально-психологические характеристики психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях инклюзивной школы-интерната) // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–2. — С. 441–444.

2. Борисова П. В. Исследование агрессивного поведения детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста // Концепт. — 2015. — № 1. — С. 106–110.

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В НАПРАВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В статье выносятся на обсуждение методическая составляющая обучения студентов организации взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в условиях учебной дисциплины.

*Ключевые слова:* участники образовательного процесса ДОО, взаимодействие, подготовка студентов, познавательное развитие дошкольников.

Модернизация системы образования в РФ оказала влияние на установление высоких требований к личности и профессиональной деятельности педагога ДОО, регламентирующих, в том числе, качество обеспечения им психолого-педагогической поддержки семьи и повышение его компетентности в вопросах развития, воспитания и обучения детей [1; 2]. Активизация латентного воспитательного потенциала семьи (с целью содействия освоению ребенком заданных умений и представлений, развитию личностных качеств) возможна путем организации воспитателем взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации (ДОО).

Возникает вопрос, *как повысить качество подготовки будущего воспитателя к организации такого взаимодействия?* Для решения данного вопроса был произведен анализ рабочих программ соответствующих дисциплин педагогического вуза и выявлены дефициты представленности темы «Взаимодействие семьи и ДОО» в контексте: а) организации познавательно-исследовательской деятельности детей; б) создания условий для развития субъектной активности студентов в освоении соответствующего учебного материала.

В связи с внедрением «Ядра педагогического образования» в образовательный процесс педагогического вуза с учетом выявленных дефицитов был сформирован ряд предложений методического характера для их компенсации. Во-первых, предложено уточнить содержание соответствующих тем дисциплин, конкретизировав присутствие в них вопросов об актуальности форм, технологий, методов организации рассматриваемого взаимодействия (более подробно такое дополнение представлено в технологической разработке по вопросу подготовки студентов педагогического вуза к организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста [3]). Во-вторых, предложено акцентировать внимание на рефлексивной активности студентов в процессе изучения дисциплины как стимуляцию их личностной вовлеченности в восприятие учебного материала [4]. Моделируя реализацию данных предложений, сконструируем работу по теме «Взаимодействие семьи и ДОО в направлении познавательного развития детей дошкольного возраста», включенной в дисциплину «Методика познавательного развития детей раннего и дошкольного возраста», реализация которой предусмотрена по учебному плану направления 44.03.05 в Институте детства Новосибирского государственного педагогического университета для студентов набора 2022 г.

Акцент на рефлексивной деятельности студентов предполагает систематическое применение эвристической и герменевтической бесед, рефлексивных учебных заданий (портфолио, письменная рефлексия, ролевой подход в решении педагогических задач, поиск путей творческой самореализации); разработку студентами собственных критериев оценивания результатов выполнения заданий с учетом их личностной значимости.

В процедурном отношении ход аудиторной и самостоятельной работы студентов по теме представлен следующим образом:

1. *Лекция.* Взаимодействие детского сада и родителей в организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

1.1. Вводная часть: эвристическая беседа по теме (актуальность, практическая значимость, цель, задачи, список информационных источников).

1.2. Основная часть: а) мини-лекция (ключевые понятия «взаимодействие», «познавательное развитие», «организация познавательно-исследовательской деятельности», «методика организации соответствующего взаимодействия семьи и ДОО»); б) эвристическая беседа (познавательно-исследовательская деятельность, познавательная активность, познавательные вопросы, современные формы взаимодействия воспитателей и родителей, организация сотрудничества ДОО и семьи); в) герменевтическая беседа (организация поиска решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения по взаимодействию детского сада и родителей).

1.3. Заключительная часть: а) рефлексия и самопроверка в форме разработки графической схемы (систематизация материалов лекции и дополнение собственным опытом, в том числе полученным в ходе учебных педагогических практик); б) разъяснение домашнего задания.

2. *Задания для самостоятельной работы.*

2.1. Педагогические задачи по организации взаимодействия семьи и ДОО по направлению «Познавательное развитие дошкольников».

*Выполнение:* Сформируйте мини-группы по три человека, распределите роли: ответственный, критик, защитник. Меняйтесь ролями при переходе к каждой следующей задаче. Прочитайте условия предложенных педагогических задач и обсудите в мини-группах возможные пути решения поставленных вопросов. Выберите наиболее приемлемый вариант решения с позиции воспитателя ДОО. Далее оцените каждый из найденных путей решения поставленных вопросов с точки зрения вовлеченного в это решение родителя, ребенка. Результаты обсуждения и решения нужно запротоколировать. Письменно составьте описание еще трех педагогических задач, аналогичных по обсуждаемой теме.

2.2. Подготовка к практическому заданию «Совместное мероприятие для педагогов ДОО и родителей по содействию реализации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников».

*Выполнение:* Придумайте предложение по усовершенствованию взаимодействия ДОО, семьи и школы, которое вы могли бы реализовать. Аргументируйте его востребованность участниками и организатором (вами). Определите цели, задачи, время, методы, средства, необходимые для реализации этого предложения.

3. *Практическое занятие.*

3.1. Практическое задание 1. Доработайте предложенный конспект образовательного мероприятия для одной из групп ДОО.

3.2. Практическое задание 2. Разработайте план совместного мероприятия семьи и ДОО по развитию познавательно-исследовательской деятельности детей

Таким образом, нами была смоделирована и вынесена на обсуждение методическая составляющая обучения студентов организации взаимодействия семьи и ДОО в условиях конкретной дисциплины. Рассмотренный материал предполагает практическое использование при организации образовательного процесса со студентами профиля «Дошкольное образование».

---

1. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (с изм. от 25 декабря 2014 г.) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета : [сайт]. — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 28.01.2023).

3. Немчинова Л. С. Профессиональная подготовка студентов к организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников: теоретические основания и условия повышения качества // Вестн. Вят. гос. ун-та. — 2020. — № 4 (138). — С. 95–107.

4. Батенева Е. В. Педагогические условия становление рефлексивно-оценочного компонента культуры самовыражения бакалавров педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 104–112.

*И. А. Петрова*

*Детский сад № 304 компенсирующего вида, Омск*

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме методического сопровождения педагогов детского сада компенсирующего вида с целью повышения их медиаграмотности. Освещается основная направленность иницилируемых администрацией мероприятий, адресуемых специалистам.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, образовательно-коррекционный процесс, сопровождение, дошкольники, детский сад компенсирующего вида.

Современная социально-экономическая ситуация обуславливает объективную потребность широкого внедрения цифровых технологий (ЦТ) и применения цифровых ресурсов (ЦР) в самых разных сферах жизнедеятельности людей. В данном отношении не занимает изолированной позиции и сфера дошкольного образования. Однако внедрение ЦТ в образовательно-коррекционный процесс детского сада компенсирующего вида (КВ) будет отличаться спецификой. Так, для решения педагогическим коллективом профессиональных задач по линии «педагог — педагог» будут действовать те же условия и закономерности, что и в любой образовательной организации, включая дошкольную. Однако в тех случаях, когда линия взаимодействия укладывается в диады «педагог — ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», «педагог — родители ребенка с ОВЗ», ситуация изменится коренным образом.

Согласно результатам, полученным современными исследователями, виртуальная образовательно-коррекционная среда требует особой ИТ-инфраструктуры, а применение ЦР для оказания специализированной помощи детям с нарушениями развития должно быть дозированным, требует учета их структуры нарушения, специальных потребностей. Нельзя не согласиться и с тем, что доминирующая роль должна быть у фактологических, а не виртуальных образовательно-коррекционных практик [1; 2]. Ребенок с ОВЗ нуждается в регулярном непосредственном взаимодействии с окружающими людьми (педагогами, родителями, другими взрослыми, ровесниками). Именно таким образом обеспечивается социокультурное развитие детей, их интеграция в общество и адаптация к его интенсивно меняющимся условиям.

Тем не менее не вызывает сомнений, что вектор развития современного детского сада КВ должен быть развернут в сторону применения ЦТ: уместного, не избыточного, рационального, содействующего повышению эффективности взаимодействия участников образовательно-коррекционного процесса. В этой связи актуализируется проблема методического сопровождения педагогов к применению ЦТ для успешного решения профессиональных задач [3; 4].

Актуальность обозначенной проблемы подтверждается исследованиями ученых, отмечающих недостаточную готовность специалистов дефектологических профилей к работе с использованием ЦР, в том числе низкий уровень медиаграмотности [3]. Соответственно, вопросы методического сопровождения педагогов в аспекте использования ими ЦТ значимы в работе администрации детского сада КВ. Остановимся на обсуждении основных линий методической деятельности в рассматриваемом направлении.

Деятельность администрации детского сада КВ должна быть направлена на совершенствование медиаграмотности педагогических работников. Это касается не только их информирования

по поводу заслуживающих внимания сайтов, имеющих ценность для профессиональной деятельности, но и (прежде всего) обучения применению различных цифровых инструментов в работе как с родителями, так и с детьми с ОВЗ.

Нами был подготовлен план методических мероприятий, реализация которых в условиях детского сада КВ предстает в качестве важной составляющей методического сопровождения педагогов в аспекте использования ЦТ в образовательно-коррекционном процессе. Представим в виде примера направленность отдельных мероприятий.

*Культура взаимодействия педагогов дефектологического профиля с родителями воспитанников на цифровых платформах.* В работе могут быть использованы любые мобильные платформы, доступные участникам образовательно-коррекционного процесса, например Webinar, Zoom, Microsoft Teams, Skype и др. Благодаря данному ресурсу можно проводить не только экспресс-консультации, но и отдельные родительские собрания. В рамках тренингов профессионального содержания с педагогами рассматриваются следующие вопросы: бесконфликтные интеракции в диаде «специалист — родители», обучение родителей отдельным приемам оказания коррекционной помощи ребенку в условиях семьи (с учетом его возраста, структуры нарушения, специальных потребностей) и др. Особое внимание педагогов обращается на специфику онлайн-взаимодействия с такой группой родителей, которые имеют нарушения слуха.

*Возможности использования технических средств в образовательно-коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ.* В данном случае основное внимание уделяется обучению педагогов использованию ЦТ, а также иных технических ресурсов (например, мультимедийных презентаций), которые позволят содействовать повышению эффективности образовательно-коррекционного процесса, в том числе обеспечивать преодоление отмечающихся у детей специфических (вторичных) нарушений развития. Например, это могут быть вопросы использования в процессе занятий широкого спектра неречевых звучаний (голосов зверей, птиц, природных шумов и др.) с использованием соответствующих видео- и аудиозаписей. Данная деятельность важна для решения задачи развития неречевого слуха дошкольников названной нозологической группы.

Работа в аспекте обучения педагогов использованию технических средств в образовательно-коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ заслуживает особого внимания. Специалисты должны овладеть умениями не просто использовать тот или иной дидактический продукт в цифровом формате, но и научиться делать это в соответствии с возрастом детей, их возможностями и потребностями, с учетом обусловленного состоянием здоровья ограничений. Это вопросы и объема используемого цифрового контента, и продолжительности его применения, и рациональных способов подачи материала ребенку с ОВЗ.

Отметим, что методическое сопровождение педагогов детского сада КВ в рассматриваемом аспекте требует регулярности и пролонгированного характера. Это является залогом повышения медиаграмотности специалистов, их готовности к решению профессиональных задач с учетом современных достижений науки и техники.

---

1. Усенко Д. М. Онлайн-сопровождение специалистами детского сада семей, воспитывающих детей с нарушениями речи // *Семья особого ребенка* : сб. материалов II науч.-практ. конф. с междунар. участием / сост. Г. Ю. Одиноква, С. А. Пономарева. — М. : Ин-т коррекцион. педагогики Рос. акад. образования, 2020. — Ч. II. — С. 100–105.

2. Лиханов Ю. Ю., Усенко Д. М., Кульченко Т. П. Организация образовательно-коррекционного процесса в виртуальной среде // *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему* : материалы III Всерос. науч. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 104–106.

3. Карпова Д. А., Четверикова Т. Ю., Яхнина Е. З. Применение дистанционных образовательных технологий при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ обучающихся с нарушениями слуха: анализ педагогической практики // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. — 2021. — № 5. — С. 25–33.

4. Четверикова Т. Ю. Готовность учителей-дефектологов к виртуальным образовательным практикам на этапе перехода к гибриднему обучению // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. — 2022. — Т. 16, № 3. — С. 130–139.

## ОРГАНИЗАЦИЯ КЛУБНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности социального и коммуникативного развития подростков с аутизмом. Обосновывается необходимость организации групповой работы с ними. Описываются организационные и содержательные аспекты клубной работы как одной из форм группового взаимодействия подростков с РАС.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, аутизм, социализация, коммуникация, клубная работа.

Подростковый возраст вносит изменения в жизнь любого человека, меняется представление о себе и о социуме. В возрасте 14–18 лет отмечается проблема в установлении контактов со сверстниками. Подросток с расстройством аутистического спектра (РАС) начинает проявлять свой интерес к общению, но не умеет устанавливать и поддерживать беседу. Отсутствие опыта коммуникации, сложности понимания шуток и юмора, свернутость и стереотипность речи, невольная бестактность в разговоре, неготовность соблюдать очередность говорения в беседе указывают на то, что подростки с РАС нуждаются в специальных условиях для спонтанного диалога друг с другом.

Как отмечает И. А. Костин, общение аутичных подростков выстраивается преимущественно на основе привлекательных для них тем, чаще всего достаточно стереотипных и узких. Имеются трудности оценки эмоционального состояния другого человека, его заинтересованности, а также слабое понимание обратной связи [1, с. 19]. Такая коммуникативная неловкость подтверждает необходимость организовывать специальные условия для группового диалога.

Удачным вариантом для этого может стать посещение подростком с аутизмом какого-нибудь кружка (секции, клуба), объединяющего ребят с общими интересами и руководимого терпеливыми педагогами, умело спланирующими детскую группу. Клуб как форма работы является оптимальным местом для встреч подростков, предполагая формирование навыков социального взаимодействия, осмысления правил, социализации в естественных условиях. Именно групповая работа позволяет подросткам получить тот коммуникативный опыт, который он сможет привнести в свою жизнь, ведь в диалоге необходимо учитывать мнение собеседника, поддерживать темы разговора, учитывать очередь говорения и слушания.

На базе регионального центра аутизма «Открытый мир» ведется клубная работа с подростками, имеющими расстройство аутистического спектра. На групповых встречах решаются такие задачи, как формирование адекватного взаимодействия подростков друг с другом и с педагогами, осмысление четкого представления о правилах поведения в разных жизненных ситуациях, развитие социальных навыков в естественной среде, представления подростка с РАС о себе и окружающем мире.

Специально организованное групповое общение отвечает важнейшим условиям: количество встреч — 1 раз в 2 недели, наполняемость в группе — 6–8 подростков с РАС, возраст участников — 14–18 лет. Желательно, чтобы все члены клуба были в длительной индивидуальной психолого-педагогической работе, получили опыт взаимодействия с педагогом и чтобы участники были со схожим эмоциональным и интеллектуальным развитием, так как вовлечение каждого сидящего за столом в процесс группового взаимодействия, создание благоприятной атмосферы — это длительная и кропотливая работа педагогов.

Специалисты-организаторы должны быть знакомы с особенностями подростков с РАС, знать их интересы и специфику поведения. «Одному специалисту, даже очень внимательному и искусному,

крайне трудно уследить за всем, что происходит в кругу беседы, вовлечь в общее событие каждого участника. Кроме того это очень сильная эмоциональная нагрузка, которую специалисту лучше не испытывать для сохранения полноценной работоспособности и психологической стабильности» [2, с. 53]. Именно из-за активной включенности в процесс общения желательно, чтобы клубную работу вели одновременно два педагога, так замечать настрой беседы и вовремя сменить тему будет легче.

Для поддержания приятной и дружественной атмосферы важно устанавливать мягкие временные границы работы клуба, оптимальное время проведения — 3 ч. На встречу могут быть приглашены гости или студенты-волонтеры, такой социальный опыт общения поможет снизить тревожность от диалога с новыми людьми.

Каждая клубная встреча состоит из нескольких структурных компонентов:

1. Обмен мнениями. Ведущие и подростки собираются вместе и обсуждают события, произошедшие с ними за 2 недели. В беседе важно передавать слово друг другу и выслушивать рассказ других клубовцев. Специалистам необходимо следить за течением диалога, чтобы подростки не нарушали личные границы друг друга, не застревали на значимых для них темах и учитывали ответы собеседников.

2. Разговор по заданной теме. Доминирующее место на встречах клуба занимают разговоры на подготовленные заранее темы, максимально приближенные к социальной жизни ребят и совпадающие с календарным течением жизни, интересами подростков. На этой основе, в диалоге, формируются дружеские связи между подростками.

3. Чаепитие. В конце, закрепляя положительное настроение от общения, подростки пьют чай и строят планы на следующую встречу. Накрывая на стол, подростки закрепляют навыки трудовой деятельности, берут на себя бытовые обязанности и помогают друг другу.

Опыт работы специалистов, работающих с детьми и подростками с РАС, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, И. А. Костина, А. В. Аршатского, О. С. Аршатской приводит к выводу, что иногда в реальных жизненных ситуациях проявляются чудеса выдержки и необычайно высокие адаптационные возможности подростков. Конечно, для этого должен быть наработан опыт успешного преодоления маленьких неудач, неожиданностей, фрустраций [3, с. 53]. Именно поэтому, помимо обычных встреч в центре, педагоги с подростками выезжают на экскурсии, посещают кинотеатры и выходят на пикник, закрепляя навык преодоления новых впечатлений и формируя положительные представления от новых мест и людей. К таким выходам необходимо заранее подготавливать ребят, сообщать важную информацию о месте посещения, маршруте проезда и правилах поведения.

Таким образом, клубная работа с подростками с РАС позволяет накапливать социальный и коммуникативный опыт, такой сложный в понимании детей данной категории. Подростки попадают в комфортную и адаптированную социальную среду, формируют дружеские связи.

---

1. *Костин И. А.* Организация неформального общения подростков и взрослых с последствиями детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики : [сайт]. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/organizacziya-neformalnogo-obshheniya-podrostkov-i-vzroslyix-s-posledstviyami-detskogo-autizma> (дата обращения: 30.01.2023).

2. *Костин И. А.* Помощь в социальной адаптации людям с аутистическими расстройствами. — М. : Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования, 2017. — 175 с.

3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.]. — М. : Теревинф, 2005. — 224 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются условия организации обучения учащихся с ОВЗ в начальной школе.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальный образовательный маршрут.

Образование сегодня претерпевает изменения, касающиеся в первую очередь улучшения его качества, посредством создания условий и доступности с сохранением индивидуального подхода, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно статистике Минпросвещения России, по сравнению с 2021 г. в 2022 г. зафиксирован рост детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на 9,4 %, т. е. в России на 2023 г. проживает около 1,15 млн детей с ОВЗ [1]. Актуальность проблемы реализации инклюзивного образования определяется тем, что дети данной категории испытывают трудности в изучении большинства предметов образовательных программ, если обучаются и воспитываются не в специально созданных условиях [2]. Следовательно, для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы педагога поиск и применение на уроках математики активных приемов, методов и форм обучения является необходимым.

К категории детей с ОВЗ относят «с нарушениями слуха; с нарушениями зрения; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА); с задержкой психического развития (ЗПР); с расстройством аутистического спектра (РАС); со сложными дефектами» [2, с. 14]. Каждая из вышеуказанных групп лиц с ОВЗ имеет различные особенности развития, а, следовательно, нуждаются в предоставлении особых индивидуальных условий воспитания и образования с учетом выявленных у ребенка нарушений, в том числе вторичных, и сохраненных психических и физических функций.

Мы разделяем мнение В. М. Гребенниковой, что «в связи с изменением целей и задач образования, переносом акцентов на развитие индивидуальности актуальным становится разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ)» [3, с. 93]. ИОМ рассматривается в качестве письменно зафиксированных движений каждого ученика на определенном этапе изучаемого курса и в качестве дидактического средства, дающего возможность педагогу на своих уроках индивидуализировать образовательную среду.

Подготовительный этап реализации ИОМ предполагает информирование учащихся и их родителей о новых вводимых условиях обучения, о разработке специального дидактического пакета по конкретной учебной дисциплине и отборе необходимых для реализации содержания ресурсов [4]. В частности, для проектирования ИОМ по математике в первую очередь уточняются виды и формы организации учебной деятельности (фронтальная, индивидуальная, групповая, работа в парах и др.), посредством которых учащийся будет осваивать подлежащие обязательному контролю личностные, метапредметные и предметные результаты.

В дидактический пакет входят навигатор по циклу уроков, технологические карты уроков, карточные задания для разных форм организации работы, матрица образовательных выборов обучающихся, инструкции по работе с разными видами заданий, карточки алгоритмов действий для выполнения заданий, карточки для самопроверки, задания для итогового и промежуточного контроля и т. д.

Далее представим структуру навигатора ИОМ, разработанную для младших школьников с ОВЗ.

1. Глоссарий (перечисляются основные понятия по изучаемой теме).
2. Содержательная карта уроков (представляет собой схему, включающую основные понятия, и обозначает границы усвоенного материала).
3. Карта образовательных ресурсов (расписываются ресурсы, которые могут быть использованы как помощь учащимся при изучении конкретной темы, при этом их можно разделить на группы, к примеру предметные (библиотека, интернет и т. п.), социальные (места, события, люди и т. п.), антропологические (личные дневники, справочники и т. п.)).
4. Матрица образовательных результатов (перечисляются образовательные результаты, которые должны быть достигнуты учащимися при изучении конкретных тем).
5. Практические задания для групповой, парной, индивидуальной работы.
6. Дополнительные материалы (памятки, шпаргалки, схемы и т. д.)
7. Проверочные задания.
8. Для заметок (рефлексия — серия вопросов по оцениванию собственной деятельности на уроке и уровня усвоения материала).

Учитель при планировании проведения занятий по ИОМ отмечает возможные точки выбора: какие ресурсы возможно использовать (презентация, дидактический материал, учебник и т. п.); форму работы (индивидуальная, групповая, в паре и др.).

Важным этапом при подготовке обучения по ИОМ является работа с образовательными результатами по циклу уроков. Для этого необходимо разработать матрицу образовательных результатов, представляющую собой таблицу, в которой отражены темы уроков, основной предметный результат по изучаемой теме, список действий, посредством которых ребенок сможет достигнуть образовательного результата с указанием используемых ресурсов, домашнее задание (с указанием сложности заданий), а также варианты выбора формы выполнения учебных заданий (с учителем, в группе, в паре, самостоятельно). По заданным точкам выбора учащиеся выбирают маршруты и идут по их плану. На любом из уроков учащийся может поменять выбранный маршрут. Цикл уроков по ИОМ является результатом совместной деятельности находящихся в субъект-субъектных отношениях участников процесса обучения.

Таким образом, одним из возможных способов организации обучения детей с ОВЗ является использование ИОМ. Этот маршрут разрабатывается в образовательной среде с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка, его предпочтений в процессе взаимодействия учителя, ученика и его одноклассников. Рассмотренный подход к организации деятельности учащихся с ОВЗ способствует формированию необходимых знаний, умений, навыков, которые являются необходимой базой для продолжения обучения в основной школе.

---

1. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации : [сайт]. — URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/) (дата обращения: 09.01.2023).

2. Панфилова Е. В. Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. — Челябинск : Два комсомольца, 2012. — С. 141–143.

3. Гребенникова В. М., Игнатович В. К. Теоретико-методологические основания индивидуализации образования в современном обществе: от учета индивидуальных особенностей до проектирования индивидуального образовательного маршрута // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 5. — С. 93–96.

4. Андрейцева Л. Ю. Особенности работы с обучающимися ОВЗ при обучении математике // Матрица научного познания. — 2020. — № 10–1. — С. 8–11.

## ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) игровой деятельности. Представлены виды детских игр, имеющих педагогическую значимость в развитии детей с ОВЗ, дана краткая характеристика игр, возможность их использования в коррекционном процессе. Раскрыты особенности обучения игре детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), игровая деятельность, обучение детей игре, виды детских игр, особенности обучения игре детей с ОВЗ.

Специфика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловлена необходимостью создания специальных условий обучения и воспитания с учетом особенностей их психофизического развития: отставание в развитии всех психических познавательных процессов, в речевом развитии; низкая познавательная мотивация, активность; нарушение социальных взаимодействий; трудности в общении.

Игра открывает неисчерпаемые возможности для развития ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания. Невозможно переоценить роль игры в образовательном и коррекционном процессе. Универсальность игры обусловлена ее многоаспектностью: игра используется как форма организации обучения, средство, метод, прием. Например, занятие по формированию математических представлений может проходить в форме игры «Путешествие в сказочный математический лес»; или занятие по сенсорному развитию в форме игры «Чудесный мешочек». Проблемная игровая ситуация (как метод) с использованием игровых персонажей на занятии (дидактическая кукла Лиза, Мишка, Незнайка, Буратино и др.) позволит сформировать положительную мотивацию на предстоящую деятельность, сохранять интерес к учебному материалу на протяжении всего занятия, оценивать результат деятельности (от имени игрового персонажа).

Особую значимость в обучении детей с ОВЗ игра представляет в качестве деятельности. Игру традиционно рассматривают как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. В процессе игры ребенок овладевает другими видами детской деятельности (трудовой, коммуникативной, двигательной, речевой, познавательной и др.). Игра обеспечивает возможность развития и саморазвития ребенка, «...поскольку основные структурные элементы игры (целеполагание, последовательность действий, средства, результат) являются универсальными и переносятся в труд, учение и т. д.» [1, с. 181].

Анализ практики свидетельствует о наличии противоречия между традиционным признанием значимости игры в развитии дошкольников и неумением использовать все возможности игровой деятельности в коррекционном процессе. Проведенное исследование выявило проблему. Более 70 % педагогов затрудняются в подборе игр для детей с ОВЗ: не знают виды игр, их содержание, особенности методического руководства.

Особую педагогическую значимость в обучении детей с ОВЗ имеют следующие виды детских игр:

- Дидактические игры направлены на решение обучающей и игровой задачи. Содержание дидактических игр определяется образовательной программой: закрепление знаний о мире природы, рукотворном мире, мире людей.
- Развивающие игры решают задачи развития психических познавательных процессов (внимание, памяти, мышления, воображения, речи), восприятия сенсорных эталонов.
- Посредством хороводной игры можно решать задачи всех образовательных областей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: познавательное и речевое развитие, коммуникативное и физическое, художественно-эстетическое.

- В подвижных играх, кроме овладения основными движениями (бег, лазание, прыжки, метание, ходьба), развития физических качеств (сила, быстрота, выносливость, гибкость), ребенок приобретает способность к эмоционально-волевому поведению, взаимодействию со сверстниками.

- Особое значение для детей с ОВЗ имеют пальчиковые игры. Они способствуют развитию мелкой моторики, что обеспечивает речевое, познавательное развитие.

- Нельзя отказываться от игр-забав. Основная цель этих игр — доставить детям радость. В процессе обучения ребенок должен испытывать эмоциональный комфорт, удовлетворение от выполняемой деятельности. Игра-забава может использоваться как метод мотивации, организации или оценки детской деятельности.

- Особую педагогическую значимость в работе с детьми с ОВЗ имеет сюжетно-ролевая игра, она является средством социализации ребенка. Педагог имеет возможность моделировать разнообразные социальные, бытовые ситуации, отношения.

- Значение игр-драматизаций состоит в возможности воспитания у детей с ОВЗ нравственных качеств, эмоциональной отзывчивости, коммуникативных умений. Содержание игры-драматизации определяется сюжетом литературного произведения. Педагог имеет возможность подобрать для игры литературное произведение, содержание которого адекватно проблеме развития ребенка.

- В основе конструктивно-игровой игры лежит возведение и обыгрывание предметного окружающего мира. Эти игры способствуют развитию психических познавательных процессов, формированию умения планировать, реализовывать замысел, оценивать результат.

- Интерактивные (компьютерные) игры у современных детей вызывают особый интерес и являются стимулом к познавательной активности. Грамотное использование этих игр позволяет увеличить объем информации, дольше удерживать внимание ребенка на учебном материале, более качественно усваивать и запоминать его [2].

Руководство игровой деятельностью детей с ОВЗ имеет свои особенности. Основным средством формирования игровой деятельности у детей с ОВЗ является обучение, так как ребенок не способен самостоятельно овладеть знаниями и умениями, необходимыми для полноценной игры.

Важен индивидуальный и дифференцированный подход в обучении игре (учет не только проявления имеющихся отклонений, но и характер медикаментозного лечения, так как правильно подобранные игры могут усилить эффективность проводимого лечения). Интеграция индивидуальных и групповых форм обучения. Индивидуальная программа развития ребенка должна включать задачи по овладению игрой.

Ведущим фактором психофизического развития ребенка является активность и самостоятельность. У детей с ОВЗ снижен познавательный интерес и активность, поэтому они нуждаются в активизирующей стимуляции извне. Совместные действия ребенка и взрослого, выполнение по подражанию, образцу обеспечивают овладение игровой деятельностью.

У детей с ОВЗ снижен темп обучения игре. Основные нервные процессы инертны, психическая деятельность ребенка протекает замедленно, рефлекторные связи формируются с трудом и быстро распадаются. Поэтому увеличивается продолжительность каждого этапа обучения игре. Например, для простого игрового действия (уложи куклу спать) необходимо 4–5 недель.

Повторность в обучении детей с ОВЗ учитывается в процессе овладения всеми видами деятельности, но в игре особенно. При неизменном содержании можно использовать другие игрушки, оборудование.

При обучении игре необходимо продумать содержание игровых действий, оно должно быть простым и понятным. Каждое игровое действие разбивается на ряд операций. Многократное повторение операции сопровождается словесным подкреплением. Игровое действие представлено цепочкой операций [3, с. 58].

Таким образом, игра имеет неоспоримую педагогическую ценность в развитии детей с ОВЗ. Разнообразие детских игр обеспечивает педагогу возможность удовлетворять образовательные и коррекционные потребности каждого ребенка. Особенности обучения игре детей с ОВЗ обусловлены психофизическими особенностями детей в каждом конкретном случае.

1. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учеб. / сост. Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева, М. В. Грибанова [и др.] ; под ред. О. В. Прозументик и Н. А. Зориной. — Пермь : Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2013. — 208 с.

2. Лейбо Т. В. Использование интерактивного оборудования и интерактивных игр в образовательной деятельности детей с ОВЗ // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования : материалы науч. конф. / под ред. Т. В. Кружилиной, Т. Ф. Ореховой. — Магнитогорск : Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2019. — С. 374–376.

3. Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. — 416 с.

*А. Г. Фаизова*

*Омский государственный педагогический университет*

## ОЦЕНКА РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Аннотация.* В материалах статьи представлен диагностический комплекс для оценки речевого дыхания младших школьников с нарушенным слухом. На основе этого диагностического инструментария отражена характеристика дыхания обучающихся при воспроизведении ими звуков, слогов, слов и фраз.

*Ключевые слова:* нарушения слуха, младшие школьники, речевое дыхание, словесная (устная) речь, сурдопедагогика.

Обучающиеся с нарушениями слуха — это гетерогенная по своему составу группа. В ее состав входят как позднооглохшие и глухие, так и слабослышащие. В отдельную микрогруппу принято выделять кохлеарно имплантированных (КИ) детей, у которых восстановление слуховой функции обеспечивается за счет проведения медицинской операции и предполагает последующую серию психолого-педагогических мероприятий реабилитационной направленности, ориентированных на формирование способности пользоваться обретенными слуховыми возможностями и словесной речью. Как показывают результаты исследований в сфере сурдопедагогики, среди всех микрогрупп обучающихся с нарушенным слухом наиболее высокие показатели в плане владения словесной речью имеют именно КИ дети, которым в данном отношении значительно больше всего уступают их глухие ровесники [1].

В современной сурдопедагогической науке прочно укрепилось положение о том, что раннее начало коррекционного воздействия и интенсивность его осуществления обеспечивают детям с нарушенным слухом возможность успешного освоения разнообразных вербальных средств коммуникации с опорой на остаточный речевой слух. Напротив, при эпизодичности образовательно-коррекционной работы, недостаточном внимании к вопросам развития у этих детей языковых средств в практике общения происходит закрепление вторичных нарушений, которые явно проявляются не только в период начального обучения, но и среднем школьном звене [2].

Одним из компонентов системы образовательно-коррекционной работы с учащимися, имеющими нарушения слуха, является формирование у них речевого дыхания. Данная проблема наиболее полно отражена в трудах выдающегося сурдопедагога Ф. Ф. Рау [3]. Дальнейшее изучение она получила в работах научных последователей Ф. Ф. Рау: Е. П. Кузьмичевой, Н. Ф. Слезинной, Е. З. Яхниной и др. [4]. Однако в настоящий период времени отмечается недостаток материалов о состоянии речевого дыхания этих школьников.

Для получения данных о состоянии речевого дыхания детей указанной категории целесообразно использовать серию заданий диагностической направленности, а именно:

– На оценку способности к целенаправленному ротовому выдоху. Например, во время осуществления выдоха, который должен быть интенсивным и прерывистым, ученика просят длительно произносить согласные звуки и слоги ([с\_\_\_], [ш\_\_\_], [фу\_\_\_], [ши\_\_\_] и др.).

– На определение степени сформированности умения осуществлять дифференцированный выдох и вдох носом и ртом. Например, ученику предлагается выполнение элементов фонетической ритмики, т. е. движений в сочетании с речью. В частности, на вдохе осуществляется поднятие рук вверх через стороны. В момент опускания рук предусматривается произнесение какого-либо звука на выдохе ([с\_\_\_], [о\_\_\_] или др.).

– На оценку состояния фонационного дыхания в целом. В данном случае обследование проводится на материале слов и фраз, текстов. Уместнее всего предусмотреть использование поговорок, пословиц, стихов.

Остановимся на обсуждении результатов, обеспечивающих возможность оценки состояния речевого дыхания младших школьников с нарушениями слуха: обучающихся, которым не была проведена операция по КИ.

*Оценка способности к целенаправленному ротовому выдоху.*

Среди обучающихся с тяжелыми нарушениями слуха, находящимися на начальном этапе образовательно-коррекционной работы, фактически отсутствуют такие, которые обладают легким и коротким вдохом, а также плавным и длительным выдохом. Распределение выдыхаемого воздуха может быть охарактеризовано как неравномерное и неэкономное. Выдох лишен достаточной силы.

*Оценка степени сформированности умения осуществлять дифференцированный выдох и вдох носом и ртом.*

Оценка состояния указанного умения также свидетельствует о том, что распределение выдыхаемого воздуха учениками осуществляется неэкономно, неравномерно. Значительную сложность у учащихся вызывает выполнение задачи, связанной с задержкой воздуха: до 5–6 с. Выход делается раньше указанного времени. Более того, при выполнении предложенного движения (элемента фонетической ритмики) дети забывают о необходимости продолжительного воспроизведения звука на выдохе: произносят его кратко либо не воспроизводят совсем.

*Оценка состояния фонационного дыхания.*

Это направление диагностической процедуры является наиболее показательным в плане состояния речевого дыхания младших школьников с нарушениями слуха, поскольку в данном случае предусматривается использование разнообразного речевого материала — преимущественно фраз различной длины.

Результаты показывают, что ученики допускают нарушения слитности при произнесении лексем. В первую очередь это относится к словам, которые имеют сложную слоговую структуру (включают четыре слога и более), а также стечение согласных (двух и трех). Большую сложность у детей вызывает определение места остановки, чтобы осуществить добор воздуха. Прежде всего, это прослеживается при произнесении предложений большой длины (шесть лексем и более). Ученики делают необоснованные паузы, не соответствующие смысловому ударению. Это можно проиллюстрировать следующим примером: «Во время // осенних // каникул по // едем». При этом в последнем слове пауза и добор воздуха могут быть сделаны даже в его середине. Как следует из приведенного примера, ученики практикуют делать добор воздуха практически после каждой лексем. Кроме того, выдох, осуществляемый учениками, является толчкообразным, неравномерным. Устная речь при этом чрезмерно тихая. Зачастую обучающиеся выдыхают весь имеющийся запас воздуха уже после воспроизведения первой лексической единицы в составе фразы, не осуществляя его рационального распределения по словам и «заглатывая» конец слова.

В целом полученные данные свидетельствуют о явно выраженной неполноценности речевого дыхания младших школьников с нарушенным слухом. На основании этого можно заключить, что работа в данном направлении должна иметь место на каждом занятии коррекционной направленности.

1. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Реабилитационный потенциал долингвальных детей с кохлеарным имплантом в аспекте овладения связной речью // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2018. — № 4 (75). — С. 50–55.

2. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 26 с.
3. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей. — М. : Педагогика, 1981. — 168 с.
4. Яхнина Е. З., Четверикова Т. Ю., Отдельнова Н. С. Научно-методические подходы к проектированию примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 8. — С. 48–62.

*Т. Ю. Четверикова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН-СРЕДЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

*Аннотация.* Автор отмечает, что в инклюзивной образовательной онлайн-среде повышен риск разобщения обучающихся. Их социокультурные практики ограничиваются. В статье обозначены основные условия, учет которых позволит сохранять эффективность интеграционных процессов.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, социокультурные практики, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная онлайн-среда, виртуальная и фактологическая реальность.

Инклюзивное образование (ИО) предстает в качестве одной из моделей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которая в последние годы становится всё более популярной. Феноменология инклюзии в сфере образования довольно полно отражена в материалах ряда научных исследований О. С. Кузьминой. Наряду с характеристикой данного явления в контексте социальных, экономических, культурных реалий, автор большое внимание уделяет вопросам подготовки педагогических работников к решению профессиональных задач в инклюзивной среде [1].

В дефектологической науке ИО в различных аспектах изучается Н. В. Бабкиной, О. А. Денисовой, В. З. Кантором, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. М. Назаровой, О. Н. Смолиным, Т. А. Соловьевой и др.

Исследователями выявлены проблемы, препятствующие формированию инклюзивной культуры в образовательной организации; подвергнут анализу отечественный и зарубежный опыт интеграции ребенка с ОВЗ в среду нормотипичных ровесников; разработаны теоретико-методологические основания, а также предложены методические инструменты включения обучающихся с нарушениями развития в коллективы детей возрастной нормы. Учеными справедливо указано на недопустимость тотальной инклюзии, при которой наблюдается слепое тиражирование данного явления без учета специальных потребностей ребенка, состояния его психологической готовности к совместному обучению с детьми, не имеющими нарушений развития.

На современном этапе исследователи столкнулись с новой проблемой, детерминированной сменой образовательного пространства: его эпизодическим переводом в виртуальный формат. Как известно, триггером распространения образовательных онлайн-практик, включая инклюзивные, явилась пандемия, повлекшая за собой локдаун. Участники учебно-воспитательного процесса оказались в довольно сложной ситуации. Даже при осуществлении обучения в офлайн-формате у педагогической и родительской общественности возникали сложности включения ребенка с ОВЗ в социокультурную образовательную среду, трудности формирования у него опыта взаимодействия в диадах и триадах по таким традиционным линиям, как «обучающийся — обучающийся (сверстники)»,

«обучающийся — педагог», «обучающийся — педагог — обучающийся (сверстники)» и т. п. Период временного вынужденного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) повысил риск разобщения детей с нормальным и нарушенным развитием, стал препятствием для осуществления интегративных образовательных процессов.

Современными исследователями справедливо указано на профессиональные дефициты педагогических работников, препятствующие решению ими профессиональных задач в инклюзивной образовательной онлайн-среде, включая низкий уровень медиаграмотности [2].

Очевидно, что вектор современных исследований в сфере дефектологии должен быть направлен на определение условий и проектирование инклюзивной образовательной онлайн-среды, обеспечивающих обучающимся с ОВЗ успешные социокультурные практики, возможность интеракций как с педагогами, так и с ровесниками.

Рассматривая сущностный смысл социокультурной практики через триединство подходов, включая антропологический, социокультурный и деятельностный, В. В. Николина определяет ее в качестве действительности субъекта, детерминированной наличием у него потребности в практическом созидании — на основе норм, ценностей, традиций, правил, способов функционирования общества, которые обусловлены «... как менталитетом, так этническими, а также и новыми социокультурными реалиями, ориентированными на реализацию инновационных способов освоения «потребного будущего» и саморазвития индивида, выступая в качестве культурной нормы инновационных процессов образовательной деятельности» [3, с. 272–273]. Придерживаясь представленной трактовки социокультурной практики, отметим, что в условиях инклюзивной образовательной онлайн-среды она обретает специфические черты, обусловленные особыми формами организации учебного процесса, межличностного взаимодействия его участников, иными методическими инструментами побуждения детей с ОВЗ к познавательным интенциям и интеракциям.

Обозначим ряд условий, от учета которых в определенной мере зависит успешность социокультурных практик обучающихся с нарушениями развития в инклюзивной образовательной онлайн-среде.

Так, требуется обеспечить разнообразие виртуального образовательного пространства. Отметим: в период временного вынужденного обучения с использованием ДОТ педагогические работники ограничивались преимущественно организацией деятельности обучающихся в виртуальном классе. При этом важным является широкое применение разнообразных ресурсов, прежде всего, через расширение ИТ-инфраструктуры образовательной организации. В частности, необходимым представляется функционирование в режиме онлайн кабинетов для коррекционных занятий, библиотеки, школьного музея, комнат для реализации внеурочной деятельности по ее различным направлениям и т. д. В информативно насыщенной виртуальной среде у обучающихся возникнет больше поводов для различных активностей, потребность в контактах с разными участниками учебно-воспитательного процесса в целях совместного решения не только учебных, но и иного рода задач.

Важен эпизодический характер виртуальных образовательных практик. Для успешной социализации и инкультурации обучающихся с ОВЗ, удовлетворения их специальных потребностей необходимы непосредственные контакты с окружающими людьми в условиях фактологической реальности, по отношению к которой виртуальная реальность должна быть вторичной.

Инклюзивный процесс, реализуемый в режиме онлайн и ориентированный на обогащение и содержательное наполнение социокультурных практик обучающихся с ОВЗ, предполагает включение данной группы школьников не только в коллектив ровесников (в рамках урочной деятельности), но и в группы детей другого возраста (в ходе внеурочной деятельности). Благодаря планомерному расширению контактов обучающихся с ОВЗ (с разным составом участников совместной деятельности) инклюзивная образовательная онлайн-среда будет обладать когнитивной, коррекционно-развивающей, инкультурирующей, социализирующей и реабилитационной направленностью.

---

1. Кузьмина О. С. К вопросу о технологиях подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–2. — С. 220–223.

2. Лиханов Ю. Ю., Усенко Д. М., Кульченко Т. П. Организация образовательно-коррекционного процесса в виртуальной среде // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы III Всерос. науч. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 104–106.

3. Николина В. В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. — 2017. — № 2. — С. 269–280.

**Н. В. Шааб**

*Омский государственный педагогический университет*

## **ОБОГАЩЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И СЕМЬИ**

*Аннотация.* В статье отмечается, что работа по обогащению эмоциональной глагольной лексики старших дошкольников с ЗПР должна осуществляться параллельно с развитием их эмоциональности. Автором представлены отдельные приемы и техники коррекционного воздействия.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, старшие дошкольники, эмоциональная глагольная лексика, семья, учитель-дефектолог.

Одну из популярных нозологических групп среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). В структуре их нарушения отмечается и недоразвитие речи. Это проявляется в ограниченном лексиконе. При слабо освоенных моделях межличностного взаимодействия, в том числе при наличии у части детей с ЗПР агрессивных проявлений в поведении, невозможны конструктивные социально-коммуникативные практики [1].

Изучению общего и речевого развития детей с ЗПР посвящены исследования Н. В. Бабкиной, И. А. Коробейникова, Р. Д. Тригер и др.

Несмотря на высокий научный интерес к вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР, многие аспекты образовательно-коррекционной работы с ними продолжают оставаться недостаточно изученными. Это касается и вопроса обогащения эмоциональной глагольной лексики. Данный пласт лексем служит обозначению эмоций и чувств, переживаний и настроений, выражению говорящего к предмету сообщения и др. (например, *радоваться, ссориться, жадничать, охать, сомневаться, хохотать* и т. д.).

Ребенок с ЗПР в первую очередь накапливает словарь, включающий лексемы с предельно конкретным значением, являющиеся в стилистическом отношении нейтральными. Лексика с семантикой эмоциональности в словаре детей единична. Это лишает высказывания выразительности, образности.

Работа над обогащением эмоциональной глагольной лексики старших дошкольников с ЗПР должна являться одной из задач профессиональной деятельности дефектолога, но она будет достигнута с большей долей эффекта в условиях взаимодействия специалистов с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Между тем реабилитационный потенциал большинства родителей указанной группы невысок. Для оказания ими помощи своему ребенку требуется владение специальными приемами, техниками коррекционного воздействия [2; 3].

Методическая помощь семьям со стороны специалистов и непрерывное взаимодействие дефектологов с родителями важны и для обогащения лексикона старших дошкольников с ЗПР глаголами с семантикой эмоциональности, что объясняется спецификой коррекционной работы по данному направлению. Приведем в пользу заявленного тезиса ряд аргументов. Отразим также основные тактики коррекционного воздействия, содействующие овладению этими детьми эмоциональной глагольной лексикой и способностью ее использовать — с учетом соответствующих социально-бытовых ситуаций.

Для того чтобы обеспечивать накопление пассивного и активного словаря глаголов с семантикой эмоциональности, важно вести работу не только над речью, но и в направлении развития эмоциональности ребенка с ЗПР. У него должен быть повод обозначить свои эмоции, состояния, отношение к происходящему, воспринятому, прочитанному и т. д. В данной связи в образовательно-коррекционной работе важным представляется совмещение обеих линий, а именно развитие словаря и развитие эмоциональности.

Часть дефектологических занятий нужно посвятить развитию у старших дошкольников с ЗПР умений различать, дифференцировать, обозначать при помощи слова эмоции и чувства. Образовательно-коррекционная работа начинается без применения средств наглядности. Обучение различению и дифференциации эмоций осуществляется в естественных социально-бытовых и образовательных ситуациях. Специалист обращает внимание ребенка на то, что он (или его ровесник) чувствует в той или иной ситуации. Если ребенок затрудняется употребить соответствующую лексему, дефектолог ее воспроизводит сам, а далее, в том числе на последующих занятиях, побуждает дошкольника к ее уместному включению в контекст с учетом событий. В образовательно-коррекционном процессе на такую деятельность обычно выделяется небольшое количество времени. В этой связи важно, чтобы аналогичная работа была продолжена в семье силами родителей, тем более что вне образовательной организации возникает масса поводов, вызывающих у детей различные эмоциональные состояния и потребность их обозначать.

Дополнительно к этому дефектолог тренирует дошкольников с ЗПР понимать эмоциональные состояния человека по мимике лица. С этой целью в образовательно-коррекционном процессе детям предлагается воспроизведение соответствующих эмоций перед зеркалом. Специалист обращает внимание ребенка на мимические проявления того или иного состояния при помощи взгляда, уголков губ, бровей и др. Каждый раз дефектологу следует побуждать ребенка называть необходимый глагол. Это достигается в игровой ситуации за счет использования соответствующего вопроса: «Что ты делаешь (сейчас)?» (например, *боюсь, радуюсь, стесняюсь, удивляюсь* и т. п.).

Далее акцент переносится на использование в коррекционной работе средств наглядности. Это фотографии, сюжетные картинки, отражающие эмоции детей и взрослых, а также сказочных персонажей. Ребенка с ЗПР просят сообщить, что чувствует герой, что произошло, какое событие случилось. В ходе такой работы дошкольник поставлен перед необходимостью использовать целый ряд глаголов с семантикой эмоциональности.

Более сложные виды деятельности связаны с установлением и дифференциацией эмоциональных состояний по пиктограммам [4]. Сложность обусловлена применением символических изображений, которые детям следует дешифровать. С опорой на пиктограмму ребенку предлагается воспроизвести соответствующее состояние самостоятельно (перед зеркалом). Все действия, в том числе связанные с выражением эмоций и чувств, подлежат вербализации.

Наиболее трудным и пролонгированным является этап работы, в ходе которого дошкольники с ЗПР учатся пониманию семантики эмоционально окрашенных глаголов и употреблению этих слов в связи с прослушиванием и анализом произведений детской литературы (рассказов, стихов, сказок), пересказом фрагментов прозаических произведений названных жанров, а также самостоятельным построением рассказов с опорой на сюжетные картинки.

В целом, чтобы эмоциональная глагольная лексика была представлена не только в пассивном, но и в активном словаре, и родители, и специалисты должны постоянно побуждать детей с ЗПР употреблять освоенные лексемы указанной группы регулярно: как в образовательном процессе, так и в повседневной жизненной практике.

1. Четверикова Т. Ю. Проявления агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. / под ред. А. Э. Еремеева. — Омск : Изд-во Ом. гуманитар. акад., 2022. — Ч. 1. — С. 54–60.

2. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями // Научный потенциал. — 2019. — № 4 (27). — С. 28–30.

3. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2019. — № 4 (79). — С. 56–61.

4. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями : метод. пособие. — Омск : Изд-во Ин-та развития образования Омской области, 2010. — 52 с.

*Ю. Е. Шабышева, Д. А. Шульгина*

*Омский государственный педагогический университет*

## **КОНСТРУКТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ КАК ФАКТОР ПОДДЕРЖАНИЯ РЕСУРСНОГО СОСТОЯНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются психологические трудности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается актуальность изучения проблемы психологических защит матерей с детьми с данным диагнозом. Анализируются понятия «психологическая защита» и «ресурсное состояние». Подчеркивается важность психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* психологические защиты, ресурс, ресурсное состояние, родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) накладывает отпечаток на функционирование всей семейной системы. Это находит свое отражение в разных сферах жизнедеятельности семьи. Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, особенно матери, испытывают чувство стыда, собственной неполноценности, угрызения совести, упоминая о том, как страшно жить с постоянной тревогой за ребенка, испытывая порой утрату ощущения реальности. На фоне эмоциональной неудовлетворенности у матерей проявляются депрессивные состояния и астено-невротические симптомы; на когнитивном уровне фиксируется инфантилизирующая оценка ребенка, связанная с трудностями его понимания и принятия, с невозможностью встраивания несовершеннолетнего в социальную среду. Нередко матери испытывают комплекс ролевой неполноценности, долго не могут приспособиться к особенностям ребенка и принять его возможности. Кроме того, из-за сильной зависимости от своих детей женщинам трудно свободно располагать временем; зачастую ради ребенка они полностью жертвуют своими интересами и потребностями, что приводит к эмоциональному выгоранию.

Мать ребенка с ОВЗ пребывает в состоянии хронического стресса, препятствующего ее полноценному функционированию и не позволяющего направить силы на лечение и реабилитацию несовершеннолетнего. В данном случае адаптации психики женщины способствуют психологические защитные механизмы, определяющиеся как специфическая система поддержания постоянства внутреннего мира личности и сохранения ее самоуважения путем ограждения сознания от неприятных травмирующих переживаний внутреннего беспокойства, озабоченности, беспомощности, неуверенности в себе и других возбуждений непродуктивного, демобилизующего характера, сопряженных с внешними и внутренними конфликтами [1]; как процессы интрапсихической адаптации личности за счет подсознательной переработки поступающей информации [2].

Несмотря на то, что психологические защиты действуют на бессознательном уровне, не осознаются человеком, не выбираются им целенаправленно, они в той или иной степени способствуют поддержанию психологического здоровья, ресурсного состояния родителя ребенка с ОВЗ. В психологических исследованиях «ресурс» (от фр. *ressource* — источник покрытия нужд, потребностей) определяется как физическая и духовная возможность человека, мобилизация которой обеспечивает выполнение его программы и стратегий поведения для предотвращения

или купирования стресса [3]. Ресурсное состояние рассматривается как внутреннее состояние готовности к качественному решению стоящей задачи [4].

При рассмотрении психологических защит женщин, воспитывающих детей с ОВЗ, важно понимать, что одни виды защит, конструктивные, способствуют их адаптации, другие, деструктивные, менее эффективны, поскольку искажают реальность происходящего, изменяют ценностную структуру личности, затрудняют социально-психологическую адаптацию матери [5]. Кроме того, в исследованиях отмечается, что степень тяжести заболевания ребенка оказывает негативное влияние на выбор защитных механизмов родителем: чем тяжелее форма заболевания ребенка, тем менее эффективны защиты, им реализованные. В связи с этим в качестве фактора поддержания ресурсного состояния матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, целесообразно обращаться к рассмотрению именно конструктивных механизмов психологических защит.

В рамках нашего исследования мы обратились к анализу влияния конструктивных психологических защит на поддержание ресурсного состояния родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование такого защитного механизма как проекция указывает на то, что матери детей с нарушенным развитием склонны приписывать окружающим негативные качества как рациональную основу для непринятия других и принятия себя на их фоне; иными словами, приписывая отрицательные черты другим людям, они поднимаются в собственных глазах, начинают замечать свои достоинства, что способствует развитию более высокой самооценки, веры в свои силы и в ребенка, а следовательно, более успешной реабилитации ребенка и относительно комфортной жизни семьи в целом.

Такой защитный механизм, как компенсация, отличает его сознательное развитие и использование. Компенсация представляет собой «наиболее поздно эволюционно сложившийся и сложный механизм психологической защиты, предполагающий попытку исправления или возмещения собственного недостатка» [6]. В нашем случае речь идет о том, что данный защитный механизм предназначен для трансформации деструктивных психоэмоциональных состояний матери, связанных с наличием у ребенка имеющегося дефекта, с нереализованными потребностями в отношении его развития и воспитания и предполагает осуществление попытки каким-то образом скорректировать сложившуюся ситуацию, осуществить замену имеющихся дефектов. Компенсация позволяет матери сознательно сдерживать негативные чувства, связанные с жизнью ребенка с диагнозом, заменяя их позитивными.

Таким образом, анализ научной литературы, а также результаты проведенного нами эмпирического исследования, позволяют констатировать, что вышеуказанные конструктивные механизмы психологической защиты ориентированы на поддержание ресурсного состояния матерей с детьми с ОВЗ. В контексте психолого-педагогической деятельности необходимо осуществлять психологическое сопровождение данных родителей, способствуя улучшению их психоэмоционального самочувствия, снижению тревожности, повышению уровня психологической компетентности в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

---

1. Субботина Л. Ю., Юркова М. В. Психология защиты личности. — Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 2004. — 104 с.

2. Долгова В. И., Кондратьева О. А. Психологическая защита : моногр. — М. : Перо, 2014. — 160 с.

3. Лаврик А. В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Гуманизация образования. — 2014. — № 1. — С. 44–47.

4. Енгальцев В. Ф. Психлэнг, или словарь профессионального жаргона психологов. — Калуга : Обнинск : М. : Калуж. гос. ун-т им. К. Циолковского, 1997. — 25 с.

5. Батуева С. В. Деструктивные психологические защиты личности, как индикатор неблагополучия социальной среды // Вестн. Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. — 2016. — № 1 (12). — С. 3–6.

6. Дмитриева П. Р. Связь уровня напряженности психологических защит и преобладающего типа отношения к смерти // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9, № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN321.pdf> (дата обращения: 22.12.2022).

## ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье обосновывается роль устного народного творчества в оптимизации работы в аспекте активизации вербальной коммуникации старших дошкольников с речевой патологией. Отражены условия, в соответствии с которыми следует осуществлять использование фольклорных произведений разных жанров на логопедических занятиях.

*Ключевые слова:* фольклор, логопедические занятия, общее недоразвитие речи, патология речи, вербальные средства коммуникации, словесная речь.

Фольклору (устному народному творчеству) всегда уделялось большое внимание в научных исследованиях не только в сфере фольклористики, но и в иных научных областях, включая лингвистику, культурологию, философию и др. Ученые, писатели справедливо отмечают, что фольклор обладает колоссальной информацией о языке, является источником знаний о его свойствах, закономерностях исторического развития. О том, что роль фольклора невозможно переоценить, следует из работ таких выдающихся исследователей XIX–XX в., как Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов, С. Г. Лазутин, Д. С. Лихачев, А. М. Пешковский, А. А. Потебня и др.

Многообразна тематика произведений фольклорных жанров (в том числе пословиц и поговорок, загадок и потешек, колыбельных и сказок): о Родине, семье, труде, культурных традициях, положительных и отрицательных качествах личности человека и др.

Для логопедической теории и практики фольклорные произведения имеют большое значение. Этот материал служит источником, инструментом решения широкого спектра образовательно-коррекционных задач. В частности, пословицы и поговорки могут рассматриваться в качестве эффективного средства преодоления недостатков произношения дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), целесообразны для использования на этапе автоматизации и дифференциации звуков речи. Потешки, колыбельные песни — это материал, на котором со значительной долей эффекта может осуществляться формирование у детей названной нозологической группы речевого дыхания, интонации. Народные сказки во всём их многообразии дают возможность воспитывать у дошкольников с ОНР интерес к чтению и параллельно с этим осуществлять развитие у них как диалогической, так и устной монологической речи, включая отработку навыков пересказа, продуцирования описаний (например, героев, природных явлений, предметов быта и др.), рассказывания с элементами творчества.

Все без исключения фольклорные произведения, соответствующие интересам ребенка с ОНР, позволяют обогащать его лексикон, в том числе выразительными средствами языка в виде метафор, эпитетов, сравнений и т. д.

Использование фольклорных произведений в ходе логопедической работы требует соблюдения ряда условий. Остановимся на некоторых из них.

Выбор произведений для образовательно-коррекционной работы важно осуществлять с учетом возраста старших дошкольников с ОНР. При этом в данном случае речь идет, прежде всего, о психологическом возрасте, а не биологическом. В противном случае логопедическая работа может приобрести формальный, механический характер. Трудности понимания содержания событий, явлений могут нейтрализовать эффект логопедического воздействия, осложняют процесс развития смысловой стороны речи ребенка.

Произведения малых фольклорных жанров целесообразно использовать на каждом логопедическом занятии, как правило, для решения частных образовательно-коррекционных задач. Например, скороговорки, поговорки, потешки могут применяться с целью преодоления недостатков произносительной стороны речи детей с ОНР, закрепления правильного воспроизведения в речевом потоке того или иного поставленного звука.

Содержание используемого произведения целесообразно соотносить с той лексической темой, которая осваивается детьми в текущий момент. Так, например, в ходе занятий по лексическим темам «Овощи», «Грибы», «Фрукты», «Ягоды» уместным станет использование пословиц и загадок с аналогичной тематикой. На занятиях по лексическим темам «Домашние животные», «Семья», «Сказки», «Дикие животные» следует использовать народные сказки соответствующего содержания.

На материале фольклорных произведений важно организовывать выполнение старшими дошкольниками с ОНР разнообразных заданий, упражнений, видов деятельности. Остановимся на этом условии подробнее с целью его конкретизации.

Так, для обогащения лексикона и устранения неточного словоупотребления необходимы задания такого типа:

- на подбор синонимов (например, *запутал* — *заблудился*, *работающий* — *трудолюбивый*, *нашел* — *обнаружил* и т. д.);
- на замену указанных лексем антонимами (например, *храбрый* — *трусливый*, *лодырь* — *трудолюбивый*, *работяга* и т. д.);
- на подбор эпитетов к указанному понятию или предьявленному изображению (например, о поступке и характере героя, о предмете быта и т. д.).

Слова со сложной слоговой структурой, а также со стечением согласных (например, *превратилась*, *заколдовала*, *нарядилась*, *копытце* из сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка») подлежат сопряженному и отраженному воспроизведению. Это не только обеспечивает отработку правильного произношения, но и содействует формированию слоговой структуры лексемы.

Также необходимы задания и упражнения, ориентированные на расширение вербальных средств коммуникации старших дошкольников с ОНР через организацию диалогов. Важно принять во внимание, что дети данной категории обладают ограниченными средствами речевого общения. В результате дошкольники допускают неоправданные замены одних лексических единиц другими, пропускают слова в употребляемых фразах, а в ряде случаев замещают вербальные средства общения разными видами жестов из числа указательных, образительно-символических, ритмических, эмоциональных. При осуществлении диалогического взаимодействия эти дошкольники не могут точно выразить свои мысли через реплику, немотивированно прерывают процесс общения с собеседником, уходят от темы коммуникативного акта и т. п. Особенно такого рода трудности ярко проявляются при сочетании речевой патологии с минимальными нарушениями слуха [1]. В данной связи в ходе логопедических занятий детям следует предлагать мини-драматизации, в ходе которых предусматривается воспроизведение реплик сказочных персонажей. С этой целью смогут использоваться такие сказки, как «Крылатый, мохнатый да масляный», «Лиса и журавль», «Заюшкина избушка» и др. Указанный и подобный контент уместно использовать и для развития устной монологической речи детей. При этом отработке подлежат не только повествовательные рассказы. Важным является развитие у детей способности продуцировать описания, что при речевой патологии вызывает выраженные трудности [2]. Предметом описания следует сделать внешний облик и характеры героев, применяемые ими предметы, убранство жилища, природные явления и т. д.

Подытоживая, отметим, что регулярное использование в ходе логопедических занятий фольклорных произведений либо фрагментов из них будет способствовать не только стимуляции вербальной активности старших дошкольников с ОНР, но и расширению их кругозора, воспитание интереса к читательской деятельности.

1. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Состояние вербальных практик детей с патологией речи, осложненной минимальными нарушениями слуха // *Мать и дитя в Кузбассе*. — 2019. — № 2 (77). — С. 35–39.

2. Коновалова С. Н., Четверикова Т. Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2005. — 32 с.

*И. М. Шилова**Омский государственный педагогический университет**И. В. Гурченко**Адаптивная школа-интернат № 17, Омск*

## ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются специальный комплекс упражнений и приемы, направленные на развитие связной устной речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Представлены результаты экспериментального исследования (констатирующего, формирующего и контрольного этапов).

*Ключевые слова:* связная устная речь, младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости.

Речь является универсальным средством общения. Речевое общение — это сложный и многосторонний процесс. По мнению А. Н. Леонтьева, всякий акт речи «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных ее средств» [1, с. 263].

Важным фактором социализации ребенка и необходимым средством коммуникации является наличие у него связной речи. Недостаточное развитие связной устной речи учащегося младшего школьного возраста негативно отражается на развитии речемыслительной деятельности, ограничивает его коммуникативные потребности и препятствует овладению учебными умениями и навыками.

В значительной степени это относится к младшим школьникам, имеющим легкую степень умственной отсталости. Для них характерно недостаточное формирование регулирующей и планирующей функций речи. Устные высказывания учеников данной категории носят отрывистый и неразвернутый характер, дети не употребляют в своей речи сложных, грамматически верно выстроенных конструкций. Излагая свои мысли, дети допускают в речи большое количество аграмматизмов [2]. По данным С. Д. Забрамной [3], у детей с таким нарушением развития страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая.

С целью развития связной устной речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости мы провели экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе адаптивной школы-интерната № 17 г. Омска. Выборку составили 10 младших школьников, у всех диагностирована легкая степень умственной отсталости.

Для исследования монологической связной речи у испытуемых мы воспользовались методикой Р. И. Лалаевой на составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной обработки. Младшим школьникам с легкой степенью умственной отсталости предлагались серии, состоящие из 3–5 сюжетных картинок к рассказам «Гроза», «Кот и грач», «Верный друг».

При проведении диагностики (как правило, она проводилась индивидуально) озвучивалась инструкция, уточнялось задание и при затруднениях давались дополнительные инструкции.

Анализ результатов диагностики уровней владения навыком составления рассказа по серии сюжетных картин на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о том, что у пятерых испытуемых (50 %) обнаружен низкий уровень, у трех школьников (30 %) — ниже среднего и у остальных — средний. Были выявлены следующие сложности и ошибки при составлении рассказов: непонимание причинно-следственных связей и пространственно-временных отношений между сюжетными картинками, следствий поступков, персонажей, их мотивов; бессистемность и хаотичность анализа; неполнота воспроизведения рассказа, уход от темы; неверное

употребление слов с большим количеством грамматических ошибок; преобладание простых предложений.

На основании полученных предварительных результатов оказалось возможным определить направления коррекционной работы и апробировать комплекс специальных упражнений, направленный на развитие навыка составления рассказов по серии сюжетных картин младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости.

Коррекционная работа проводилась в двух направлениях:

1. Развитие смыслового программирования текста.
2. Овладение языковыми средствами оформления связного высказывания.

Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой формах (до пяти человек) 1–2 раза в неделю. Важно отметить, что речевой и иллюстративный материал подбирался с учетом индивидуальных возможностей каждого испытуемого.

Проводимый комплекс состоял из девяти специальных упражнений, состоящих из серии сюжетных картинок. Предлагались следующие серии сюжетных картинок: «Семейный ужин», «Верный друг», «Гроза», «8 Марта», «День рождения цыпленка», «Друзья помогли», «Зимние забавы», «Субботник», «Скворцы прилетели», «Кот и грач», «Мальчик и ласточка», «Как щенок нашел друзей».

В процессе обучения применялись приемы: описание предметов или объектов с опорой на картинку, жестовое указание на предмет или объект, использование плана-схемы рассказа.

На контрольном этапе эксперимента для выявления результативности разработанного комплекса специальных упражнений была проведена повторная диагностика с использованием методики Р. И. Лалаевой, были предложены аналогичные серии заданий.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента свидетельствует о тенденции к положительной динамике. Три ученика с легкой степенью умственной отсталости (30 %) достигли среднего уровня, пять испытуемых (50 %) — уровня ниже среднего и два школьника (20 %), соответственно, остались на низком уровне. К положительным изменениям можно отнести: рассказы школьников по серии сюжетных картин соответствовали изображенным ситуациям; ученики старались озвучить причинно-следственные связи между событиями; повысился интерес к предложенным заданиям и сюжетным картинкам. В то же время они допускали ошибки в восстановлении последующих и предыдущих событий; при составлении рассказов по сериям сюжетных картин использовали в своей речи преимущественно простые предложения, допуская грамматические ошибки. Учащимся по-прежнему требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов и ключевых подсказок.

Для достижения эффективности коррекционной работы по развитию устной связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости по сериям сюжетных картин необходимо использовать специальный комплекс упражнений и выстраивать работу системно и планомерно. Важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, их способности и возможности.

---

1. Леонтьев А. Н. Речь // Психология / под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Учпедгиз, 1948.

2. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей олигофренов. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. — 223 с.

3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций). — М. : Секачев, 2007. — 128 с.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через проектную деятельность, которые направлены на формирование и развитие личности ребенка.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, патриотизм, нравственные чувства, тяжелые нарушения речи, пассивный и активный словарь, дошкольный возраст.

Проблема патриотического воспитания дошкольников занимает первостепенное место в развивающемся обществе. Основной из причин является то, что всё чаще в лексиконе подрастающего поколения слышны иностранные слова, и дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) не исключение. Пестрящие рекламные вывески, зарубежная мода, оборот иностранных товаров, зарубежные мультипликационные фильмы и видеоигры глубоко укоренились в повседневной жизни общества.

Вопросом нравственно-патриотического воспитания занимались отечественные педагоги, такие как К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, и оставили бесценное наследие нам. Современные педагоги, такие как О. С. Богданова, Е. Н. Воронова, Н. В. Ипполитова, Н. Г. Комратова, В. И. Луговинов, М. Д. Маханева, В. А. Слостенин, сумели перенять их опыт, углубляясь в отдельные аспекты патриотического воспитания.

Патриотизм — глубокое чувство, которое растет из любви к семье и близким людям, к родному краю, к своей стране. Детей захватывает то, что воздействует на их чувства, однако дошкольники с ТНР имеют скудный спектр выражения своих эмоций, причиной этого является недостаточный уровень сформированности восприятия и воспроизведения информации. Именно поэтому семье совместно с педагогами необходимо уделить особое внимание доступности информации, предъявляемой ребенку. Ведь взгляды и устои, которые заложены в период дошкольного детства, сеют зерно будущего патриота.

Использование проектной деятельности в работе с дошкольниками с ТНР эффективно влияет на процесс патриотического воспитания. При реализации проекта «Страна, город, семья — Родина!» мы опирались на компоненты нравственных чувств, выделенных В. А. Слостениным [1, с. 211].

Направление, отражающее когнитивный компонент нравственных чувств дошкольников с ТНР, было реализовано в блоке «О стране», основная задача, которого — воспитать у дошкольника чувство любви к месту, где он родился, к природе родного края, научить видеть красоту окружающего в современных реалиях, сохранять, а может, в дальнейшем и преумножать богатства природы.

Осуществляя работу в данном направлении, мы создали газету «Маршрут выходного дня», где запечатлели фотографии и высказывания воспитанников старшего дошкольного возраста с ТНР о впечатлениях от совместного времяпрепровождения с семьей в разных уголках нашего уютного города: в скверах, возле достопримечательностей и памятников, у реки, в поле. Была осуществлена совместная экскурсия в природный охраняемый парк Омска «Птичью гавань» — это позволило детям с ТНР испытать радость от общения с живой природой.

Были проведены цикл бесед и ежедневное чтение художественной литературы, благодаря чему мы обогатили пассивный и активный словарь детей, представления и впечатления детей с ТНР стали осмысленными и глубокими.

Следующий компонент — эмоциональный. В данном блоке мы говорим «О труде взрослых». Основная задача данного блока — сформировать у детей с ТНР представления о людях,

прославлявших нашу Родину, значении труда в их жизни, воспитать социально-активную личность дошкольника [2, с. 53].

Помощью в решении данной задачи были следующие методы: просмотр иллюстраций, фотографий, отражающих деятельность людей разных профессий, оформление альбомов, слушание художественных произведений, например «Кем быть?» В. Маяковского, «Чем пахнут ремесла?» Дж. Родари, «Почта» С. Я. Маршака и др., рисование, игры-путешествия. Наиболее интересным для детей с ТНР и их родителей методом была запись видеоролика, где дошкольники с ТНР рассказывали о профессии своего близкого человека и приняли участие в региональном проекте «Омск — город славы трудовой» в конкурсе видеороликов «Труду и слава, и почет» — это помогло укрепить чувство уважения к труду.

Третий компонент — поведенческий. В этом блоке мы выделили две темы: «О вооруженных силах» и «Великой Отечественной войне», основополагающей задачей которого является воспитание признательности к защитникам Родины.

На данном этапе работы происходит знакомство с различными родами войск через дидактические игры с использованием интерактивной доски, наглядные пособия объемных иллюстраций, картотеки дидактических игр. Неотъемлемой частью проектной деятельности были приглашенные военные гости из воинских частей и родители, имеющие отношение к воинскому делу, знакомство с которыми расширило представления детей о работе военных в мирное время, а также во время военного положения в стране [3].

С учетом ведущего вида деятельности дошкольников были проведены игры «Пограничник», «Аэродром», «Военный парад» и др., которые позволили развить такие качества, как ловкость, смелость, товарищество, дисциплинированность.

В рассказах о Великой Отечественной войне была представлена преемственность поколений через создание газет «Спасибо прадеду за мир», «Поступок героя моей семьи», а также участие в импровизированном «Бессмертном полку» на сайте учреждения, что позволило укрепить детско-родительские отношения, подвести детей к более существенному поминанию слова «патриотизм».

Таким образом, использование проектной деятельности как вида взаимодействия позволяет подойти к вопросу воспитания патриотизма детей с ТНР системно, а не эпизодически. В проектной деятельности были использованы наглядные, словесные, игровые, практические методы патриотического воспитания, которые позволяют поэтапно решать поставленные перед педагогом задачи. Можно говорить об эффективном влиянии проектной деятельности на устойчивые результаты развития нравственно-патриотических качеств старших дошкольников с ТНР.

---

1. *Маханева М. Д.* Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. — М. : Владос, 2005. — 227 с.

2. *Колтачук О. С., Добрицкая И. Г.* О патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Гармонизация психофизического и социального развития детей : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2006. — С. 66–68.

3. *Козлова С.* Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 98–100.

## СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОМОЩИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* В статье описана специфика организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с использованием современных дистанционных технологий. Освещена специфика подбора материалов для изучения лексических тем, способы их предъявления детям.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающие занятия, дошкольный возраст, дистанционные образовательные технологии.

На современном этапе развития системы образования педагоги вынуждены всё чаще в ходе обучения обращаться к различным дистанционным средствам коммуникации. Этот вопрос является актуальным на всех уровнях реализации образовательной деятельности. Как подчеркивалось многими учеными в области специальной педагогики и психологии, для положительной динамики в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходима непрерывная и продолжительная коррекционно-развивающая работа [1]. Однако современные меняющиеся условия поставили педагогическое сообщество перед необходимостью трансформации образовательного и коррекционного процессов [2].

Ранее в связи с вынужденными мерами по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 специалисты Центра реализовывали образовательную деятельность при помощи дистанционных технологий, а именно видеосвязи. Для проведения коррекционно-развивающих занятий была использована информационная платформа Zoom. Данная платформа позволяет проводить как индивидуальные, так и групповые занятия. Семьи и специалисты подключались к занятию по ссылке. Платформа располагала возможностью использовать презентации с помощью функции «демонстрация экрана», чтобы дети могли видеть задания и выполнять их. Однако данная форма работы подходила не всем детям в силу их индивидуальных особенностей развития и возможностей.

В последующем потребность семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в организации дистанционных занятий сохранилась. Многие дети не могут посещать занятия по причине прохождения длительного стационарного лечения, прохождения курсов реабилитации либо в связи с удаленным местом жительства семьи. Таким образом, организация коррекционно-развивающих занятий при помощи дистанционных технологий была продолжена.

На начальном этапе работы с семьей специалистами Центра проводятся консультационные приемы с родителями (законными представителями), в рамках которых педагоги подробно рассказывают и демонстрируют, как использовать предложенные материалы для изучения темы, как правильно заниматься с ребенком, предлагать ему задания и игры, оказывать помощь.

Формат заданий для дистанционных занятий подбирается с учетом возраста и возможностей ребенка. Разные форматы предложенных упражнений и заданий вызывают у ребенка дополнительный интерес к их выполнению. Каждое задание содержит подробную инструкцию, которая в большей степени помогает родителю организовать занятие дома. Из всего многообразия различных форматов работы мы остановились на следующих: мультимедийные презентации, печатные задания, обучающие видео, перечень игр.

Рассмотрим каждый из предложенных форматов организации коррекционно-развивающих занятий подробнее.

Мультимедийные презентации составляются с учетом возможностей ребенка. Каждая презентация сделана в виде игры. Ребенок может сам переключать слайды, двигать предметы, нажимать

и отвечать, слушать различные звуки. Отметим, что работа за компьютером/планшетом вызывает дополнительный интерес у детей и всегда выполняется с удовольствием. Опыт работы показывает, что данный формат организации заданий вызывает у детей максимальный интерес и позволяет наиболее подробно изучить предлагаемый материал, так как дети неоднократно просматривают предложенные презентации, могут обратиться к выполнению заданий в любое удобное время.

Печатные задания представляют собой бланки, которые необходимо распечатать и выполнить на листе бумаги. Также подобные задания содержат картинки для рассмотрения и составления текста или же сами тексты и подробные задания к ним, что наиболее актуально в работе с детьми школьного возраста. Для выполнения заданий родитель может распечатывать только те листы, где ребенку необходимо что-то раскрасить, обвести или соединить. Если возможности используемого гаджета позволяют редактировать файлы, то ребенок может раскрасить картинку или выполнить графическое упражнение прямо на экране. Так же и работу с текстом или картинкой можно выполнять, используя сам гаджет: рассмотреть на его экране картинку или прочесть текст.

Видеозанятия снимает педагог самостоятельно, используя подборку игр по лексической теме. Такой формат работы максимально приближен к обычным занятиям в кабинете. Видеозанятие начинается с привычного приветствия и небольшой беседы. Далее освещается проблемная ситуация или вводится игровой персонаж, как на обычном занятии. Педагог задает детям вопросы, оставляя время для ответа ребенка, предлагает поиграть в игры, выполнить упражнения и др. Во время такого «занятия» родитель может поставить видео на паузу и дать ребенку больше времени для раздумий над ответом, задать ему наводящий вопрос в случае затруднения. Этот формат работы позволяет ребенку не забыть структуру занятия и особенности работы с каждым педагогом. Также такое видео можно включить ребенку в любой удобный момент или несколько раз проиграть в игру, которая была наиболее трудной ребенку.

Однако не все дети могут выполнять печатные задания, листать презентации или долго смотреть видео. Для этого мы направляем родителям перечень игр по лексическим темам с помощью игрушек, которые есть у каждого дома. Игры подбираются с учетом имеющихся игрушек дома, а также возможностей ребенка, его интересов и любимой деятельности. Таким образом, мы учим родителя выстраивать игру со своим ребенком, используя различный материал, который имеется дома.

Важным моментом в данной работе является обратная связь от родителей. Для этого мы просим отправлять фотоотчеты выполненных заданий или снимать небольшие видеофрагменты выполнения заданий. Это помогает педагогам, во-первых, отследить, как ребенок выполняет задание, на что стоит обратить внимание в его деятельности, во-вторых, помочь родителю и ответить на все интересующие его вопросы по реализации коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях.

Таким образом, организация коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, сложная, но возможная. Она позволяет включить родителя в педагогический процесс и обучить его новым способам взаимодействия с ребенком, показать родителю реальные трудности и возможности ребенка, а также доказывает эффективность применения дистанционных технологий для обучения и проведения коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ.

---

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. — М. : Просвещение, 2005. — 272 с.

2. Танцюра С. Ю., Сапожникова О. Б. Коррекционные занятия с детьми с ОВЗ в онлайн-формате. Организация и проведение. — М. : Сфера, 2020. — 64 с.

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ, В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

*Аннотация.* В статье представлен опыт организации коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими тяжелые (множественные) нарушения развития, в дистанционном формате. Дистанционный формат таких занятий предполагал разбор видеозаписи на фрагменты, снятого родителями в домашних условиях, и консультирование родителей по ним.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, коррекционно-развивающие занятия, дети с ТМНР, анализ видеозаписи.

Опыта организации дистанционного обучения детей с тяжелыми (множественными) нарушениями развития (ТМНР) практически не существует. Это связано с тем, что для достижения успешного результата коррекционно-образовательной работы необходимо создавать специальные развивающие условия и выстраивать непосредственный контакт с педагогом в совместно-разделенной деятельности. В ситуациях, когда нет возможности проводить очные занятия с педагогом, т. е. при дистанционной форме обучения, роль педагога выполняют родители или другие находящиеся рядом, ухаживающие взрослые, не обладающие необходимыми компетенциями [1].

При такой форме обучения возникают трудности в подборе доступных дидактических материалов и методов коррекции, в правильном выстраивании контакта взрослого с ребенком и отслеживании педагогом всего процесса.

В личном опыте организации дистанционных коррекционно-развивающих занятий с детьми с ТМНР само занятие имело пролонгированный характер. Сначала была организована первичная очная диагностическая встреча с ребенком, только после этого составлялся план работы дистанционного сопровождения. В план работы входили задачи по адаптации заданий под дидактический и игровой материал, имеющийся дома у семьи, воспитывающей конкретного ребенка с ТМНР, обучению родителей методам эффективного взаимодействия с ребенком с помощью имеющегося материала, а также создание коррекционно-развивающей среды дома.

На первом этапе дистанционного сопровождения развивающего процесса педагог учит родителя создавать комфортные условия для ребенка, имеющего те или иные сенсорные, двигательные нарушения. Это подбор мебели, принятие позы, организация пространства вокруг ребенка [2, с. 16]. Педагог учит правильно выстраивать контакт с ребенком, принимать и понимать сигналы ребенка и реагировать на них, учитывать инициативу, давать время для осмысления происходящего вокруг, выдержав паузу и дожидаясь ответной реакции, поддерживать комфортный темп занятия [2, с. 22].

Весь материал для занятия подбирался под индивидуальные физические, интеллектуальные и возрастные особенности ребенка и отправлялся заранее родителям текстовым документом, с детальным описанием цели упражнения, правильности его выполнения и перечнем рекомендуемых для конкретного задания игрового материала.

Основным методом взаимодействия родителя с ребенком с ТМНР в процессе реализации плана дистанционной коррекционной работы выступает метод совместно-разделенной деятельности с учетом имеющихся ресурсов восприятия, различных видов движений и моторных действий, способностью переключаться и осознанного выбора [1]. Использование данного метода способствует формированию отдельных предметных действий, а в последующем — формированию конкретного навыка у ребенка [3].

На втором этапе дистанционного сопровождения развивающего процесса родитель организует по рекомендациям педагога занятие и снимает его на видео. Занятия проводились в комфортное

для ребенка время, когда ребенок был эмоционально стабилен. Также родителям требовалась посторонняя помощь в видеосъемке занятия, так как либо ребенок отвлекался на гаджет, либо родитель испытывал дискомфорт при контроле нескольких дел.

На третьем этапе педагог уже непосредственно анализировал видео самого занятия. При анализе педагог отмечал соблюдение родителями требований по организации развивающего пространства, подбору материала к заданию. Например, при организации зоны занятия для ребенка с нарушением зрения родители не учли рекомендации и вместо однотонного фона выбрали пестрый. Такой неучтенный фактор не позволял ребенку с нарушением зрения сконцентрировать внимание на предлагаемом родителем в ходе занятия объекте, ребенок отвлекался на контрастный узор фона. Также отмечалось само взаимодействие родителя с ребенком, выстраивание контакта с ним, реакция на сигналы ребенка. Детям с ТМНР свойственен медленный темп реагирования, и зачастую ответы могут быть слабыми и непонятными для окружающих. Когда взрослый не подстраивался под ребенка, и возникала ситуация, когда ответная реакция ребенка не замечалась и не поддерживалась [2, с. 8].

После просмотра видеозанятия педагог готовил устные рекомендации по коррекции поведения родителя и заданий, предлагал новые задания, схожие по цели с первыми, для дальнейшей отработки конкретного навыка. Также для родителей подбирались фрагменты из домашних видеозанятий с комментариями педагога. В этих фрагментах акцентировалось внимание на реакции детей в ходе выполнения задания, которую родитель мог не увидеть или не понять и не отреагировать на нее; на манипуляции ребенка с предметами — обращалось внимание на умения ребенка действовать с предметами, исследовать их. Такие фрагменты позволяли родителю посмотреть со стороны на свое взаимодействие с ребенком в предметной деятельности, увидеть и понять реакции ребенка, которые игнорировались, объяснить, почему ребенок действует с предметами именно так, и получить консультацию по конкретному наглядному примеру.

Таким образом, в статье был представлен опыт организации дистанционного сопровождения детей с ТМНР, который показал положительные результаты. Разбор видеофрагментов домашних занятий позволяет педагогу акцентировать внимание родителя на тонких поведенческих реакциях ребенка и делать разбор конкретных примеров из занятия. Это повышает компетентность родителей в организации занятий в домашних условиях с детьми, имеющими ТМНР, увеличивается продолжительность и качество продуктивного контакта родителя с ребенком, расширяются представления родителя о скрытых возможностях ребенка.

---

1. Дистанционное обучение детей с ОВЗ // Институт коррекционной педагогики : [сайт]. — URL: <https://ikp-rao.ru/specialistam/> (дата обращения: 24.01.2023).

2. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития : информ.-метод. сб. для специалистов / [О. С. Бояршинова, А. М. Пайкова и др.] ; под ред. А. Л. Битовой, О. С. Бояршиновой. — М. : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. — 114 с.

3. Гончарова Е. Л. Тифлосурдопедагогика — практике образования детей с множественными нарушениями развития // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2020. — № 41. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/triflouromethyl-practice-education-of-children-with-multiple-disabilities> (дата обращения: 24.01.2023).

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

*А. А. Альтенгоф*

*Детский сад № 465 комбинированного вида «Золушка», Новосибирск*

## ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* Статья посвящена понятию эмоционального выгорания педагогов в дошкольном образовательном учреждении, негативным факторам, влияющим на эмоциональное состояние педагога. В материале приведены авторы, изучающие проблему эмоционального выгорания. С использованием методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко выполнен анализ проведенного исследования на базе дошкольного учреждения среди педагогов 1-го и 2-го корпусов. Автор статьи рассматривает меры профилактики и предлагает рекомендации по снятию эмоционального выгорания.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, синдром, психоэмоциональное благополучие, негативные факторы, симптом.

Под эмоциональным выгоранием понимается умственное, физическое или эмоциональное истощение и тревожность, которое возникает вследствие большого стресса [4].

Под понятием психоэмоционального благополучия понимается неразрывно связанное интегративное состояние личности или группы людей, которое является сложной взаимосвязью различных факторов: физических, психологических, культурных, социальных и духовных. Данное состояние показывает, как человек воспринимает и оценивает свою самореализацию в аспекте вершины его потенциальных возможностей.

Первую попытку описать термин «эмоциональное выгорание» предпринял американский психиатр Герберт Фрейденберг в 1974 г. [5].

Вопросы эмоционального выгорания исследовали отечественные и зарубежные ученые — психологи. К авторам наиболее исследованных концепций и подходов относятся работы отечественных исследователей: В. В. Бойко [1], Н. В. Гришина, Э. Ф. Зеер, В. Е. Орел [3]; к зарубежным исследователям: К. Маслач [2] и Дж. Джексон.

К негативным факторам, которые влияют на эмоциональное благополучие педагога, относятся:

- родители, не достигшие определенного культурного и образовательного уровня;
- воспитанники с различными проблемами в поведении и эмоциональной сфере;
- низкий уровень заработной платы;
- выступления на публике (открытые занятия, выступления для аттестации, выступление в качестве объекта наблюдения, эксперта, подтверждение своей педагогической компетентности).

На базе детского сада № 465 комбинированного вида «Золушка» г. Новосибирска было проведено исследование эмоционального выгорания педагогов. В данном исследовании участвовали

воспитатели 1-го и 2-го корпусов общей численностью 48 педагогов, возраст участников эксперимента варьировался от 20 до 63 лет. В качестве инструментария исследования использовалась методика «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко.

Анализ исследования выявил синдром эмоционального выгорания у педагогов 1-го корпуса 21,7 %, у педагогов 2-го корпуса 16,6 %. Складывающийся синдром у педагогов 1-го корпуса 52,2 %, 2-го корпуса — 25 %. Несложившийся симптом у педагогов 1-го корпуса 26,1 %, 2-го корпуса — 58,4 %. Полученные результаты позволяют сделать вывод о наиболее выраженном эмоциональном выгорании педагогов 1-го корпуса, чем педагогов 2-го корпуса.

Анализ данного исследования позволяет выделить ряд причин, которые привели к таким результатам:

- большой стаж работы и возрастной диапазон до 65 лет педагогов 1-го корпуса;
- наименьший стаж работы и возрастной диапазон до 50 лет педагогов 2-го корпуса.

Актуальность проблемы эмоционального выгорания определяется тем, что синдром эмоционального выгорания носит сложный характер, требующий составления определенного инструментария для его предупреждения и коррекции.

В процессе исследования была подготовлена корпоративная программа, нацеленная на оздоровление трудового коллектива, а также план мероприятий для педагога-психолога, который направлен на установление психоэмоционального благополучия коллектива.

В рамках исследования приведены рекомендации по снятию эмоционального выгорания педагогов.

Профилактические меры по снятию эмоционального выгорания выражаются в данных направлениях деятельности:

1. Диагностическое направление — индивидуальная и групповая диагностика на выявление симптомов эмоционального выгорания у педагогического коллектива ДООУ, исследование воспитательного пространства ДООУ с применением следующих методик: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко (начало и конец учебного года); векторная модель образовательной среды В. А. Ясвина.

2. Коррекционное направление — применение тренингов, включающие релаксационные упражнения для коррекции симптомов эмоционального выгорания, сплочение коллектива, развитие творческого потенциала педагогов: тренинг для молодых педагогов «Давайте знакомиться»; тренинг для педагогов на сплочение коллектива «Наша работа»; тренинг на развитие творческого потенциала педагогов.

3. Профилактическое направление — проведение акций, предупреждающих появление и развитие эмоционального выгорания, улучшающих эмоциональный фон, развивающих толерантность, доброту, создающих психологический климат у педагогов: акция «Подари себе настроение»; акция «Тайный подарок»; акция «Сундучок пожеланий».

Для предупреждения и профилактики синдрома эмоционального выгорания рекомендуется:

- включать в работу перерывы для поддержки психического и физического благополучия;
- проводить релаксацию, ставить перед собой цель, вести положительную внутреннюю речь — всё это снижает уровень стресса, который приводит к выгоранию;
- развивать свой профессионализм и самосовершенствоваться, трансляция накопленного профессионального опыта может выступать одним из способов, защищающих от синдрома эмоционального выгорания;

– больше общаться эмоционально, анализировать и делиться собственными чувствами: за счет этого происходит значительное снижение вероятности выгорания, либо процесс проявляется не настолько выражено.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что синдрому эмоционального выгорания подвергаются представители разных профессий, включая и педагогических работников, которые переносят огромные психоэмоциональные нагрузки. В результате проведенного исследования мы выяснили, что синдром эмоционального выгорания детского сада № 465 комбинированного вида «Золушка» в г. Новосибирске более выражен у педагогов 1-го корпуса, у которых большой стаж работы и возрастной диапазон до 65 лет. Для предупреждения и профилактики синдрома эмоционального выгорания следует использовать перерывы в работе, овладевать навыками саморегуляции, самосовершенствоваться.

1. *Бойко В. В.* Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. — СПб. : Питер, 1999. — С. 99–105.
2. *Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются // Doc4web.ru : [сайт]. — URL: <https://doc4web.ru/uploads/files/200/fff887781cde60bdb7defec67b161caa.docx> (дата обращения: 15.03.2023).
3. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.
4. Эмоциональное выгорание // Википедия : свобод. энцикл. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональное\\_выгорание](https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональное_выгорание) (дата обращения: 10.02.2023).
5. *Canter M. B., Freudenberger L.* Herbert J. Freudenberger (1926–1999) // American Psychologist. — 56, 1171. Retrieved from EBSCOhost.

*Л. Н. Антилогова*

*Омский государственный педагогический университет*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации психолого-педагогического сопровождения студентов вуза в процессе их профессионального самоопределения. Раскрываются составляющие профессионального самоопределения. Описываются ступени профессионально-личностного становления студентов. Приводятся данные опроса работодателей, касающиеся профессионально-личностных качеств специалиста, результаты опроса студентов по оценке их профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, профориентация, профессиональная самореализация, студент.

В настоящее время к образованию граждан предъявляются высокие требования, связанные, прежде всего, с умением выпускников решать нестандартным способом поставленные задачи. Следовательно, необходимо создание условий для того, чтобы выпускник вуза мог в течение трудовой деятельности реализовываться и самосовершенствоваться в избранной профессии. Речь идет об образовании через всю жизнь, когда человек как специалист продолжает развивать свои профессиональные способности, осваивать новые профессиональные компетенции, чтобы соответствовать духу времени.

Знакомство с психолого-педагогическими исследованиями на данную тему показало, что они в большей степени выполнены на материале средних образовательных учреждений. Изучение же профессионального самоопределения студентов вуза представлено незначительными исследованиями, посвященными в основном вопросам профориентации абитуриентов, а также их трудоустройству по окончании вуза. Следует заметить, что осуществление профориентации в вузе связано с рядом трудностей, к которым можно отнести низкую мотивацию к будущей профессиональной деятельности и слабое представление о ее содержании, инфантилизм студентов, мешающий им быть самостоятельными в дальнейшем в поиске работы. Отсюда можно констатировать, что профессиональное самоопределение студентов находится на недостаточном уровне и требует организации системного подхода, способствующего становлению зрелой личности, ответственной за свой профессиональный выбор. На это обращают внимание Л. М. Митина и Н. С. Пряжников, отмечающие, что профессиональное самоопределение невозможно без осознанного выбора профессии и намеченной траектории движения к ней [4; 7].

Чтобы охарактеризовать профессиональное самоопределение, необходимо раскрыть общее понятие «самоопределение», сущность которого, по мнению С. Л. Рубинштейна, заключается в постановке и достижении человеком перспективных целей, соотносенных с его интересами, способностями, потребностями и с требованиями общества [8]. В то же время

К. А. Альбуханова-Славская считает, что оно связано с разного рода отношениями: к другому человеку, к группе людей, к себе, оказывающими влияние на самоопределение [1].

Рассмотрев сущность самоопределения, перейдем к профессиональному самоопределению как нахождению человеком своего места в профессиональном пространстве, как процессу, выражающему «отношение человека к миру профессий и определение своего места в этом мире, как фактор самореализации личности в конкретной профессии» [2, с. 136]. Можно согласиться с Е. А. Климовым, считающим, что для успешного профессионального самоопределения необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности при выборе будущей профессии [3]. По мнению Ф. В. Повшедной, «профессиональное самоопределение студентов, осуществляемое в условиях высшего педагогического образования, необходимо рассматривать как целостный, длительный, динамический процесс вхождения в профессию и как результат выбора и проектирования будущей собственной профессиональной деятельности, требующий педагогической поддержки и помощи со стороны преподавателя вуза» [6, с. 27].

Поскольку профессиональное самоопределение студентов находится на недостаточном уровне, то необходимо сопровождение данного процесса, где важна роль самой личности обучающегося как субъекта, выстраивающего свою образовательную и профессиональную траекторию. По мнению психологов, процесс профессионального самоопределения связан с планированием профессиональной перспективы, способствующей профессионально-личностному развитию, самоактуализации и самореализации человека.

Согласно Г. Олпорту, базисной основой человеческой активности является потребность в достижении новых вершин [5]. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в их профессиональном самоопределении включает личностное самоопределение (поиск своего места в жизни, своего предназначения); профессиональную пригодность (совокупность личностных и профессиональных качеств индивида, необходимых для обучения и дальнейшей реализации в определенной профессиональной области) и трудоустройство (процедура устройства на работу или предоставление работы соискателю).

Постановка целей психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения определяется потребностями работодателей. Беседы с руководителями образовательных учреждений показывают, что сегодня они ориентированы на выпускников, демонстрирующих такие личностные, профессиональные качества, умения и способности, как коммуникабельность, толерантность, ответственность, способность работать в команде, владеть навыками планирования и принятия решений; интеллектуальные, аналитические и организаторские способности. В то же время работодатели отмечают, что выпускники не отличаются инициативой, стремлением привнести в свою деятельность что-то новое.

Опрос студентов 1-го и 4-го курсов факультета психологии и педагогики, а также работодателей — руководителей образовательных учреждений Омска — показал, что высший балл (10) в оценке профессионально и личностно важных качеств будущих специалистов не был выставлен работодателями ни одному выпускнику. Такое важное качество, как гибкость во взаимодействии с другими людьми было оценено на 2,6 балла; толерантность — на 3,2 балла; ответственность — на 3,9 балла; организованность — на 4,1 балла; коммуникабельность — на 4,3 балла; стрессоустойчивость — на 5,2 балла; стремление к лидерству — на 5,5 балла. Высокими баллами были оценены: стремление к достижениям — 7 баллов и стремление к саморазвитию — 7,6 балла. Опрос выявил, что молодые специалисты имеют хорошие теоретические знания, но практические навыки отстают.

Помимо работодателей, были опрошены студенты с целью выявления удовлетворенности их организацией учебного процесса, подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Анализ показал, что студенты отмечают высокий уровень организации учебного процесса. Однако профессиональная направленность учебного процесса была оценена невысоко (3,6 балла в среднем). Оценивая уровень знаний и навыков, которыми овладели студенты в период обучения, относительно невысокие оценки получили следующие параметры: знание современных диагностических методик (3,8 балла), практических навыков (3,9 балла), способности к инновационной деятельности (3,5 балла).

На основе полученных данных мы попытались выстроить работу по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения студентов, где с учетом мнения

работодателей ведущим направлением было определено саморазвитие личности обучающегося. Последнее начинается с постижения себя, своих способностей и качеств, востребованных в профессиональной деятельности, а заканчивается при переходе к самореализации, когда студенты выходят на практику, выполняют курсовые работы по запросу образовательной организации, выступают с научными докладами. Здесь студенты приобретают первый профессиональный опыт. На первой ступени профессионально-личностного становления студентов психолого-педагогическое сопровождение происходит в тесной связи с психологической службой вуза, куда обучающиеся могут обратиться за помощью, например по поводу развития личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности, способностей. Участие в тренинговых занятиях в группах помогает студентам справиться с имеющейся проблемой. Важную роль в психолого-педагогическом сопровождении студентов на данной ступени играет созданная на факультете арт-лаборатория, где средствами арт-терапии у студентов снимаются «зажимы» и комплексы, являющиеся препятствием в будущей профессиональной деятельности.

На второй ступени профессионально-личностного становления студентов идет активное погружение обучающихся в будущую профессию. Так, в учебном курсе «Введение в специальность» на занятиях проигрываются и анализируются ситуации, с которыми выпускник столкнется в практической работе, разрабатываются рекомендации по взаимодействию с субъектами образования. В целях практической направленности подготовки выпускников в вузе увеличилось количество часов на разного рода практики, а также возросло число представителей работодателя, выступающих в роли преподавателей. Они знакомят студентов с будущей профессиональной деятельностью, функциями, которые им предстоит выполнять, когда они придут в образовательное учреждение. Помимо этого, практикуются постоянные встречи-беседы с бывшими выпускниками, работающими в образовательных учреждениях, в ходе которых студенты могут задать вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, узнавать, как преодолевать трудности в период адаптации, уточнять, каким практическим и теоретическим вопросам отдать предпочтение в период обучения. Данный этап нацелен на активное освоение выбранной профессии.

По окончании вуза выпускники стремятся трудоустроиться и реализовать свои профессиональные устремления. При этом они соотносят выбор работы не только со своими интересами, склонностями и потребностями, но и с условиями труда, заработной платой, временной занятостью, возможностью карьерного роста, т. е. при выборе места работы выпускник руководствуется не только внутренней мотивацией, но и внешней.

В целом следует констатировать, что успешное профессиональное самоопределение студентов возможно не только при наличии у них желания и способностей, но и при организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса, чтобы, с одной стороны, выпускник мог соответствовать требованиям работодателя, а с другой, получать удовлетворение от профессиональной деятельности.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М. : Наука, 1980. — 355 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М. : Академия, 2007. — 239 с.

3. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд. — М. : Академия, 2010. — 304 с.

4. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина [и др.] / под ред. Л. М. Митиной.* — М. : Академия, 2005. — 336 с.

5. *Олпорт Г. В.* Становление личности : избр. тр. — М. : Смысл, 2002. — 462 с.

6. *Повишедная Ф. В.* Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. — Нижний Новгород, 2002. — 426 с.

7. *Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2008. — 320 с.

8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 359 с.

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА — АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальному направлению в подготовке учителей иностранного языка — формированию у них в процессе профессиональной подготовки функциональной грамотности, наличие которой рассматривается сегодня важной составляющей в ряду компетенций будущего учителя. Функциональная грамотность рассматривается в интеграции с базовыми компетенциями иноязычного образования, к которым относятся такие значимые, как коммуникативная и методическая компетенции.

*Ключевые слова:* иностранный язык, учитель иностранного языка, профессиональные компетенции, перспективная профессиональная подготовка, функциональная грамотность.

Изменения в общественной жизни диктуют обновления в образовательной среде, что в свою очередь отражается на подготовке учительского корпуса. Актуальной перспективой профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка выступает сегодня функциональная грамотность.

Понятие «функциональная грамотность» заимствовано из европейской образовательной системы. В отечественной педагогической науке и практике традиционным стало определение, данное в рамках рассмотрения образовательной системы «Школа 2100», как «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35].

Последовавшие нормативные документы, регламентирующие российское образование Указ Президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 г.; Государственной программы РФ «Развитие образования» (2018–2025 гг.); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. ориентировали на повышение качества отечественного образования, обеспечение его глобальной конкурентоспособности, сохранения лидирующих позиций на мировом уровне. Таким образом, перед учителями-предметниками стоит важная задача — сформировать и развить функционально грамотного человека. Это невозможно сделать, если сам учитель не будет обладать обозначенным качеством.

Несмотря на всё большую распространенность в школах ориентации обучения на развитие функциональной грамотности, не все бывшие выпускники, а ныне — студенты высших учебных заведений, обладают таковой. У части студентов отсутствует общее представление о такой способности, тем более применительно к выбранной специальности. Поэтому функциональная грамотность будущего учителя иностранного языка (ИЯ) должна быть включена в список профессиональных компетенций, а ее формированию и развитию должно уделяться внимание в ходе изучения как общеобразовательных, так и профессионально ориентированных дисциплин.

Особенностью формирования и развития функциональной грамотности будущих учителей может быть названа ориентация не столько на знаниевую основу, сколько на компетентностную (способность и готовность к определенным видам деятельности) и умение работать с разного рода информацией. Последнее заключается в умении находить новую информацию, кодировать и декодировать ее, проверять подлинность и достоверность, осваивать новые виды деятельности с учетом своей информированности. Это предполагает развитие способности к осуществлению мыслительных операций: обобщению, анализу, синтезу, интеграции и переносу знаний, умений и навыков. Из вышеперечисленного понятно, что для учителя в развитии функциональной грамотности первоочередной становится способность к саморазвитию и самообразованию.

Среди составляющих функциональной грамотности принято выделять четыре основных направления: математическую грамотность, читательскую грамотность, естественнонаучную грамотность, финансовую грамотность и три дополнительных компонента, включающих глобальные компетенции, креативное мышление и разрешение проблем. Применительно к будущему учителю ИЯ, в подготовке которого коммуникативная компетенция считается ключевой, особое внимание должно уделяться формированию читательской грамотности, ориентированной на развитие понимания читаемого иноязычного текста и достижения результативности в выполнении заданий к нему. Задания должны ориентировать на расширение знаний и возможностей обучаемого или обеспечивать участие в социальной жизни.

Система тренировки в читательской грамотности использует текст в широком понимании — от объявлений, таблиц до крупных линейных текстов, что позволяет тренировать интерпретацию и обобщение информации из нескольких источников. Работа над читательской грамотностью методически разработана и реализуется в четырех ступенях:

1. Научить понимать и практически использовать разного рода текст.
2. Научить размышлять о прочитанном и заниматься чтением для достижения собственных целей.
3. Научить расширять свои знания и возможности на основе прочитанного.
4. Информационная составляющая позволяет участвовать в социальной жизни.

Разные виды текстов реализуют разные направления функциональной грамотности:

– нелинейные тексты (вывески, объявления и т. д.), требуют нахождения, понимания и анализа запрашиваемой информации, сопоставления, например того, что запрещено, разрешено, часов работы разных заведений и т. д.;

– интригующий текст может содержать описание жизненной ситуации блогером и просить у читателя совета или анализа действительности;

– тексты меню кафе, ресторанов или счетов из магазина, банка и т. д. можно интегрировать с формированием математической грамотности, ориентируя не только на понимание, но и на математический подсчет (например, исходя из имеющейся суммы сделать заказ еды или купить вещи, оплатить счета и т. д.);

– диаграммы дают возможность проанализировать графическое представление данных линейными отрезками или геометрическими фигурами и оценить соотношение величин, например, успеваемости в классе, интересов обучаемых, хобби и т. д. На основе чего можно сделать логические выводы, дать совет по принятию решения и т. д.;

– линейные тексты ориентируются на функциональное чтение и дают возможность формировать естественнонаучную грамотность, если текст ориентирован, например, на принятие/непринятие гражданской позиции по вопросу, расширяет имеющиеся знания или распространяет новые естественнонаучные идеи, в задании требуется составить резюме или высказать собственную позицию. Полученная в результате чтения информация создает основу для развития глобальной компетенции при выполнении заданий с установкой на многополярность, реализацию межкультурного взаимодействия, диалога культур.

Методическая компетенция будущего учителя ИЯ в ее компонентном составе [2, с. 4] позволяет развивать креативное мышление в процессе подготовки, реализации и оценки эффективности проведенного урока.

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. — М. : Баласс, 2003. — 367 с.

2. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 7. — С. 2–9.

*О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, Е. А. Юринова*  
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова,  
филиал Тюменского государственного университета

## МОНИТОРИНГ ТРАСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Аннотация.* В статье представлен опыт мониторинга, направленного на слежение за состоянием и развитием транспрофессиональных компетенций педагогов в системе непрерывного образования. Метод экспертной оценки позволил оценить уровень компетенций педагогов по ключевым точкам: построение индивидуальной траектории транспрофессионального развития; концептуальное осмысление дизайна образовательной среды; создание и представление междисциплинарных командных образовательных проектов.

*Ключевые слова:* мониторинг, метод экспертной оценки, транспрофессиональные компетенции педагога, индивидуальная траектория, дизайн образовательной среды, междисциплинарный командный проект.

В ответ на новые вызовы времени (цифровая трансформация образования, расширение привычного образовательного пространства, распространение проектно-командных форм взаимодействия и др.) в системе непрерывного профессионально-педагогического образования наметилась тенденция к формированию транспрофессиональных компетенций педагога как способности и готовности педагога эффективно решать нестандартные профессиональные задачи на основе синтеза междисциплинарных знаний [2, с. 7]. Чтобы успешно поддерживать эффективность профессионально-педагогической деятельности в условиях нестабильного мира, от педагога требуется когнитивная гибкость, коммуникативность, открытость, смелость, проактивность, способность работать в команде, готовность к изменениям.

В процессе непрерывного прогностического слежения за состоянием и развитием транспрофессиональных компетенций педагога ключевую роль играет педагогический мониторинг, в рамках которого применяется метод экспертных оценок на основе критериев оценивания сформированности транспрофессиональных компетенций педагога, отражающих успешность его профессиональной деятельности в условиях неопределенности.

Мониторинг проводился в рамках проекта «Школа транспрофессиональных компетенций», направленного на трансформацию компетенций педагогов в соответствии с новыми вызовами времени, что позволило создать среду для их профессионального развития и поместить профессионально-педагогическую подготовку в контекст современных условий трансформации образования [1]. В проекте приняли участие 92 педагога в возрасте от 21 до 55 лет, работающих в образовательных организациях юга Тюменской области.

Содержание проекта «Школа транспрофессиональных компетенций» включало три трека: стратегический, методологический и прикладной [2, с. 10–11]. С целью выявления сформированных транспрофессиональных компетенций педагогов мониторинг проводился на протяжении всего проекта по ключевым точкам, отражающим результат, достигнутый в рамках каждого из треков:

- построение индивидуальной траектории транспрофессионального развития;
- концептуальное осмысление дизайна образовательной среды;
- создание и представление междисциплинарных командных образовательных проектов.

В качестве экспертов выступили преподаватели Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова, филиала Тюменского государственного университета.

Экспертный лист оценки индивидуальных траекторий транспрофессионального развития, спроектированных педагогами, включал следующие критерии: полнота содержания и качество

\* Публикуется при финансовой поддержке РФФИ – грант № 20-413-72002 «Теоретико-методологические основы формирования транспрофессиональных компетенций учителей иностранного языка средствами предметно-языковой интеграции в системе непрерывного профессионально-педагогического образования».

© Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А., 2023

контента, актуальность проблематики, учет профессиональных дефицитов и образовательных потребностей, личностно-профессиональных ресурсов, стратегия выстраивания индивидуальной траектории. Эксперты отметили, что представленные траектории отражают высокий уровень усвоения системы базовых знаний, навыков, установок, а также компетенций, с помощью которых педагоги решают разноплановые задачи, применяя цифровые образовательные инструменты. Среди таких задач важной является создание цифрового образовательного контента для осуществления межпредметной интеграции в учебном процессе. По оценкам экспертов, все участники проекта успешно справились с разработкой и реализацией индивидуальных траекторий транс-профессионального развития.

Экспертная оценка уровня концептуального осмысления дизайна образовательной среды педагогов опиралась на следующие критерии: актуальность, обоснованность, содержательность, логичность и качество самопрезентации в процессе представления концепции в форме методического семинара. Как выяснилось, в своей деятельности педагоги интегрировали новые современные технологии, направленные на формирование у обучающихся навыков XXI в. на основе новых образовательных стандартов. Экспертами сделан вывод о том, что педагоги овладели современными образовательными технологиями, проявили открытость и гибкость в освоении новых умений и навыков, в том числе цифровых технологий и инновационных технологических решений для создания дизайна образовательной среды.

Экспертиза представленных междисциплинарных командных образовательных проектов была основана на ряде компетентностно-ориентированных критериев, среди которых планирование времени проекта, контроль выполнения последовательных задач и их корректировка в процессе реализации проекта; овладение стратегиями, процедурами и цифровыми инструментами проектирования; управление качеством проекта и процессами формирования, развития и управления проектной командой и др. Результат мониторинга по данному треку отражает готовность педагогов к командному взаимодействию в процессе образовательного проектирования.

Анализируя опыт мониторинга уровня сформированности транспрофессиональных компетенций педагогов в рамках проекта, отметим ряд преимуществ описываемой формы диагностики:

- позволяет оценить потенциал развития каждого респондента;
- дает возможность выявить профессиональные дефициты и точки роста;
- позволяет получить целостное представление не только о полученных результатах, но и о качестве деятельности по их достижению;
- способствует мотивации к транспрофессиональному развитию.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать вывод, что проведенный мониторинг дает возможность комплексно представить компетентностный профиль каждого педагога, который служит отправной точкой дальнейшего развития его транспрофессиональных компетенций в системе непрерывного профессионально-педагогического образования.

---

1. *Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А.* Итоги проекта «Школа транспрофессиональных компетенций» педагогов: взгляд экспертов // IX Рождественские чтения : межвузов. сб. науч.-метод. статей / под. ред. Г. В. Сильченко. — Ишим : Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова (филиала) ТюмГУ, 2022. — С. 22–26.

2. *Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А.* Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога // Высшее образование сегодня. — 2022. — № 1–2. — С. 7–12.

## БЛОКЧЕЙН КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА И ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности реализации технологии блокчейна в методической работе детского сада, а также создание сети с цифровым документооборотом.

*Ключевые слова:* транзакция, блокчейн сеть, блокчейн пользователь, хэш.

Блокчейн — это универсальная технология, которая пришла из мира цифровых технологий и используется в различных отраслях. В настоящее время опыт данной технологии перекладывают на педагогику. Это направление новое для нашего детского сада. Но мы уже разрабатываем логику построения блокчейна для проведения педсоветов и организации методической работы в нашем детском саду.

Блокчейн — это последовательная цепочка блоков, содержащих информацию, построенная по определенным правилам [1]. Ценности могут быть разные — криптовалюта, произведения искусства, другие цифровые активы. В случае педагогики активами могут быть ежедневные планы, конспекты образовательных деятельности, проекты, в общем, практически вся рутинная документация.

Благодаря блокчейну пользователи (в нашем случае это педагоги дошкольных образовательных учреждений) могут заключать любые сделки в сети без посредников. Уникальность и привлекательность технологии состоит в том, что в блокчейн можно только добавлять новую информацию, без права удаления старой или внесения в нее изменений. В современных реалиях педагог очень часто скачивает из сети конспект или статью, меняет входные данные и выдает это за авторский вариант. А вот использование технологии блокчейн позволяет не нарушать авторские права предыдущего педагога.

Всё начинается с создания блокчейн-сети. На компьютере любого методиста и педагога хранятся какие-либо данные, активами которых они могут обмениваться, проводить транзакции. Данная технология позволяет обеспечить цифровое общество основными необходимыми технологическими механизмами и условиями, а также исключить посредников: подлинность операций подтверждают сами участники сети. С помощью этой технологии возможно формировать цифровые образы и фиксировать транзакции [2]. Переложив на педагогику, рассмотрим ежедневный календарно-тематический план.

Буквально несколько лет назад в детском саду № 96 г. Омска была проблема: педагоги брали напечатанный ежедневный план у предыдущей по возрасту группы, изменяя вводные данные и выдавая за свой, освобождая себя от излишней работы с документами. Но как же быть с индивидуализацией образования, новыми проектами да и вообще новым учебно-годовым планом? Как решить эту проблему, не нагружая педагогов и в это же время изменяя планы под детей именно данной группы и план работы дошкольного образовательного учреждения? Именно блокчейн помог бы решить данную проблему.

Принципы, на которых строится блокчейн:

1. Децентрализация — хранение данных и контроль за принятием решений проводится не централизованным субъектом (например, старшим воспитателем либо другим педагогом), а решение принимаются всеми участниками сети (педагогами). Это позволит повысить качество написанного конспекта, плана летней работы, проекта, в который необходимо внести изменения и т. д. не только при помощи методиста.

2. Неизменность — данные не могут быть изменены. Ни один участник транзакции не может внести изменения в документ после внесения его в реестр. Если запись содержит ошибку, то для ее исправления необходимо добавить новую транзакцию.

Такая методическая работа позволяет сохранить уникальность плана, конспекта, проекта, который делал конкретный педагог в конкретное время. Следующий документ только присоеди-

няется к нему (транзакция) после согласования всеми участниками блокчейнсети. На каждом документе ставится единый гриф — хэш, позволяющий определить уникальность документа.

3. Консенсус — набор правил при помощи которых участники блокчейн сети одобряют транзакции. Каждые новые транзакции можно регистрировать только с согласия большинства участников сети.

Как же работает блокчейн?

*Шаг 1* — записываем транзакцию.

Например: проект «Цветочная фантазия», который ведется несколько лет и в который хотим внести изменения.

*Шаг 2* — достигаем консенсуса по внесенным изменениям.

*Шаг 3* — связываем блоки. Проводим транзакцию. Вместе с транзакцией в новый блок добавляем хэш — это цепочка, которая связывает блоки (документы) вместе.

Например, #2022Цветочная фантазия.

После этого редактирование документа невозможно.

*Шаг 4* — обновляем реестр. Последняя копия реестра (документа) распространяется среди всех участников.

Использование такой современной формы организации методической работы в дошкольной организации дает очень хорошие результаты. Опыт работы в данном направлении представляется на методических объединениях города, обновляется форма проведения педагогических советов. Каждый педагог принимает активное участие в разработке нового проекта, календарного плана и прочих форм работы.

---

1. Генкин А. С., Михеев А. А. Блокчейн: как это работает и что ждет нас завтра. — М. : Альпина Паблшер, 2018. — 592 с.

2. Новоселова Д. В., Тагирова Н. М. Применение технологии блокчейн в учебном процессе // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. — 2020. — № 2 (10). — С. 48–50.

**О. А. Каменская**

*Гуманитарно-технический колледж «Знание», Подольск*

## **К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия мотив, мотивация в рамках выбора студентов колледжа профессии воспитателя дошкольной образовательной организации. Авторами представлены результаты изучения мотивации студентов колледжа к выбору профессии воспитатель дошкольной образовательной организации с помощью метода анкетирования.

*Ключевые слова:* анкетирование, метод, изучение, мотивация, студенты, выбор профессии, воспитатель дошкольной образовательной организации.

Формирование профессиональной мотивации студентов к будущей профессии сегодня является достаточно актуальной. Практика приемной компании показывает, что абитуриенты не выбирают профессию педагогической направленности (воспитатель дошкольной образовательной организации) в связи с недостаточной престижностью и малооплачиваемой заработной платой. На эту профессию набирают абитуриентов по так называемому «остаточному принципу», если нигде не поступил. В итоге на месте педагога оказывается недостаточно профессионально подготовленный специалист, от чего страдают дети. Следовательно, изучение мотивации в колледже является составляющим звеном всей системы учебно-воспитательной работы.

В психолого-педагогической литературе представлено огромное разнообразие классификаций мотивов и мотивации. Наиболее общую классификацию представил Е. П. Ильин, который занимался изучением проблемы влияния мотивов на деятельность [5, с. 55].

Е. П. Ильина определяет мотив как «системное сложное (интегральное) психологическое образование, которое побуждает к сознательным действиям и поступкам и служит для них основанием (обоснованием)» [4, с. 29].

Определение мотивации Е. П. Ильин относит к двум направлениям: «первое рассматривает мотивацию со структурных позиций как совокупность факторов или мотивов. происходит принятие решения, формирование намерения; второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм» [2, с. 65].

В современной психологии рассматривается «два вида мотивации — внутренняя и внешняя. Внешние мотивы чаще всего исходят от родителей, педагогов, группы, в которой обучается студент, окружения или общества в виде намеков, прямых указаний, подсказок, жестких требований, принуждений, пожеланий» [3, с. 125].

В. Б. Веретенникова, О. Ф. Шихова утверждают, что «для опроса обучающихся целесообразно использовать метод анкетирования, который позволяет оперативно собрать и обобщить необходимую информацию, на основе которой могут быть приняты решения организационного характера по мотивированию студентов к обучению с учетом их склонностей и интересов в сфере будущей профессиональной деятельности» [1, с. 73].

Мы согласны с указанной выше позицией В. Б. Веретенниковой, О. Ф. Шиховой и считаем, что одним из эффективных методов изучения мотивации студентов колледжа к выбору профессии воспитателя дошкольной образовательной организации является анкетирование. С помощью данного метода мы попытались изучить мотивацию студентов колледжа к выбору указанной выше профессии.

В данном исследовании принимали участие 96,8 % студентов женского пола и 3,2 % мужского пола очной (61,3 %) и заочной (38,7 %) формы обучения 2-го и 3-го курсов.

Причиной выбора профессии среди респондентов стал интерес к работе и положительное отношение к детям, желание с ними взаимодействовать и изучать их развитие, а также совет со стороны родителей.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студентам (93 %) нравится будущая профессия; 77,4 % респондентов хотят работать в дальнейшем по данной специальности; 19,4 % еще не определились в этом направлении; 3,2 % по окончании колледжа не будут продолжать педагогическую деятельность в дошкольной образовательной организации.

Дополнительную литературу по специальности «Дошкольное образование и воспитание детей» изучают 63,3 % студентов. Главным в будущей профессии респонденты считают следующее: стать профессионалом (61,3 %), получать хороший заработок (19,4 %). Однако, 19,4 % остальных студентов затрудняются определить главный аспект в будущей профессии.

Следует отметить такой факт: 41,9 % студентов считают, что устроиться на работу по специальности воспитатель дошкольной образовательной организации не составляет труда, 12,9 % уверены, что практически невозможно, и 45,2 % затрудняются оценить данный аспект.

Обратим внимание на то, что изучение предметов по данной специальности не является трудной задачей для 63,3 % студентов колледжа, 10 % студентов считают, что им дается освоение дисциплин по дошкольному воспитанию и развитию детей сложно, в то время как 26,7 % — затрудняются ответить на этот вопрос.

В процессе анкетирования студентам колледжа было предложено оставить отзывы и предложения по преподаванию теоретических и практических дисциплин по выбранной ими специальности. Студентами было отмечено: хороший материал по дисциплинам, уровень проведения занятий и отношение преподавателя к обучающимся. Среди предложений — желание получать больше творческих заданий, практики по образовательным областям, методической работе.

Исходя из результатов проведенного исследования, мы делаем выводы о том, что не у всех студентов наблюдается полное понимание сути профессии воспитатель дошкольной образовательной организации, что является слабой мотивацией к ее выбору. Таким образом, анкетирование является эффективным методом изучения мотивации студентов колледжа к выбору профессии.

Данный метод позволяет организовывать учебную деятельность по теоретическим и практическим дисциплинам с учетом предложения обучающихся, что повысит их мотивацию.

1. *Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф.* О мотивации студентов — будущих педагогов к педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 2. — С. 72–84. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29737> (дата обращения: 16.03.2023).

2. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.

3. *Кишеев И. Л., Шимчук Л. Г.* Особенности внешних и внутренних мотивов обучения у студентов-психологов, обучающихся на бюджетной и платной основе // Профессионализм и творчество в условиях транзитивности : междунар. сб. науч. трудов. — Магнитогорск : Магнитогор. гос. техн. ун-т, 2018. — С. 123–127.

4. *Огородникова Т. Г., Клопова О. В.* Особенности мотивационной сферы студентов педагогического вуза и колледжа // Евразийский Союз Ученых. — 2020. — № 5 (74). — С. 27–32.

5. *Петрова А. А.* Профессиональная мотивация при выборе будущей профессии студентов-первокурсников педагогического вуза // Европейский форум молодых исследователей : сб. статей. — Петрозаводск : Новая Наука, 2019. — С. 55–58.

**Е. В. Карпова**

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского*

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТРОЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Аннотация.* Представлены результаты эмпирического исследования коммуникативного контроля у студентов разных профилей подготовки. Установлены его особенности, обусловленные профилем подготовки, а также отсутствие значимого развития данного качества на этапе вузовской подготовки. Представлено теоретическое обоснование полученных результатов.

*Ключевые слова:* коммуникативный контроль, регулятивные процессы, студенты, будущие педагоги, профиль подготовки.

Современный педагог должен обладать многими компетенциями, среди которых коммуникативная компетентность занимает одно из ведущих мест [2]. Важнейшей ее составляющей является коммуникативный контроль (КК) — форма контроля поведения в различных жизненных ситуациях. Он имеет особое значение для осуществления педагогической деятельности, которая предполагает активное взаимодействие с участниками образовательного процесса — родителями, детьми, коллегами, администрацией. Вместе с тем до настоящего времени КК и его генезис не только у педагогов, но и в ходе профессиональной подготовки студентов изучен явно недостаточно [1; 4].

В связи с этим мы предположили, что уровень КК претерпевает изменения в ходе вузовского обучения и специфичен в зависимости от профиля обучения. Использовался тест «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер). Испытуемыми явились студенты 1–4-х курсов, обучающиеся по профилям подготовки «Начальное образование» и «Дошкольное образование» в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского (185 человек). Были получены следующие результаты.

У студентов 1-го и 2-го курсов профиля «Начальное образование» (НО) преобладает средний уровень КК, однако среди студентов 2-го курса в три раза больше испытуемых с низким уровнем КК. На 3-м курсе преобладают испытуемые с высоким уровнем КК. Вместе с тем испытуемые 4-го курса обнаруживают, с одной стороны, преимущественно средний уровень КК; с другой

стороны, имеет место наибольший процент испытуемых с низким уровнем КК. Таким образом, отсутствует положительная, поступательная динамика в развитии КК студентов — будущих учителей начальных классов на протяжении обучения в вузе.

У 74 % студентов 1-го курса профиля «Дошкольное образование» (ДО) выявлен низкий уровень КК. У второкурсников доминирует средний уровень КК, высокий уровень КК преобладает в группе испытуемых 3-го курса. Для четверокурсников характерен средний уровень КК, однако у 20 % квалифицируется низкий уровень данного качества. Таким образом, у них можно констатировать существенно худшую представленность КК и его динамики. Кроме этого отметим, что общим для обеих профилей является, во-первых, то, что «переломным» является 3-й курс, когда, по всей видимости, под влиянием фактора обучения начинает доминировать высокий уровень КК. Во-вторых, имеет место одинаковое процентное соотношение уровней КК (высокий, низкий, средний) у четверокурсников разных профилей подготовки: соответственно у студентов профиля НО — 25,8; 54,8; 19,4 %, а у студентов профиля ДО — 26,7; 53,3; 20 %.

Таким образом, смысл полученных результатов состоит в следующем. Во-первых, в процессе профессиональной подготовки динамика развития уровня КК характеризуется не только выраженной умеренностью, но и даже неоднонаправленностью. Во-вторых, можно констатировать также определенные различия в этой динамике у студентов разных профилей, что, по-видимому, является проявлением детерминационного влияния обучения на развитие КК. Оба этих факта могут быть проинтерпретированы следующим образом. Прежде всего, следует учитывать, что КК представляет собой одну из разновидностей более общего процесса — контроля — и, следовательно, должен иметь те же принципиальные особенности, которыми обладает последний. С позиций более широких теоретических представлений он принадлежит к качественно специфическому классу психических процессов, обозначаемых понятием регулятивных процессов реализации деятельности. В него входят и другие регулятивные процессы, обеспечивающие осуществление деятельности (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование). Все эти процессы в целом и контроль в частности также и формируются в деятельности. Поэтому их формирование невозможно в отрыве от ее реализации — напротив, оно возможно только в ее процессе, что зафиксировано как принцип их деятельностно-опосредствованного формирования [4]. Эти общие представления во многом объясняют полученные результаты.

Этап профессиональной подготовки по определению не предполагает реализацию в качестве ведущей собственно профессиональную деятельность: ведущей на нём является ее освоение, т. е. учебная деятельность. Однако, как показано в конкретных исследованиях, в ней формирование и развитие регулятивных процессов осуществляется не с такой рельефностью, как при реализации собственно профессиональной деятельности. Более того, существенная доля всех коммуникаций в процессе вузовской подготовки не связана непосредственно с жесткими условиями профессиональной деятельности и с высокой ответственностью за ее результаты. Следует также учитывать, что и сами коммуникативные процессы, строго говоря, выступают лишь как средства реализации более общих деятельностных целей. Однако именно они в процессе обучения в вузе не представлены в том виде, в каком это характерно для профессиональной деятельности. Они носят характер усвоения материала, имеют дидактическую направленность, а не характер, предполагающий обязательное достижение какого-либо конкретного результата. Следовательно, учебная деятельность, как и специфика коммуникаций в ней, в существенно меньшей степени стимулирует развитие КК как инструментального средства деятельности. Это и проявляется в его умеренном и не однонаправленном развитии.

Вместе с тем заслуживает внимания и второй результат, поскольку он, имея самостоятельное значение, подтверждает и сформулированный выше вывод. Специфика профессиональной подготовки на профиле ДО ориентирована на организацию педагогом не столько учебной деятельности, сколько на организацию таких форм активности, которые носят своего рода «предучебный» характер, в основном, игровой деятельности. В то же время известно, что она существенно отличается от более сложной — учебной деятельности: она пока «не вполне деятельность». Следовательно, при ее организации нельзя еще с полным правом говорить о том, что педагог реализует именно совместную деятельность — со всеми ее атрибутами, в том числе с необходимостью коммуникативного контроля. Однако по отношению к организации учебной деятельности (что и является основным предметом для профиля НО) об этом уже можно говорить с полным правом. Учеб-

ная деятельность — это совместная деятельность в непосредственном смысле. Следовательно, ее специфика предполагает необходимость осуществления тех регулятивных процессов, которые лежат в ее основе, в том числе — и контроля, в частности коммуникативного. Необходимость в нём связана еще и с тем, что данная деятельность как совместная, в первую очередь, предполагает именно коммуникативные процессы и их контроль. Поэтому данное обстоятельство и выступает причиной различий в уровне и динамике КК в зависимости от специальности.

1. *Бакиров А. С.* Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2001. — 20 с.

2. *Карпов А. В.* Психология деятельности : в 5 т. — М. : Рос. автор. о-во, 2015. — 496 с.

4. *Карпова Е. В., Андрияхина М. Н.* Особенности самоконтроля в общении учителей с разным педагогическим стажем // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сб. науч. статей IV Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль–Минск / под науч. ред. Е. В. Карповой. — Ярославль : Редакц.-издат. отдел Яросл. гос. пед. ун-та, 2020. — С. 7–9.

3. *Карпов А. В., Карпова Е. В., Субботина Л. Ю.* Системогенез деятельности : в 4 т. — М. : Рос. авт. о-во, 2017. — Т. 2. — 489 с.

**Е. В. Косач**

*Алтайский государственный университет, Барнаул*

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема воспитательной деятельности в организации среднего профессионального образования. Отмечается, что ведущую роль в воспитательной деятельности выполняет куратор группы. На основе анализа литературы выделены подходы к деятельности куратора, определены его ключевые функции. Предложены формы работы куратора по обеспечению социальной безопасности как ведущего направления деятельности.

*Ключевые слова:* куратор, организация среднего профессионального образования, воспитательное событие, социальная безопасность.

В настоящее время выявлена заинтересованность абитуриентов в получение среднего профессионального образования. Это утверждение подтверждается данными статистических исследований — охват молодежи программами подготовки специалистов среднего звена неуклонно повышается [4, с. 12]. Большое количество образовательных программ предполагают прием на обучение несовершеннолетних студентов. Вместе с тем исследователи отмечают необходимость формирования взаимосвязи профессионального обучения и воспитания [3]. Это актуализирует задачу научного осмысления воспитательной деятельности в организации среднего профессионального образования.

В рамках воспитательной работы особое внимание уделяется направлениям деятельности куратора студенческих групп. Куратор — это преподаватель, на которого возложена обязанность ежедневного взаимодействия со студенческой группой, родителями (законными представителями) по вопросам успеваемости, посещаемости, межличностного взаимодействия и иным проблемам жизнедеятельности детского коллектива.

В настоящее время исследователи рассматривают цели, функции, содержание, методы работы со студентами и родителями (законными представителями). Это позволяет уточнить, конкретизировать специфику воспитательной деятельности в системе среднего профессионального образования. В литературе обозначены подходы, которые являются методологической основой воспитательной деятельности куратора.

Во-первых, аксиологический подход. Применительно к высшим учебным заведениям Е. И. Дудкина отмечает, что усвоение ценностей происходит поэтапно... в процессе их эмоционального переживания, осмысления, осознания сущности личностной значимости...» [1, с. 187]. Данный подход применим в организациях среднего профессионального образования. Куратор организует воспитательные события, способствующие осознанию, пониманию и становлению системы ценностей личности.

Во-вторых, диалогический подход. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования к основным компетенциям, формируемым у специалиста, относят: способность работать в коллективе и команде, обеспечить ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями [5]. В процессе ежедневного взаимодействия куратор содействует выстраиванию конструктивного диалога на основе взаимного уважения. Важным условием является принятие позиции паритетного взаимодействия, формирование толерантности, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. При возникновении конфликтов куратор группы выступает в роли медиатора и способствует снижению стресса, сохранению благоприятного психологического климата в коллективе.

В-третьих, информационный подход. Умение пользоваться информацией и подходить к ней избирательно в соответствии с направленностью своей деятельности — важные умения человека на современном этапе развития информационного общества. Куратор группы использует образовательный портал, который предоставляет обширные возможности для взаимодействия вне зависимости от местонахождения студентов. Например, для организации вебинара, проведения опроса, анкетирования. В этом случае информационные технологии рассматриваются как средство воспитания.

К основным функциям куратора относят организацию воспитательной деятельности, осуществление взаимодействия с родителями (законными представителями), методическое сопровождение воспитательного процесса.

Опираясь на профессиональный опыт, отметим, что важное место в деятельности куратора отводится обеспечению социальной безопасности. Безопасная образовательная среда, психологическая, информационная безопасность выступают компонентами обеспечения социальной безопасности. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды является новым самостоятельным направлением научных исследований и социальной практики [2, с. 107]. Для обеспечения безопасности куратор студенческой группы предупреждает деструктивное социальное взаимодействие, под которым мы понимаем специально организованную деятельность, направленную на выявление рисков и искоренение проявления неприязни по отношению друг к другу, эмоционального давления, физического насилия. В рамках данного направления деятельности куратор способствует формированию у студентов доброжелательности, толерантности, милосердия, уважения прав и свобод других людей.

Для практической реализации данного направления на практике мы используем:

- дискуссионный клуб, в рамках которого проводятся беседы на социально-значимые темы. Студенты критически анализируют разнообразные точки зрения, рассказывают о своих ценностных предпочтениях. Куратор группы ориентируется на интересы, запросы студентов, субъектов образовательного процесса;

- привлечение студентов к участию в социальных акциях, например вещевая помощь подопечным семьям благотворительного фонда, создание поздравительных открыток ветеранам педагогического труда, участие в благотворительных ярмарках;

- совместное заполнение альбома группы, в котором студенты размещают фотографии, записывают планы будущих дел, делятся впечатлениями о воспитательных событиях.

Таким образом, деятельность куратора студенческой группы имеет большой воспитательный потенциал, способствующий становлению специалиста в условиях защищенности личного пространства и жизненно важных интересов.

---

1. Дудкина Е. И. Методологические аспекты воспитательной деятельности куратора в образовательной организации МВД России // Актуальные вопросы социально-гуманитарного знания в системе высшего образования : сб. материалов науч. семинаров. — Воронеж : Воронеж. ин-т Министерства внутрен. дел, 2020. — С. 184–191.

2. Литвинова, А. В. Подходы к изучению безопасности среды в колледжах // Власть. — 2014. — № 3. — С. 106–110.
3. Савченков А. В., Уварина Н. В. Теоретические аспекты проблемы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования : моногр. — М. : Первое эконом. изд-во, 2020. — 186 с.
4. Среднее профессиональное образование в России : статист. обзор / Н. Б. Шугаль, В. И. Кузнецова, Л. Б. Кузьмичева [и др.]. — М. : Высшая шк. экономики, 2022. — 72 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт 43.02.10 Туризм // Федеральный государственный образовательный стандарт : офиц. сайт. — 2014. — URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-02-10-turizm-474> (дата обращения: 25.01.2023).

**В. М. Ланевская**

*Солигорский государственный колледж,  
Минская область, Республика Белоруссия*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

*Аннотация.* Статья представляет рассмотрение использования образовательного мониторинга как средства организации педагогической практики будущих воспитателей дошкольного образования, представленной как поэтапный процесс, включающий погружение, реализацию и рефлексию.

*Ключевые слова:* воспитатель дошкольного образования, дошкольное образование, подготовка педагогических кадров, педагогическая практика, образовательный мониторинг, рефлексивность.

Современные требования к качеству дошкольного образования напрямую затрагивают и учреждения, обеспечивающие подготовку педагогических кадров в этой сфере.

Профессиональное педагогическое образование нацелено на формирование компетентного специалиста, обладающего рефлексивными и творческими способностями. Психолого-педагогические знания, освоенные в рамках теоретического обучения, будущие воспитатели отрабатывают на практике в условиях реальной педагогической деятельности. Таким образом, проводится параллель между субъективной моделью «руководитель практики — учащийся» и позицией «руководитель учреждения дошкольного образования — воспитатель».

Организация педагогической практики включает три этапа: погружение, реализация и рефлексия. Погружение будущих воспитателей в атмосферу детского сада осуществляется до посещения базы практики, в рамках установочной конференции в учреждении образования. Целью такого мероприятия является ознакомление с целью и задачами практики, уточнение организационных моментов освоения программы педагогической практики и психологическая подготовка учащихся к реализации педагогической деятельности и ее отдельных элементов, обусловленных взаимодействием с детьми и педагогами учреждения дошкольного образования. Особого внимания требует формирование педагогической позиции будущих специалистов относительно концепции самоценности детства, которая «предполагает сосредоточение усилий на развитии (саморазвитии) прежде всего тех психических функций, которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве» [2, с. 8]. Это обуславливает принятие ответственности за построение образовательного процесса (и его отдельных элементов), понимание создания и соблюдения необходимых условий для развития каждого ребенка.

Второй этап организации педагогической практики учащихся представляет собой реализацию педагогической деятельности и обусловлен ее содержанием. Содержанием практики будущих специалистов является наблюдение за деятельностью воспитателя, его взаимодействием с детьми, изучение особенностей организации всех видов детской деятельности, основных и вспомогательных

процессов; самостоятельная организация и проведение образовательного процесса и его отдельных элементов.

Уровень освоения программы практики обращает нас к проблеме определения критериев качества дошкольного образования, которые являются системообразующим элементом этапа реализации педагогической практики.

Основополагающим ориентиром при изучении особенностей и качества организации образовательного процесса являются требования нормативных правовых документов в сфере дошкольного образования. Критерии качества дошкольного образования должны четко намечать ожидаемые результаты, предоставлять возможность выявления проблемных полей, обеспечивать формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. При определении оптимальных параметров и показателей качества дошкольного образования необходимо придерживаться следующих требований: полноты, системности, комплексности, функциональности, объективности.

Критерии должны фиксировать феномен процесса обучения и воспитания, которые глубоко изучены и могут адекватно отразить уровень качества дошкольного образования, системы воспитательно-образовательного процесса, разбитого на различные виды деятельности, основные и вспомогательные процессы. Данный механизм контроля качества образования, по определению профессора А. С. Белкина, является образовательным мониторингом: «процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» [1, с. 12]. Аспекты данного вопроса, а именно образовательного мониторинга, нашли отражение в работах В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова, И. В. Никишиной, З. И. Васильевой, А. А. Орлова и др.

В качестве компонентов образовательного мониторинга определяют информацию, ее оценку, выработку решений по переводу в новое качественное состояние. Следует учесть, что каждый процесс находится в динамичном состоянии, требует комплексного подхода к его оценке. Поэтому этап сбора и оценка информации имеет свои специфические особенности: необходимо изучать доступную информацию, позволяющую создать целостную картину качества образования. Это обуславливает выделение определенного количества критериев. Возникает вопрос: что должны отражать критерии — эффективность реализации задач учебной программы дошкольного образования, оптимальный выбор формы организации деятельности детей, грамотное определение методов и приемов или результаты деятельности воспитанников?

В научно-методической литературе принято различать два основных вида образовательного мониторинга: контроль результатов и контроль процесса. Контроль результатов позволяет выяснить, что было сделано и запланировано, что достигнуто что осталось невыполненным. Контроль процесса дает возможность выявить, имели ли место отклонения от нормы деятельности, удачно ли подобраны для этого средства, формы работы и методы, насколько рациональна деятельность, правильно ли определены ее временные параметры. Организовать контроль процесса гораздо сложнее, чем контроль результатов. В условиях овладения учащимися педагогическими умениями, целесообразно в основу образовательного мониторинга заложить ориентир на процесс, что даст возможность выявления, анализа и коррекции организации и проведения элементов образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Структура мониторинга представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных между собой элементов, между которыми устанавливаются организационные отношения в виде линейных и функциональных связей. Общая реализация процесса мониторинга происходит циклично. Все компоненты системы мониторинга взаимосвязаны и каждый компонент является соответствующим продолжением предыдущего, опирается на уже достигнутые результаты.

Учащимися, будущими воспитателями, ведется дневник, основанный на принципе образовательного мониторинга, и портфолио. Такая форма отчетности обеспечивает первоначальное вхождение будущего воспитателя в педагогическую деятельность с позиции самоуправления, самоорганизации, самоконтроля, обеспечивает формирование личной ответственности, реализацию творческой активности будущих педагогов.

Рефлексивный этап организации педагогической практики представляет собой итоговую конференцию по результатам прохождения педагогической практики. Учащиеся-практиканты делятся впечатлениями, обсуждают трудности, возникшие в ходе прохождения практики, в условиях

обсуждения находят оптимальные пути их решения. На конференции находит свое отражение оценка и самооценка качества подготовки педагогических кадров.

Таким образом, образовательный мониторинг как средство организации педагогической практики обеспечивает рефлексивную среду, погружая будущего воспитателя в ситуацию рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности. Рефлексивность будущих воспитателей, формируемая на основе критериев качества дошкольного образования, обеспечивает становление педагогической позиции, определение значимости и ценности профессии и себя в профессии.

1. Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Силина С. Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. — Шадринск : Исеть, 1998. — 47 с.

2. Панько Е. А. Детство как самоценность. — Минск : Минск. област. ин-т развития образования, 2009. — 69 с.

**Е. И. Мычко**

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Аннотация.* В статье раскрыты вопросы подготовки студентов-будущих педагогов в контексте формирования их профессионализма. Особое внимание уделено характеристике психолого-педагогических условий, детерминирующих этот процесс.

*Ключевые слова:* педагогический профессионализм, профессиональная подготовка, будущие педагоги.

Современная ситуация развития образования сопряжена с увеличением уровня неопределенности окружающей действительности, с возрастанием динамизма протекания информационных процессов, с изменением требований рынка труда к ряду профессий. Все эти изменения диктуют необходимость более точно формулировать цели профессиональной подготовки, интегрировать учебную, учебно-производственную и исследовательскую деятельность будущего специалиста еще на этапе обучения в высшей школе.

Современные исследователи отмечают, что «в настоящее время особенно остро возникает необходимость системного осмысления профессионализма современного педагога, чтобы выяснить степень его готовности к инновационному обновлению и повышению качества образования» [2, с. 37].

Поскольку профессионализм включает в себя высокие результаты труда человека, эффективное выполнение им своей профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с другими людьми, а также наличие профессионально важных качеств, то можно выделить следующие уровни его функционирования:

– *уровень профессиональной деятельности:* комплекс профессиональных знаний, умений и опыта, детерминирующий результат в этом виде деятельности. На этот уровень влияют социальные требования со стороны профессиональной группы и общества;

– *уровень профессионального общения:* взаимодействие с представителями профессиональной группы. Профессиональное общение на этом уровне направлено на решение профессиональных задач;

– *личностный уровень:* совокупность основных компонентов психики человека (психические качества, психические свойства, психические состояния), влияющих на выполнение профессиональных действий и функций.

Исследователи отмечают, что профессионализм нельзя рассматривать в призмае характеристик высококвалифицированного труда. Так, по мнению Е. А. Климова, профессионализм надо трактовать как определенную системную организацию сознания и психики человека [4, с. 378].

Мы придерживаемся позиции А. А. Деркача, который рассматривал две стороны профессионализма: профессионализм деятельности и профессионализм личности. Профессионализм деятельности есть операциональная сторона, связанная с высокой профессиональной компетентностью. При этом профессионализм личности — мотивационная сторона, отражающая «высокий уровень профессионально важных качеств или личностно-деловых качеств» [3].

На основе анализа психолого-педагогических источников можно обобщить взгляды отечественных ученых на содержание понятия «педагогический профессионализм»:

- интегральная характеристика личности, объединяющая педагогическую компетентность, мастерство, профессионально-значимые качества (О. Г. Красношлыкова) [6, с. 61];
- владение деятельностью в целом, способность к ее «удержанию», изменению и развитию (В. И. Слободчиков) [9, с. 7];
- совокупность необходимых для профессиональной деятельности личностных качеств (А. К. Маркова) [7, с. 56];
- единство и взаимообусловленность умений квалифицированно выполнять ведущий вид деятельности (М. Б. Коваль) [5, с. 36].

Можно согласиться с современными исследованиями, в которых выделяют этапы развития педагогического профессионализма с точки зрения профессионального развития и роста:

- *ориентировочный (профорориентационный) этап* связан с формированием установки на выбор оптимальной профессиональной деятельности с последующим решением;
- *адаптационный этап* характеризует появление психической и практической готовности к профессиональной деятельности;
- *этап профессиональной динамики* включает накопление первичного профессионального опыта в ходе педагогических проб;
- *этап профессиональной зрелости* как реализация личностных и профессиональных возможностей, самореализация и самоактуализация;
- *интегративный этап* позволяет отмечать высокий уровень профессионализма и самосовершенствования [1, с. 128].

Для нашего исследования важно определить комплекс психолого-педагогических условий, обуславливающих предпосылки развития профессионализма студентов-будущих педагогов на этапе обучения в университете:

- учет мотивов профессионального развития студентов, ориентированных на педагогическую деятельность;
- проектирование индивидуального образовательного маршрута для студентов, начиная с первого курса;
- создание единого научно-методического образовательного пространства при сетевом взаимодействии вуза и школы;
- использование организационно-педагогических возможностей ресурсного центра как открытой среды для профессиональных проб [8, с. 49].

Реализация этих условий позволит создать новые модели обучения и воспитания студентов (будущих педагогов), обеспечивающие возможность решения задач их личностно-профессионального развития с учетом существующих в обществе стандартов и объективных требований.

Можно заключить, что педагогический профессионализм реализуется за счет высокого уровня развития профессиональной деятельности, профессионального общения и зрелости личности. Этап профессиональной подготовки студентов в университете способствует их личностным, деятельностным и социокультурным изменениям, лежащим в основе профессионализма будущих педагогов.

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм : моногр. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2011. — 188 с.

2. Батьковская Е. В. Профессионализм педагога – источник развития современного образования // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях : материалы Междунар. электрон. науч.-практ. конф. : в 5 т. — Донецк : Истоки, 2017. — Т. 2, ч. 1. — С. 37–41.
3. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. — 2012. — № 4 (44). — С. 11–17.
4. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. псих. труды. — М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. — 400 с.
5. Коваль М. Б. Педагогика внешкольного учреждения. — Оренбург : Южный Урал, 1993. — 62 с.
6. Красношлыкова О. Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. — 2006. — № 1. — С. 60–66.
7. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55–63.
8. Мелехина Е. А. Профессионализм педагога в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 12. — С. 46–53.
9. Слободчиков В. И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. — 2003. — № 5. — С. 5–11.

*Е. В. Намсинк*

*Омский государственный педагогический университет*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ**

*Аннотация.* В статье отражен опыт реализации системы постдипломного сопровождения молодых педагогов-выпускников педагогического университета. Определены основные линии совершенствования традиционной организации сопровождения молодых учителей и воспитателей дошкольных организаций в рамках университетского стратегического проекта.

*Ключевые слова:* молодые педагоги, профессиональные дефициты, сопровождение, проект, педагогический университет.

С 2020 г. в Омском государственном педагогическом университете реализуется стратегический проект «Работодатель», направленный на постдипломное сопровождение выпускников.

Собственно сопровождение молодых педагогов в рамках проекта включает в себя создание списка компетенций, базирующихся на нормативно-правовых требованиях к профессионально-педагогической деятельности учителя и воспитателя, где все профессиональные компетенции распределены по блокам: предметные (методические), организационно-педагогические, психолого-педагогические (коммуникативные), правовые. Кроме того, сопровождение охватывает организацию и проведение диагностических процедур и компенсацию выявленных профессиональных дефицитов через включение начинающих учителей и воспитателей в систему вебинаров, семинаров, мастер-классов, тренингов и пр.

Проектной командой реализуется *альтернативный подход* к постдипломному сопровождению молодых педагогов (Е. Н. Геворкян, А. Н. Иоффе, М. М. Шалашова и др.) [1]. В связи с этим особенности настоящего проекта заключаются в неограниченности числа участников, их статусной неоднородности, множественности уровней взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых, задействовании как внутреннего, так и внешнего потенциала педагогического сообщества, а также разноплановости проектных результатов.

Особенностями диагностики стал акцент на качественных методах исследования профессиональных дефицитов, которые определяются как «осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности, которые препятствуют реализации профессиональных

действий» (Т. В. Потемкина) [3, с. 6]; гибкое сочетание дистанционного режима прохождения анкетирования с очным форматом диагностических процедур, а также привлечение экспертов к оцениванию молодых педагогов.

Диагностика профессиональных дефицитов — сложный процесс, сопровождающийся недоверием молодых педагогов к любым оценочным процедурам и инструментам. Именно поэтому процесс выявления дефицитов важно представлять педагогам не только как способ информирования о наличии или отсутствии у них профессиональных затруднений разной степени выраженности, но и как дополнительную возможность осуществления профессиональной рефлексии, нахождения способов компенсации своих затруднений, а также создание условий для мотивации начинающих работать учителей и воспитателей к профессиональному саморазвитию.

Характеризуя процесс компенсации профессиональных затруднений молодых педагогов, следует отметить следующие его основные черты: смещение акцентов с теоретических положений на практику деятельности молодого педагога (фокус-групповые интервью, беседы, анализ ситуаций); прагматический подход к обучению, включающий фокусные акценты в обучении (предлагается изучать только то, что вызывает наибольшие затруднения у молодых педагогов), а также кластерное построение образовательного процесса (систематизация семинаров, тренингов и мастер-классов вокруг основных групп профессиональных дефицитов).

В обозримой перспективе совершенствование организации сопровождения молодых педагогов в рамках проекта может осуществлено по следующим основным линиям:

1. Региональное позиционирование проекта как профессиональной сети для молодых педагогов — выпускников Омского государственного педагогического университета может включать в себя следующие направления деятельности:

- организация более комфортного образовательного пространства для научно-методического сопровождения молодых педагогов, объединяющего цифровые, технические, телекоммуникационные ресурсы;

- амплификацию форм работы с молодыми педагогами (форумы, чаты, цифровые квесты, веб-конференции и т. д.);

- разработку модульных курсов повышения квалификации, где авторами модуля могут выступить отдельные преподаватели или рабочие группы;

- привлечение работодателей к участию в проекте (коллаборация учителей школы и вузовских преподавателей для проведения мероприятий, обмена информацией, взаимодействия и выработки стратегии успешного сотрудничества с факультетами и кафедрами ОмГПУ).

2. Планирование Календаря событий проекта может включать в себя *различные типы образовательных событий* (выделены К. Л. Полупан [2, с. 146–152]):

I — *учебные события* (оффлайн- и онлайн-семинарские, практические занятия, электронные библиотечные системы, виртуальные лаборатории, видеолекции, сквозные проекты, блоги, вебинары, подкасты, самообучение, оффлайн- и онлайн-конференции, оффлайн- и онлайн-консультации, самообучение, LMS, MOOK, SPOK, цифровые коворкинги);

II — *научные события* (круглые столы, публикации, доклады, исследования, научные семинары)

III — *медиасобытия* (статьи в электронных СМИ, просветительская деятельность, стримы, СММ-продвижение, прямые трансляции, продвижение медиа-проектов, популяризация деятельности проекта в социальных сетях).

3. Обновление тематики семинаров с учетом запросов и потребностей молодых педагогов.

Согласно полученным в ходе опросов данным, наиболее востребованными среди выпускников ОмГПУ могут стать следующие семинары (модульные курсы повышения квалификации): «Организация эффективного взаимодействия педагога с родителями», «Развитие коммуникативной компетентности педагога», «Организация работы педагога с детьми и подростками группы риска», «Технологические основы эффективной организации деятельности классного руководителя» и «Правовая идентичность педагога».

Требуется проектирование и реализация образовательных событий на следующие темы: «Потенциал молодого педагога как фактор развития одаренности его учеников», «Проектирование и реализация программ дополнительного образования детей в условиях общеобразовательной школы», «Проектирование и применение электронных образовательных ресурсов в профессио-

нальной деятельности педагога», «Инновационные технологии в условиях реализации Национального проекта “Образование”», «Нормативное регулирование и правильность введения документооборота», «Воспитательное пространство современной школы».

В заключение отметим, что научно-методическая работа вокруг профессионального сообщества молодых педагогов, безусловно, должна носить максимально деликатный, щадящий и ненавязчивый характер. Взаимодействие сопровождаемых и сопровождающих может быть успешно реализовано только в том случае, если оно построено на идеях поддержки, добровольности самоорганизации субъектов.

1. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Кадры науки, культуры, образования. — 2020. — № 1. — С. 74–86.

2. Полупан К. Д. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета : дис. ... д-ра пед. наук. — Калининград, 2021. — 458 с.

3. Потемкина Т. В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования // Источник. — 2018. — № 1. — С. 6–8.

*И. Н. Рассказова*

*Омский государственный педагогический университет*

## **БЕСЕДА КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается беседа как одна из форм профориентационной деятельности преподавателя со старшеклассниками. Анализируются этапы и содержание беседы, целью которой является помощь старшеклассникам в профессиональном самоопределении и рассмотрении педагогической профессии как возможного профессионального выбора.

*Ключевые слова:* беседа, профессиональное самоопределение, выбор, педагогическая профессия, профессиональное образование, профориентация.

Состояние и перспективы профессиональной подготовки педагогов зависят от множества объективных и субъективных факторов. Одним из важных является уровень поступивших в вуз студентов, их мотивация. В этом смысле в педагогическом образовании на современном этапе существуют серьезные проблемы: трудности с набором студентов на отдельные профили даже на бюджетные места; поступление по остаточному принципу и т. д. Очевидны все вытекающие из данных фактов негативные последствия для системы образования: выпускники либо не идут работать по специальности, либо их профессиональная компетентность является невысокой. Известны основные причины, обусловившие данную ситуацию: низкая заработная плата педагогов; высокий уровень ответственности и требований к профессии при ее низком престиже в обществе; изменения в ценностной системе общества и личности и т. д. Для решения любой проблемы необходимо устранить ее причины. В данном случае, в контексте заявленной темы, многие причины не зависят от учебных заведений.

В связи с этим возникает вопрос возможностей влияния на ситуацию. Один из возможных способов — профориентационная деятельность вуза: оказание помощи личности в профессиональном самоопределении на этапах общего и профессионального образования, когда обучающийся делал бы свой важный выбор осознанно и ответственно, основываясь на понимании себя, собственной индивидуальности и будущей профессии [1; 2]. В этом случае учебные заведения имели бы мотивированных, заинтересованных студентов, а организации и общество — хорошо подготовленных специалистов, что способствовало бы их успешности и конкурентоспособности.

Для педагогической профессии это тем более важно, учитывая то серьезное позитивное либо негативное влияние педагога на обучающихся, их развитие, благополучие.

В профориентационной работе могут быть использованы разные виды, формы деятельности. Одна из них — встречи преподавателей вуза со старшеклассниками. Помимо существующей, доступной всем желающим информации о вузе, личная встреча имеет свою специфику и свои возможности. Поэтому, когда перед нами (преподавателями кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета) была поставлена такая задача, мы начали размышлять об оптимальной форме и содержании с точки зрения достижения цели и пользы для участников.

Трудности были очевидны: негативное отношение к педагогической профессии у большинства современных молодых людей и имеющиеся у всех знания о ней. И, конечно, понимание того, что данная встреча вряд ли кардинально повлияет на выбор старшеклассника.

Свою подготовку к встрече мы начали с определения наиболее подходящей формы проведения и формулировки реально достижимой цели. При этом цель должна быть связана с интересами и потребностями участников, иначе они проигнорируют даже самую полезную и интересную, с нашей точки зрения, информацию. Поскольку профессиональное самоопределение — это актуальная для старшеклассника необходимость: многие с выбором пока еще не только не определились, но и испытывают серьезные затруднения (это связано с тем, что человек должен сделать зрелый ответственный выбор, основанный на хорошем понимании себя и мира, не являясь достаточно личностно зрелым в силу возрастных особенностей) общение с ними должно быть об этом и о педагогической профессии как возможном варианте выбора и возможностях получения образования в педагогическом университете.

Далее были определены этапы и содержание беседы. Это может быть полезно, несмотря на то, что у каждого есть собственный индивидуальный стиль общения и свое представление о содержании.

*Первый этап. Знакомство и установление контакта.*

Основной задачей этапа является формирование доверия и интереса, поскольку если этого не произойдет, то всё остальное будет неэффективным. Как верно считают специалисты в области человеческой коммуникации и работы с аудиторией, либо аудитория будет с Вами в дальнейшем, либо она не будет Вас воспринимать должным образом. Необходимо представиться, рассказать о том, кто Вы, откуда и зачем Вы здесь находитесь; прояснить свои цели, видение встречи и подчеркнуть, что для них в этом может быть полезного и интересного; сказать о том, что у них есть возможность задать вопросы, узнать мнение преподавателя вуза. Важно, чтобы у них не сложилось впечатление, что Вы занимаетесь прямой рекламой вуза и пытаетесь навязать им свой выбор педагогической профессии, поскольку в этом случае у большинства возникает сопротивление как защита от навязчивого воздействия, влияния в виде негативизма, отрицания, ухода. Имеет значение и то, что должно сформироваться представление: у Вас с аудиторией один интерес — нахождение человеком своего места в мире профессий.

*Второй этап. Основной.*

Нами выделены три вопроса для обсуждения:

1. О самоопределении. Поскольку в коммуникации важен диалог и понимание людей, то со школьниками мы обсудили следующее: важен ли для них в настоящем вопрос о профессиональном самоопределении; кто уже определился с выбором профессии; сложно ли сделать выбор и почему; что они считают лучшим, оптимальным выбором для человека?

2. О педагогической профессии как возможном профессиональном выборе. Были заданы следующие вопросы: о том, выбрал ли кто-либо из присутствующих педагогическую профессию, что они о ней думают. Мы вместе с целью сформировать объективную картину обсуждали трудности, негативные моменты профессии в современном мире, возможности их преодоления, а также профессиональные перспективы.

3. О возможности получения профессионального образования в нашем университете (ОмГПУ), о двух уровнях подготовки (бакалавриат и магистратура), открывающих новые возможности в профессиональном становлении. Будучи преподавателем факультета начального, дошкольного и специального образования, спецификой которого является работа с детьми дошкольного и млад-

шего школьного возраста с нормативным развитием и с особенностями в развитии, конечно, мы обсуждали, что дает работа с детьми, какова сила влияния педагога на развитие ребенка, его авторитет и значимость для него.

*Третий этап. Заключительный.*

Краткое подведение итогов встречи; выражение надежды на то, что при принятии решения они будут помнить о том, что есть такой вуз и факультет; пожелание найти свое место в профессиональном мире, которое бы нравилось и приносило радость; слова прощания.

В конце еще раз подчеркнем значимость оптимального профессионального выбора для каждого молодого человека. Задача взрослых (родителей, педагогов) — помочь им в поисках и понимании себя, своих возможностей, потому что лучший выбор основан именно на этом.

1. *Егоров И. В.* Проблемы изучения индивидуальности в психологической антропологии // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : Академия права и управления ФСИН, 2018. — С. 33–38.

2. *Рассказова И. Н.* Педагогическая направленность студентов педагогического университета // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Арзамас : Арзамасский филиал Нижегород. гос. ун-та, 2015. — С. 225–230.

*И. Н. Рассказова*

*Омский государственный педагогический университет*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость понимания будущими педагогами дошкольного образования особенностей развития современных детей, что обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Представлены результаты эмпирического исследования представления студентов по данной проблеме.

*Ключевые слова:* будущие педагоги, дошкольное образование, развитие, современные дети, современное общество.

Для того чтобы эффективно работать в системе образования, быть успешным педагогом, продуктивно взаимодействовать с теми, кого он обучает и воспитывает, педагог любой ступени образования должен хорошо понимать их индивидуальные, возрастные особенности развития, социальную ситуацию, в которой они находятся. Необходимость этого обусловило включение в учебные планы направленности (профиля) «Дошкольное образование» педагогического университета такой дисциплины как «Детская психология», которая входит в обязательную часть. В процессе ее изучения у студентов должны быть сформированы компетенции: УК-3 и ОПК-7, связанные со способностью к взаимодействию с участниками образовательных отношений и ОПК-6 (*способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями*) [3].

Детство как феномен имеет существенные отличия от всех последующих этапов онтогенеза. И каждый период детства, как отмечал создатель культурно-исторической концепции Л. С. Выготский, принципиально отличается от периода предыдущего и последующего. Особенности детства во многом зависят от исторической эпохи, поэтому его рассмотрению в историческом контексте уделяли внимание П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. В отечественной психологии в качестве важных детерминант развития личности рассматривается конкретно-историческое

(в единстве с культурно-историческим), социально-экономическое развитие общества. Л. С. Выготский подчеркивал необходимость того, чтобы в воспитании осуществлялись «конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи, людей ближайшего поколения в полном соответствии с той исторической ролью, которая выпадает на их долю» [1, с. 253–254].

Поскольку будущие педагоги дошкольного образования будут работать с детьми, рожденными в 20-х гг XXI века, то им важно понимать особенности развития этих детей. Это требуется для создания необходимых психолого-педагогических условий для благополучного развития детей, для того, чтобы помочь детям стать таким человеком XXI в., как его характеризовал Д. И. Фельдштейн: «высокообразованный, обладающий знанием потенциалом, отвечающий нормам нового исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный» [4, с. 22].

Развитие современного ребенка, с точки зрения ученых (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровина, Д. И. Фельдштейн и др.), имеет существенные отличия, обусловленные особенностями современного информационного, цифрового, быстро изменяющегося мира, в котором они живут [2; 4].

С целью изучения представления будущих педагогов дошкольного образования об особенностях развития современных детей нами было проведено эмпирическое исследование в октябре 2022 г. В нём приняли участие 27 студентов 1-го курса направленности (профиля) «Дошкольное образование» Омского государственного педагогического университета. Все респонденты были женского пола в возрасте от 18 до 21 года. Средний возраст немногим более 18 лет. Им необходимо было выделить самые существенные особенности развития современных детей, отвечая на открытый вопрос без ограничения характеристик по количеству. Помимо этого был использован метод анализа документов: студенты создавали коллаж по данной теме.

На основании проведенного количественного и качественного анализа выделенные особенности были сгруппированы по факторам. В качестве основания для этого были выделены сферы развития. По каждой упомянутой особенности было посчитано количество человек, выделивших ее, которое указано в скобках. Получился следующий психологический портрет современного ребенка:

1. *Познавательное развитие*: любознательные (8); хорошая память (7); быстро изучают новое (6); широкий кругозор (6); смысленные (4); эрудированные (4); умные (4). Всего выделено семь разных характеристик познавательного развития, которые были отмечены в общей сложности 39 раз. Преобладающей характеристикой является любознательность при наибольшем количестве упоминаний — восемь человек.

2. *Личностное развитие*: креативные (12); эмоциональные (10); самостоятельные (8); талантливые, одаренные (7); впечатлительные (7); осознающие свою личность (6); старающиеся быстрее стать взрослыми (6); стремящиеся к саморазвитию (6); устанавливающие личные границы (6); у них другие, изменившиеся ценности (6); трудолюбивые (4); инициативные (4); мечтательные (4).

3. *Социальное развитие*: социализированные (13); знающие свои права (13); быстро приспосабливающиеся к окружающей среде (7); доверчивые (7); имеющие свою точку зрения и умеющие ее отстаивать (4); добрые (4).

Наряду с этим были также выделены проблемы развития детей. Будущим педагогам необходимо знать о проблемах следующее: их проявления; факторы формирования и способы профилактики и коррекции, для того чтобы предупредить их появление либо владеть технологиями психолого-педагогической коррекции в случае их возникновения.

Были выделены следующие группы проблем, которые также представлены с количеством упоминаний:

– *психофизического развития*: гиперактивность (10); низкая двигательная активность (7); много детей с особенностями развития, ограниченными возможностями (6); менее физически развиты (4);

– *познавательного развития*: неустойчивость внимания (7); низкий читательский интерес (6); задержка речевого развития (4); низкий уровень концентрации (4);

– *личностного развития*: импульсивные (8), эмоционально неуравновешенные (7); агрессивные (7); менее самостоятельны (7); требовательные (7); зависимость от гаджетов и пр. (6);

клиповое мышление (6); бытовая несамостоятельность (6), капризные (4); избалованные (4); упрямые (4); низкая стрессоустойчивость (4);

– *социальное развитие*: менее коммуникабельны (10); закрыты (7); слабо социализированы (6); социально-психологические проблемы (6). Общую задержку психического развития отметили четыре человека.

В коллажах были также отражены данные особенности, и практически на всех была выделена специфика социальной ситуации развития — жизнь в информационном пространстве, мире технологий, без которых невозможно представить большинство современных детей и которые оказывают самое существенное влияние на все сферы их психического развития.

Важно, что в процессе данного исследования студенты задумались об особенностях современных детей. Осмысление ими данной темы позволит подготовиться к будущей профессиональной деятельности, чтобы конструктивно взаимодействовать с детьми и создавать необходимые условия для их благополучного психологического развития.

При этом представление студентов основано преимущественно на имеющемся жизненном опыте общения с детьми, наблюдения за ними, поскольку в исследовании принимали участие первокурсники в самом начале обучения в вузе. Поэтому в процессе обучения они будут корректироваться в соответствие с имеющимися в этой области научными исследованиями, а также приобретаемым опытом взаимодействия с детьми в дошкольных учреждениях в процессе прохождения практик.

---

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.

2. *Дубровина И. В.* Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. — 2018. — № 1 (29). — С. 6–16.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797858/> (дата обращения: 10.03.2023).

4. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. — 2013. — № 9 (108). — С. 3–23.

**О. Е. Рыбина**

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул*

## РЕШЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о необходимости погружения будущих учителей в практическую деятельность. В качестве варианта работы, который способствует овладению студентами профессиональными навыками, предлагается решение и проектирование методических задач.

*Ключевые слова:* будущие учителя, методическая подготовка, методические задачи.

На сегодняшний день педагогическому образованию уделяется особое внимание, так как именно благодаря ему происходит формирование будущих учителей. Анализируя изменения, которые произошли в сфере высшего педагогического образования, В. А. Капустина и Ю. А. Беркасова отмечают те, что коснулись сферы профессиональной подготовки учителей: переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), которые в основу формирования личности выпускника закладывают компетентностную модель, предполагающую, что в процессе обучения студенты будут не просто получать знания,

но и овладевать наиболее значимыми профессиональными навыками; внедрение активных методов обучения, когда активность в первую очередь проявляют студенты, а не преподаватель [4]. Важно отметить, что становление будущего учителя подразумевает «повышение насыщенности образовательного процесса профессиональными и квазипрофессиональными видами деятельности» [2, с. 149].

Отсюда необходимо обратить внимание на такие варианты работы студентов, которые помогли бы им «погрузиться» в будущую профессию, проявить свою активность и инициативность и овладеть профессиональными навыками. Одним из таких вариантов является работа с методическими задачами — их решение и проектирование.

О. Н. Игна отмечает, что методическая задача — это «задание, используемое в методической подготовке на уровне осмысления, проектирования и реализации практических методических, педагогических профессиональных действий с целью развития методической компетенции как основы профессионального педагогического роста» [3, с. 21]. В процессе подготовки будущих учителей в вузе методические задачи используются как на практических занятиях, так и при самостоятельной работе студентов. При их решении студенты применяют свои теоретические знания и практические умения в области разработки конспектов уроков, анализа заданий, составления и корректировки упражнений. Использование методических задач, по мнению С. В. Бредихиной, «позволяет сделать изложение материала проблемным, предоставить студентам возможность поиска решений» [1, с. 145].

Рассмотрим в качестве примера работу с методическими задачами при изучении дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению». Данная работа включает в себя три основных этапа.

На 1-м этапе студенты знакомятся с понятием и структурой методической задачи (в аспекте данной дисциплины речь идет о материалах М. С. Соловейчик) в процессе коллективной работы. При этом они опираются на памятку, которую анализируют и отрабатывают на занятии совместно с преподавателем. Коллективный этап решения методических задач не занимает много времени, он нужен только для включения будущих учителей в новый вид работы.

На 2-м этапе решение методических задач осуществляется студентами в процессе самостоятельной подготовки к занятиям (с опорой на памятку), а также при групповой работе. Самостоятельная работа с задачами обязательна в ходе методической подготовки будущих учителей, так как позволяет разобраться в проблемных вопросах построения уроков, подборе заданий, формулировании вопросов. Данный этап длится весь период изучения дисциплины, так как для каждого тематического блока предусмотрен свой набор материалов, подходящих для рассмотрения, изучения и анализа.

На 3-м этапе предполагается проектирование студентами методических задач на основе ранее рассмотренного и проработанного материала. Например, при работе над темой «Особенности изучения имени прилагательного младшими школьниками» студентам было предложено разделиться на группы и выполнить комплексное задание: подготовить ответы на теоретические вопросы и на основе изученного теоретического материала разработать методическую задачу. Задание было сформулировано следующим образом: *Какие творческие работы сопровождают изучение темы «Имя прилагательное»? Как учитель может привлекать на урок тексты художественных произведений? После изучения теоретического материала по данным вопросам разработайте методическую задачу (вид задачи на выбор — задача с фрагментом, на составление фрагмента, на включение задания во фрагмент, на разработку заданий для фрагмента), которая помогла бы решающему ее студенту разобраться в указанных вопросах. При разработке методической задачи опирайтесь на материалы, представленные в сборнике методических задач М. С. Соловейчик.*

При выполнении данного задания студентам необходимо было сначала самостоятельно изучить материал, касающийся имени прилагательного, проанализировать методические пособия и учебники для начальной школы, для того чтобы выделить упражнения, дидактический материал и специфику изучения данной части речи, а затем совместно спроектировать методическую задачу. Следует подчеркнуть, что по условию задания методическая задача не решалась разработчиками, а была предназначена для работы другой группы. При проведении рефлексивного анализа после решения и обсуждения получившихся методических задач будущие учителя отметили именно это условие как самое сложное: *нам пришлось несколько раз переписывать текст задачи, чтобы точно было понятно; сложно было составить краткое и понятное задание для студентов, чтобы было по теме; вроде бы*

нам все понятно, а потом пришлось еще объяснять другой группе, что делать. Вместе с тем были выделены и положительные моменты такой работы: мы сами даже лучше поняли свой вопрос, пока придумывали задачу; мы выбрали материал, чтобы можно было составить фрагмент, и сами попробовали это сделать; было сложно, но интересно составлять фрагмент урока с ошибками, чтобы потом дать задание их исправить, пока делали, поняли, что сами совершаем такие же ошибки в своих конспектах.

Таким образом, можно говорить о том, что решение и проектирование методических задач способствует лучшему погружению в изучаемый вопрос, формирует у будущих учителей умения подбирать необходимый материал, структурировать его, правильно составлять задание, грамотно разрабатывать фрагменты уроков, что способствует более успешному профессиональному становлению студентов.

1. Бредихина С. В. Методические задачи как средство подготовки будущих учителей к обучению орфографии младших школьников // Преподаватель. XXI век. — 2020. — № 1. — С. 142–153.

2. Густяхина В. П., Попова Л. В. Интерактивные технологии в педагогическом образовании // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2018. — № 8 (197). — С. 149–154.

3. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2009. — № 7 (85). — С. 20–23.

4. Капустина В. А., Беркасова Ю. А. Интегративное бинарное занятие как пример инновационных образовательных технологий, реализуемых в высшей школе // Образование и саморазвитие. — 2019. — Т. 14, № 2. — С. 55–67.

*А. К. Сиволапова, В. В. Тарасова*

*Институт повышения квалификации, Новокузнецк*

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации методического сопровождения молодых специалистов в муниципальной системе образования, раскрыты задачи и содержание деятельности, показатели эффективности реализации программы по сопровождению и поддержке молодых педагогов.

*Ключевые слова:* молодой специалист, методическое сопровождение, профессиональное становление.

Профессиональное становление молодого педагога — длительный и важный процесс. Проблема методического сопровождения молодых специалистов остается значимой в свете перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях общего образования.

В свете популяризации профессии «педагог» наблюдается спрос на педагогические профессии, но при этом фиксируется ежегодный отток молодых кадров из системы образования после 1–2 лет работы.

Так, в 2021/22 учебном году в муниципальной системе образования г. Новокузнецка приступили к работе 299 молодых специалистов со стажем работы от 0 лет, из них в общеобразовательных организациях — 187 человек, в дошкольных организациях — 97 и в организациях дополнительного образования детей — 15 человек. В конце учебного года отток педагогов составил 3 % от общего количества трудоустроенных. На начало 2022/23 учебного года в образовательных организациях города работает 403 молодых специалиста.

Период адаптации молодого педагога на старте отличается напряженностью и может проходить длительное время. Это связано со множеством факторов: новыми требованиями к содержанию

образования, отсутствием собственной сложившейся методики обучения, особенностями организации воспитательно-образовательной деятельности, индивидуальными особенностями [1, с. 170].

Профессиональное становление молодого педагога — многоуровневый и многоэтапный процесс формирования и преобразования педагогического опыта. Безусловно, первый год работы педагога в образовательной организации становится самым трудным и важным. По данным российских исследований, только у 15 % молодых педагогов в первые три года укрепляется желание работать [2].

Ежегодный анализ результатов анкетирования молодых специалистов города позволил определить типичные профессиональные затруднения: работа с нормативными документами — 25 %; календарно-тематическое планирование — 25 %; организация и проведение учебных занятий — 5 %; работа с детьми с ОВЗ — 5 %; реализация современных образовательных технологий — 15 %; взаимодействие с родителями — 28 %; адаптация в коллективе 13 %; вопросы профессионального выгорания — 10 %; оценивание образовательных результатов — 27 %; проблемы дисциплины и мотивации обучающихся — 53 %.

С целью создания эффективной системы методического сопровождения профессионального становления молодых специалистов образовательных организаций (ОО) г. Новокузнецка в июне 2021 г. утверждена муниципальная программа «Сопровождение профессионального становления молодых специалистов». Программа реализуется с 2021 по 2024 г.

Программа направлена на решение следующих задач:

1. Создать систему педагогического взаимодействия и социального партнерства по сопровождению профессионального становления молодых специалистов.
2. Обеспечить информационно-методическое и психологическое сопровождение молодых специалистов ОО в рамках деятельности клуба молодых специалистов «ПРОдвижение».
3. Развивать профессиональный потенциал молодых педагогов через участие в социально-значимых мероприятиях образовательной практики. Результаты реализации задачи: создание условий для творческой самореализации и профессионального роста молодых специалистов и их наставников.
4. Обобщить и распространить актуальный педагогический опыт работы по сопровождению молодых специалистов.
5. Обеспечить проведение мониторинга результативности реализации программы.

Основные мероприятия программы проводятся в рамках деятельности Клуба молодых специалистов «ПРОдвижение», который функционирует на базе Института повышения квалификации г. Новокузнецка с 2011 г.

В рамках Клуба работают три секции: учителя общеобразовательных организаций, педагоги дополнительного образования и педагоги дошкольных образовательных учреждений. Целью деятельности Клуба является профессиональная и социально-психологическая адаптация молодых специалистов в условиях современной образовательной среды.

Основными направлениями деятельности Клуба являются совершенствование профессиональной компетентности начинающих педагогов, формирование навыков эффективной коммуникации, создание условий для творческой самореализации молодых специалистов.

Традиционными формами методического сопровождения молодых специалистов стали: информационные и практические семинары в формате интенсивов, IT-лаборатория «Цифровая грамотность педагога», креатив-бой «ФГОС ДО: с чего начать и как реализовать», психологические тренинги, дискуссионные площадки.

Результативность и эффективность программы методического сопровождения молодых специалистов можно отследить по таким показателям, как:

- снижение количества педагогов, уволившихся после первого года работы из образовательной организации;
- вовлеченность и результативность участия молодых специалистов в профессиональных конкурсах, мероприятиях, событиях;
- посещаемость мероприятий программы методического сопровождения.

В результате реализации муниципальной программы по сопровождению профессионального становления молодых специалистов будет создана система адресной методической поддержки педагогических работников со стажем работы до трех лет.

В заключение отметим, что системное методическое сопровождение молодых специалистов позволяет сформировать позитивное отношение к избранной профессии, почувствовать ситуацию успеха и развивать профессионально значимые качества личности молодого педагога; способствует успешной адаптации к профессиональной деятельности, закреплению в образовательной организации.

---

1. Андреева Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре // Успехи современного естествознания. — 2011. — № 1. — С. 170–172.

2. Инновационный проект «Педагогический дебют» / А. Н. Журова, Е. Ю. Полонина, А. М. Решетникова, М. Р. Сычева. — URL: <https://clck.ru/33Kxdx> (дата обращения: 11.01.2023).

*И. Ю. Степанова, Ю. А. Никитенко*  
*Сибирский федеральный университет, Красноярск*

## К ВОПРОСУ ЗНАЧИМОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье поднимается вопрос развития профессиональной речи будущих педагогов в процессе вузовской подготовки. Обсуждаются возможности развития профессиональной речи будущих педагогов в логике освоения информационной, интерактивной, перцептивной сторон общения.

*Ключевые слова:* профессиональная речь, педагогическое общение, будущие педагоги, речемыслительные действия, смысловое чтение, дискурсивный тип коммуникации.

Утверждение о том, что общение играет ведущую роль в деятельности педагога, вряд ли вызывает сомнение у тех, кто причастен к образовательной практике. Ведь результат профессионально-педагогической деятельности выступает непосредственным следствием совместной деятельности педагога и обучающегося/воспитанника. Именно общение лежит в основе реализации взаимодействия в ходе преподавания-учения, создания подлинно воспитывающей и развивающей образовательной среды.

В общении особое место занимает профессиональная речь педагога. На решающую значимость культуры речи учителя обращал внимание еще В. А. Сухомлинский, отмечая ее влияние на эффективность умственной деятельности учеников.

Профессиональная речь в целом, представляя собой социально-коммуникативную систему, использующую единицы языка, характерные для профессиональной сферы, выступает составляющей профессионализма. К социально-коммуникативной системе педагога в отдельности требования существенно выше, ведь посредством ее необходимо создать у подопечных целостные представления о действительности, обеспечивая переход от образного мышления к абстрактному. Без создания яркого образа такой переход становится весьма затруднительным и под силу далеко не многим обучающимся. Ведь абстрактное мышление строится на понятиях, а понятия в свою очередь можно сформировать посредством слова на основе наличных, эмоционально-окрашенных, образных представлений.

Рассматривать вопрос развития профессиональной речи будущих педагогов предлагается в связи с выделяемыми в социальной психологии сторонами педагогического общения: инфор-

мационной (коммуникативной), интерактивной, перцептивной. Далее рассмотрим каждую сторону педагогического общения более подробно.

Информационная (коммуникативная) сторона отражает реализацию функции передачи, получения, обмена информацией в процессе общения. К психолингвистическим признакам, характеризующим профессиональную речь педагога с информационной точки зрения, являются понимание и избыточность производимого текста. Понятность текста может быть связана с тем, насколько он соответствует подготовке обучающихся лексически, по составу и сложности используемых в речи предложений, по соблюдению грамматического строя предложений, логической последовательности изложения, позволяющей без искажений вводить, осваивать понятия и термины, способствовать полноте восприятия и пр. Избыточность проявляется в способе вербализации мысли во внешнем плане. Согласно исследованиям В. Д. Тункель, объем произносимых педагогом сообщений должны на 50–70 % превосходить сообщения, предполагаемые к восстановлению обучающимся [3]. Недостаточность объяснений, как и их чрезмерная избыточность, может существенным образом препятствовать адекватности восприятия образовательного содержания.

Производству текста образовательного содержания, отвечающего обозначенным критериям понятности и избыточности, следует обучать специально. Подобное обучение предлагается связать с применением технологии смыслового чтения применительно к текстам профессионально-педагогического содержания. Как показывает опыт, современные выпускники школ приучены к воспроизводству (пересказу) текстов, а не к их осмыслению. Именно поэтому требуется специально организованная деятельность по смысловому чтению с предъявлением понятого и осмысленного, с последующим групповым обсуждением, что позволяет осваивать мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, аналогия и пр.) и оформлять понимаемые одноклассниками речевые сообщения, характеризующиеся адекватной избыточностью.

Смысловое чтение в микрогруппах с последующим групповым обсуждением обеспечивает освоение интерактивной стороны общения, которая по своей сути реализуется во взаимодействии, в совместной деятельности участников. Для обеспечения качественной интерактивности будущему педагогу важно быть ориентированным на диалог и коллективные обсуждения, ведь диалогичность является одним из признаков эффективности профессиональной речи педагога [3, с. 278]. Следовательно, необходимо создавать условия для освоения дискурсивного типа коммуникации, когда наряду с текстом важными являются еще и цели коммуникантов, их установки на данный коммуникативный акт; формировать дискурсивные умения будущих педагогов [1, с. 414–415].

Установление взаимопонимания, обеспечение восприятия участниками друг друга связывается с реализацией перцептивной стороны общения. Полнота восприятия осваиваемой учебной информации существенным образом зависит от характера отношений между педагогом и обучающимся. Невербальная форма коммуникации существенным образом дополняет вербальную, помогая управлять вниманием обучающихся при восприятии учебного текста. Для реализации перцептивной стороны общения будущих педагогов важно готовить к проявлению личностной включенности, благожелательности, проявлению эмпатии, увлеченности предъявляемым содержанием как способствующих выстраиванию межличностного характера общения, обеспечивающих активность восприятия и обратную связь, позволяющую вносить коррективы в собственные речевые сообщения. Эмоциональная окрашенность речи, избегание монотонности и монологичности, адекватные паузы выступают критериями освоения профессиональной речи будущими педагогами с перцептивной стороны. Не менее важно, чтобы создание красочных образов, способствующих восприятию и выстраиванию предъявляемого учебного материала в представления воспринимающих, обеспечение их целостности, стали принимаемыми и профессионально-значимыми коммуникативно-речевыми задачами в процессе подготовки. Обеспечивается подобная деятельность преподавателем в позиции фасилитатора.

Проявить степень развитости профессиональной речи будущим педагогам предоставляется в период педагогической практики. Педагогическое взаимодействие с обучающимися/воспитанниками позволяет будущим педагогам осознать, что целостность речи, адекватность ее фонетического оформления, логичность построения текстовых сообщений, структурированность и последовательность предъявляемых текстов образовательного назначения требует от педагога вложения значительных личностных ресурсов. В связи с этим возникает потребность учить их

накапливать, восстанавливать ресурсы уже в процессе подготовки, предупреждать профессиональное выгорание, так характерное для педагогической профессии особенно в настоящее время.

1. *Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю.* К вопросу подготовки педагога к реализации дискурсивного типа коммуникации // *Детство, открытое миру* : сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2021. — С. 413–416.

2. *Тункель В. Д.* К вопросу об устной передаче речевого сообщения : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1964. — 138 с.

3. *Шилова К. В.* Признаки эффективности профессиональной речи педагогов, испытывающих последствия профессионального выгорания // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. — 2020. — Т. 13, вып. 22. — С. 276–281.

**Н. К. Туран**

*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт  
Кемеровского государственного университета, Новокузнецк*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются общие вопросы профессиональной ориентации как формы сопровождения профессионального становления личности подростка. В работе рассматривается деятельность структурных подразделений вуза по реализации профориентационных мероприятий для обучающихся образовательных организаций.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, профессиональное становление, абитуриент, школьник.

Согласно Постановлению Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» от 27 сентября 1996 г. под профессиональной ориентацией понимается «обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда» [1].

Выбор профессиональной стези — один из наиболее значимых этапов процесса личностного становления. Это непростое решение для подростка, впервые определяющего свой жизненный и профессиональный путь, что детерминирует значимость квалифицированного сопровождения данного этапа.

Психологией труда под профессиональной ориентацией подразумевается комплекс мероприятий по помощи в профессиональном самоопределении и подготовке личности к трудовой деятельности, одной из целей которых является оптимального соотношения личностных особенностей индивида и профессией [3]. Профессиональная ориентация осуществляется в таких формах, как профессиональное информирование, профессиональная пропаганда, профессиональная консультация, профессиональный отбор [2; 3].

Наиболее актуальными формами профориентационной работы с лицами, впервые делающими профессиональный выбор, являются профпросвещение и консультация, что позволяет обучающимся получить интересующую информацию о мире профессий в систематизированном виде.

Структурными подразделениями (отделом профессиональной ориентации, приемной комиссией, а также непосредственно факультетами вуза) Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (далее КГПИ КемГУ) осуществляется широкий спектр профориентационных мероприятий для обучающихся образовательных организаций.

К наиболее масштабным ежегодным мероприятиям, проводимым институтом, относятся:

- профессиональные пробы в очном и дистанционном форматах, где моделируется профессиональная деятельность и происходит первичное знакомство с профессиональными направлениями;
- педагогические и инженерные классы, где школьники углубленно постигают азы профессиональной деятельности при активном участии профотряда КГПИ КемГУ «Кем БЫТЬ?!»;
- дважды в учебном году проводятся такие мероприятия, как День абитуриента, Дни открытых дверей факультетов, где обучающиеся образовательных учреждений (среднего общего, профессионального образования) знакомятся с вузом, кампусом, факультетами и направлениями, участвуют в профориентационных мастер-классах, организованных представителями факультетов, а также имеют возможность познакомиться не только с деканами, заведующими кафедрами, но и с представителями студенческого актива вуза.

Кроме того, представители факультетов как самостоятельно, так и совместно с сотрудниками отдела профориентации и приемной комиссии осуществляют выездные профориентационные встречи, классные часы в очном и онлайн-форматах и чек-сессии о выборе профессии, что позволяет взаимодействовать не только с обучающимися и педагогами образовательных учреждений, но и с законными представителями подрастающего поколения, которые вносят значительный вклад в выбор профессионального пути.

Нельзя не отметить такие направления профориентационной деятельности факультетов, как деловые игры, брейн-ринги, квесты, тренинги (например, тренинг совладания со стрессовыми ситуациями, криптографические квесты и т. д.), которые позволяют подросткам не только расширить информацию о мире профессий, но и проявить свой творческий потенциал. Кроме того, для тех школьников, которые уже заинтересованы в научной деятельности, вузом проводятся научно-практическая конференция, а тем, кто хочет говорить о научных достижениях с юмором, — мероприятие научный стендап.

Таким образом, профессиональная ориентация представляет собой многоаспектный культурный феномен, посредством которого подростком осуществляется выход в профессиональный мир, осуществляется один из важнейших жизненных выборов. На этом этапе вуз может осуществить значительную помощь выпускнику, проводя профориентационные мероприятия, позволяющие не только определить профессиональную направленность абитуриента, но и раскрыть его творческий потенциал и познакомить с предстоящим этапом жизни в качестве студента.

---

1. Постановление Минтруда РФ № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» от 27 сентября 1996 г. // Гарант : справ.-правовая система. — URL: <https://base.garant.ru/136694/#friends> (дата обращения: 10.03.2023).

3. Психология труда : учеб. и практикум для вузов / А. В. Карпов [и др.] ; под редакцией А. В. Карпова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2022. — 364 с.

2. Прусова Н. В., Боронова Г. Х. Психология труда : учеб. пособие. — Саратов : Научная книга, 2019. — 159 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ФАСИЛИТАЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье поднимаются проблемы организации системы профессионального педагогического образования, способного подготовить учителя-фасилитатора. Здесь дается краткая характеристика сущности фасилитации в образовании. Описываются отдельные требования к организации воспитательно-образовательного процесса в высшей школе.

*Ключевые слова:* учитель-фасилитатор, фасилитирующее обучение, практико-ориентированный подход, компетенции, профессиональная многомерность, метод сфокусированной беседы.

Основой современной подготовки будущего учителя является практико-ориентированный подход. Цель его реализации в системе высшего педагогического образования заключается в овладении студентами профессиональными компетенциями на основе выполнения ими реальных практических задач. Множественное разнообразие реальных задач, с которыми придется столкнуться педагогу, реализуя свои трудовые функции обучения, воспитания, развития обучающихся, актуализирует ценность практической направленности педагогического образования. Профессиональная многомерность решаемых задач обозначает ценность компетентностного подхода в образовании. Согласно Ф. Г. Ялалову, «профессиональная многомерность — это способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности» [1, с. 14].

В качестве одного из проявлений многомерности профессиональной деятельности мы выделяем педагогическую фасилитацию. «Фасилитация в образовании есть проявление нового мышления, которое призвано обеспечить совершенствование профессиональных компетенций педагога» [2, с. 299]. Формирование навыков фасилитации становится необходимым направлением процесса подготовки будущих педагогов. Термин «фасилитация» вошел в употребление благодаря К. Роджерсу, в переводе с английского он означает «помогать, облегчать, способствовать». Реализация очерченного данными глаголами содержания в педагогической практике будет успешней при ранней ориентации внимания будущих учителей на обозначаемые этими терминами действия.

Реализуя практико-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов, исходим из того, что он сквозной нитью проходит не только через ту часть образовательной программы, что обозначена термином «практика», но и через весь воспитательно-образовательный процесс. Это значит, что преподавание учебных дисциплин, непосредственным образом обращенных к процессу педагогической деятельности, должно нести информацию и предусматривать решение практических задач, в которых будет необходимо проявление навыков педагога фасилитатора. Такими навыками могут считаться:

– умение построить обсуждение темы, цели урока, направляя его в нужное русло (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, такое обсуждение есть одно из проявлений субъект-субъектной направленности урока);

– умение организовать коллективное взаимодействие и коллективную работу (развитие у обучающихся навыков командности — одно из требований к организации современного образования);

– умение выстроить особую управленческую позицию, для которой будут характерны вера в обучающихся, доверительность в отношениях с ними.

Подготовку учителя-фасилитатора нельзя осуществить, если фасилитация не будет реализована на этапах профессионального образования, проявляясь в особенностях педагогического взаимодействия в системе высшей школы. В этой связи особо актуальными принципами педагогического взаимодействия становятся выделенные К. Роджерсом принципы фасилитирующего обучения, такие, как конгруэнтность (подлинность), доверие, безусловное принятие [3].

Ориентир и реализация заданных принципов в работе со студентами может стать значимой основой в формировании их будущих стратегий профессиональной деятельности.

Чтобы подготовить учителя-фасилитатора, преподаватель высшей школы должен сам стать фасилитатором. Это означает, что он способен проявлять и передавать свои чувства как реальная личность, способен быть самим собой (принцип конгруэнтности). В практической деятельности преподаватель создает условия для развития собственных возможностей студентом и верит в его способности к саморазвитию (принцип доверия). Преподавателем высшей школы должно быть освоено умение принятия студента, его чувств, убеждений, личности в целом в соответствии с представлением о справедливости (принцип безусловного принятия).

Активное внедрение техник фасилитации в образовательный процесс вуза и формирование осознанного отношения к ним со стороны студента имеет огромное значение для его будущей профессиональной практики. Возможно, интересно для будущего учителя будет познакомиться с техникой обучения профессионального фасилитатора.

Одной из таких техник является техника ОРИП. Техника применяется в форме групповой работы и представляет собой 4-уровневую сфокусированную беседу. Каждая буква в названии техники начальная буква названия уровня беседы (объективный, рефлекторный, интерпретативный, принятия решений). Преподаватель задает простые вопросы, которые не имеют правильных и неправильных ответов (объективный уровень). Тип вопросов: *Что вам больше всего запомнилось в теме? На что обратили внимание? Какие термины слышите впервые?* и т. д.

На рефлекторном уровне предполагается, что члены команд поделятся друг с другом чувствами, переживаниями, которые возникали по ходу знакомства с темой. Это поиск внутреннего отклика на тему, проблему, связанную с ней. Данной проблемой может быть и проблема усвоения темы и поиск путей ее решения. Поэтому среди вопросов, которые задает преподаватель, могут быть вопросы: *Что трудно поддается освоению? Что показалось интересным?*

На интерпретативном уровне группа анализирует идеи, пытается спрогнозировать варианты решения.

На уровне принятия решений команда предлагает конкретные решения, в том числе и вопрос о том, какую часть темы (проблемы) стоит еще обсудить.

Метод сфокусированной беседы, представленный техникой ОРИП, имеет огромный потенциал в реализации практико-ориентированной подготовки будущего учителя. Его можно использовать для решения разнообразных ситуаций, которые могут возникнуть в педагогической практике.

Учитель-фасилитатор — это педагог, который умело реализует личностно-ориентированный подход в своей деятельности. Отсюда вытекает еще одна актуальная задача в подготовке будущих педагогов. Она связана с методологической культурой студента, очень важно для него на этапах профессионального обучения не только хорошо вникнуть в суть личностно-ориентированного образования, но и освоить навыки осознанного осуществления данного подхода в будущей деятельности. А это значит — быть открытым для обучающихся, не прятать за маской свои чувства и переживания и уметь почувствовать и принять чувства, эмоции (даже если они носят негативный характер), переживания учащихся.

Фасилитация в образовании — это особый стиль педагогического управления. Особенность данного стиля заключается в том, что хотя он носит директивный характер, и, отдавая четкие приказы, учитель добивается беспрекословного выполнения их, управление не выходит за рамки самоорганизации самоуправляемой системы, какой является конкретный учащийся. В этой связи актуальный навык, который должен быть освоен каждым студентом, есть навык сотрудничества, умения выстроить такое взаимодействие с обучающимися, в котором они почувствуют свое равенство в образовательных отношениях.

Среди методических умений будущего педагога важное место занимает умение организовать коллективную деятельность обучающихся. Будущий педагог должен научиться управлять образовательной деятельностью учебного коллектива, не выставляя себя авторитетом, а направляя обучающихся на правильное решение поставленных задач. Наблюдаемый в процессе профессионального образования образ действий преподавателя высшей школы должен стать основой обретаемого опыта педагогического взаимодействия будущего учителя. Таким образом, сам процесс профессионального педагогического образования должен последовательно выстраивать новую

модель образовательных отношений, в которой сформируется готовность выпускника вуза стать учителем-фасилитатором.

1. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2019. — 527 с.

2. Челнокова Т. А. Педагогическая фасилитация в условиях развития инклюзивных процессов в образовании // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2022. — Т. 32, вып. 3. — С. 297–302.

3. Ялаов Ф. Г. Профессиональная многомерность : моногр. — Казань : Центр инновационных технологий, 2013. — 180 с.

*С. В. Щербаков*

*Омский государственный педагогический университет*

## **САМОРАЗВИТИЕ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТА**

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности и готовности студентов младших курсов к саморазвитию. Автором даны результаты тестирования студентов по готовности к саморазвитию и мотивации обучения в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, саморазвитие, готовность к саморазвитию, мотивация обучения в вузе.

На современном этапе остается актуальной проблема формирования личностных свойств и качеств студентов, соответствующих профессиональным требованиям учителя. В период обучения в вузе предполагается формирование у студента целостной системы компетенций, приводящих к новому ценностно-смысловому пониманию своего места в профессиональной деятельности. Студенты, поступившие в вуз, уже имеют относительно сформированные ценностные ориентиры, установки, убеждения. Сталкиваясь на 1-м курсе с определенными проблемами, студенты стремятся выбрать способ решения противоречия исходя из структуры значимых для него ценностей, что не всегда является оптимальным для освоения профессиональной образовательной программы. При смене учебно-познавательной деятельности с общеобразовательной на профессиональную возрастает необходимость в корректировке, пересмотре своих ценностей, установок.

Исследования студентов 1-го курса, проведенные на факультете начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета, показывают, что студенты не всегда удовлетворены своими учебными успехами. Отмечается внутренний дискомфорт студента, его психологическое и эмоциональное напряжение. Отмечается также недостаточный уровень довузовской подготовки, неумение работать с научным текстом, анализировать большой объем информации. Кроме того, у 50 % студентов 1-го курса отмечается игнорирование когнитивных жизненных смыслов, которые ориентируют студента на освоение новой информации и являются важным условием успешности в процессе обучения [4–6]. Вышеизложенные проблемы указывают на необходимость выстраивания образовательной траектории, направленной на саморазвитие студентов. Саморазвитие определяется Л. Н. Куликовой как «сознательно и планомерно осуществляемый процесс, детерминирующий изнутри, а не извне, поскольку его мотивация и движущие силы складываются внутри личности, а не вне ее» [2]. Таким образом, саморазвитие прежде всего — собственная активность студента в изменении себя, результатом которого должна стать устойчивая мотивация к саморазвитию. Одним из механизмов, способствующих формированию у студентов мотивации к саморазвитию, является активная самооценочная деятельность. Самооценка рассматривается в данном контексте как фактор саморегуляции. Активность данной

деятельности у студентов 1-го курса зависит от сформированности рефлексивно-оценочного компонента самоконтроля в прошлом опыте субъекта. Эмпирические исследования показывают, что у студентов 1-го курса слабо сформирован данный компонент.

Саморазвитие достаточно сложный процесс, и не всегда студенту легко преодолеть те ценности, убеждения, сформированные личностные качества, которые мешают в усвоении профессиональных компетенций. Приобретение определенных черт и качеств личности, как правило, придает студенту определенность, удовлетворенность и устойчивость в освоении профессиональной программы. В этой связи наше исследование было направлено на определение готовности студентов к саморазвитию у студентов 2-го курса. Для этого были определены две группы (41 студент) 2-го курса направления «Специальное (дефектологическое) образование».

Для определения готовности к саморазвитию использовали само тест «Готовность к саморазвитию», предложенный Л. К. Гребенкиной и Л. А. Байковой [3]. Результаты теста показали, что желание знать себя и готовность к совершенствованию указали 92,7 % студентов и «хочу знать себя, но не могу измениться» составило 7,3 %. В то же время 31,7 % студентов отмечают неуверенность в своих силах. Можно предположить, что у данных студентов присутствует дефицит определенных качеств личности, которые не позволяют иметь ощущение уверенности в своих возможностях. Среди этих студентов есть те, которые боятся неудач и ошибок (76,9 %), в то же время уверены, что всё задуманное ими осуществится (76,9 %). Кроме того, 66 % студентов уверены, что их качества и умения соответствуют требованиям, предъявляемым к профессии и готовы к дальнейшему саморазвитию.

Для определения мотивации обучения в вузе была использована методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной [1, с. 591–592]. Результаты тестирования показывают, что у большинства студентов выражена внутренняя мотивация на усвоение знаний. Нами было условно разделены полученные баллы студентов на три уровня: низкий, средний и высокий. На низком уровне оказалось 19,5 %, на среднем — 26,8 %, на высоком — 53,7 % студентов. Мотивация, направленная на овладение профессией, на низком уровне оказалось у 12,2 % студентов, на среднем уровне — у 48,8 %, а на высоком уровне — у 39 % студентов. В то же время у 78 % студентов имеется желание иметь диплом о высшем образовании, у 48,8 % студентов — иметь высшее образование. При этом отмечают, что высшее образование необходимо для продвижения по службе 56,1 %.

Анализ результатов теста показывает, что студенты ориентированы на глубокое изучение всех предметов (46,3 %) и считают, что для сдачи экзаменов необходимо прилагать усилия (85,4 %). Считают, что у них достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания (92,7 %) и не требуется периодического стимулирования и подстегивания (53,7 %). Среди личностных качеств, помогающих учиться, отмечают целеустремленность, ответственность, упорство, трудолюбие, желание быть лучше, хорошим специалистом, узнать что-то новое, любознательность и другие качества. Среди личностных качеств, мешающих учиться и вызывающих желание избавиться от них, прежде всего выделяют лень (46,3 %), из других качеств — откладывание дел на потом, стеснительность и другие качества.

Таким образом, у студентов 2-го курса достаточно высокий уровень желания узнать себя и готовности к саморазвитию. Имеется внутренняя мотивация к усвоению новой информации. В то же время имеются те личностные качества, от которых им хотелось бы избавиться.

---

1. Ильин Е. П. Психология для педагогов. — СПб. : Питер, 2012. — 640 с.

2. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. — Хабаровск : Хабар. гос. пед. ун-т, 1997. — 234 с.

3. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 256 с.

4. Щербаков С. В. Обучение в условиях непрерывного нелинейного погружения обучающегося в информационное пространство // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2018. — С. 266–269.

5. Щербаков С. В., Ожогова Е. Г. Система жизненных смыслов студентов-первокурсников педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71 (2). — С. 480–483.

6. Щербаков С. В. Профессиональное самоопределение студентов первого курса педагогического университета // Детство, открытое миру : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. — Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2019. — С. 288–289.

*О. А. Яскина*

*Московский государственный областной педагогический университет*

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты педагогического эксперимента по использованию средств наглядности в начальной школе будущими учителями начальных классов. Систематическое и целенаправленное применение наглядных средств обучения на уроках окружающего мира плодотворно сказывается на интересе обучающихся к их использованию.

*Ключевые слова:* средство обучения, визуализация, познавательный интерес, планирование, окружающий мир.

Современное развитие образовательного процесса, увеличение информационной нагрузки предполагает необходимость активного использования тех или иных средств наглядности. Визуализация учебной информации позволяет наглядно представить совокупность элементов знаний в единой концептуальной системе, являясь основой для организации повторения и актуализации изучаемого материала. Построение структурно-логической схемы, отбор и систематизация знаний, расположение и пояснение материала согласно логике формирования понятий, создают необходимые условия для активизации познавательной деятельности учащихся, что способствует запоминанию и сохранению учебной информации в долговременной памяти [2; 3].

Визуализация используется во взаимосвязи со словесными и практическими средствами обучения и предназначается для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, в их натуральном виде или в символьном изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем [1, с. 145].

Эксперимент проводился студентами во время педагогической практики в начальной школе на уроках окружающего мира и включал в себя следующие этапы:

1. Выявление уровня интереса к наглядности младших школьников и студентов — будущих учителей начальных классов на уроках окружающего мира до и после проведения уроков с помощью средств наглядности.

2. Разработка и реализация технологических карт уроков с помощью средств наглядности.

На констатирующем этапе эксперимента были разработаны анкеты для определения использования учителями наглядных средств обучения на уроках окружающего мира.

Результаты анкетирования показали, что на уроках учителя используют чаще всего такую наглядность, как иллюстрации в учебнике, раздаточный материал, схемы и таблицы и крайне редко — видеоматериал, практически совсем не используют макеты и аудиовизуальные средства. При этом учителя, участвовавшие в анкетировании, были как опытными педагогами, так и совсем молодыми с небольшим опытом работы в школе. Мнения учителей по поводу использования наглядности при этом разделились. На данном основании мы условно поделили их на две группы.

Первая группа учителей считает, что использование таких средств наглядности в обучении, как видеоматериал, интеллект-карты, инфографики, коллажи и аудиовизуальные средства, является второстепенным, и применять это лучше всего на внеурочном занятии, кружках или выдавать в качестве домашнего задания. Причиной всему этому является то, что подготовка к уроку от учителя требует много усилий и времени, а использование таких средств наглядности в обучении

расслабляет учеников, после чего трудно создать нужную атмосферу в классе и их дисциплинировать. Особенно трудно дается это молодым специалистам, у которых опыта еще недостаточно.

Вторая группа учителей считает, что использование наглядных средств обучения на уроках окружающего мира является необходимостью, и эти средства должны использоваться с явным успехом и как можно чаще. Объясняют они это тем, что использование наглядности будет способствовать решению дидактических задач, иметь образовательную функцию, развивающую и воспитывающую, а при тщательной подготовке к уроку и дисциплинирующую, и мотивирующую. Они согласились также с тем, что при подготовке к данному уроку от учителя потребуется вдвое больше усилий и потраченного на это времени. Но при этом результат превзойдет все ожидания, и, в конце концов, цель урока будет достигнута, а все задачи будут решены. Более опытные учителя с немалым стажем работы довольно успешно используют на уроках окружающего мира не только презентации, но и работу с интеллект-картами, коллажами, инфографиками, построение своих собственных карт детьми в коллективной работе, а также макеты и видеозаписи.

Для выявления уровня интереса младших школьников к наглядности была разработана анкета «Знаком ли ты с наглядностью». По результатам анкетирования младших школьников высокий уровень интереса показали 12 % школьников — ответили на все вопросы, при ответах не возникало затруднений. Средний уровень показали 52 % — при ответах дети задавали наводящие вопросы, справились не со всеми вопросами. Низкий уровень показали 30 % — при ответах школьники пропустили больше половины вопросов.

Целью следующего этапа работы было проверить, действительно ли систематическое и целенаправленное применение наглядных средств обучения на уроках окружающего мира плодотворно сказывается на интересе обучающихся к их использованию. На данном этапе было разработано тематическое планирование уроков окружающего мира к разделу «Как трудились наши предки» (табл. 1), а также разработаны технологические карты и проведены уроки с использованием средств наглядности (табл. 2).

Таблица 1

## Тематическое планирование уроков

Тема урока	Количество часов	Наглядные средства обучения
Раздел «Как трудились наши предки»		
Что создавалось трудом крестьян	1	Презентация, инфографика, пазл «Крестьяне в хате»
Как трудились крестьянские дети, тяжелый труд крепостных	1	Презентация, репродукции картин русских художников «Крепостное право», инфографика, лента времени
Что создавалось трудом ремесленника	1	Презентация, инфографика, скрипт, интеллект-карта
Что такое ремесло, маленькие ремесленники	1	Презентация, инфографика, скрипт, интеллект-карта, кластер, облако слов
О гончарном круге, керамике и фарфоре	1	Инфографика, изделия из керамики и фарфора, гончарные изделия для мини-выставки
О веретене, прялке и ткацком станке	1	Презентация, инфографика, скрипт, облако слов
Русские оружейники	1	Инфографика, коллаж, синквейн
Что создавалось трудом рабочего	1	Инфографика, игровые карточки с основными определениями
О первых мануфактурах, заводах и фабриках в России	1	Инфографика, лента времени, облако слов, скрипт
Наличие полезных ископаемых — условие работы промышленных предприятий	1	Презентация, раздаточный материал «Полезные ископаемые», инфографика
О первых железных дорогах	1	Коллаж, лента времени, интеллект-карта

На контрольном этапе было проведено повторное анкетирование младших школьников. В результате высокий уровень показали 24 %, средний уровень показали 64 %, низкий уровень показали 12 % школьников.

Таблица 2

**Уровень интереса младших школьников к наглядности на уроках окружающего мира**

Оценка	Констатирующий эксперимент, %	Контрольный эксперимент, %
Высокий уровень	12	24
Средний уровень	52	64
Низкий уровень	30	12

Для определения уровня интереса будущих учителей начальных классов к использованию наглядных средств обучения на уроках окружающего мира мы так же провели анкетирование студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (табл. 3).

Таблица 3

**Уровень интереса будущих учителей начальных классов к использованию наглядности на уроках окружающего мира**

Оценка	Констатирующий эксперимент, %	Контрольный эксперимент, %
Высокий уровень	54	86
Средний уровень	38	14
Низкий уровень	8	0

В ходе работы убедились в том, что систематическое использование наглядных средств обучения прививает интерес учащихся к используемым средствам обучения, значительно экономит время учителя на изложение необходимого нового материала, а также на закрепление уже пройденного. Ко всему прочему мы убедились в том, что диагностика результатов работы имеет положительную динамику.

1. *Арбузова Е. Н.* Общая методика обучения биологии: курс лекций : учеб. пособие для студентов химико-биолог. факультетов пед. вузов. — СПб. : Тесса, 2004. — 268 с.

2. *Арбузова Е. Н.* Развитие критического мышления и рефлексии при обучении биологии // Биология в школе. — 2017. — № 3. — С. 23–35.

3. *Арбузова Е. Н.* Развитие критического мышления при обучении биологии // Биология в школе. — 2011. — № 8. — С. 29–35.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

---

**Абрамова Ксения Вадимовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи Новосибирского государственного педагогического университета.

**Аитова Юлия Владиславовна**, ассистент Самарского государственного социально-педагогического университета.

**Алимовская Ольга Михайловна**, магистрант Российского университета дружбы народов, Москва.

**Альтенгоф Алеся Андреевна**, педагог-психолог детского сада № 465 комбинированного вида «Золушка», Новосибирск.

**Антилогова Лариса Николаевна**, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Артемьева Валерия Дмитриевна**, логопед-дефектолог студии коррекции и развития речи «Говори!», Омск.

**Асташов Вадим Васильевич**, д-р мед. наук, профессор кафедры анатомии человека Российского университета дружбы народов, Москва.

**Баранова Наталья Дмитриевна**, педагог-психолог детского сада № 116 комбинированного вида, Омск.

**Батенева Елена Владиславовна**, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования института детства Новосибирского государственного педагогического университета.

**Бачина Валерия Сергеевна**, учитель-дефектолог адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Березина Елена Сергеевна**, д-р биол. наук, профессор, заведующий кафедрой предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Беляева Светлана Игоревна**, канд. психол. наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Бессмертнова Ольга Валерьевна**, заведующий детским садом № 198 городского округа, Уфа.

**Блинкова Валерия Дмитриевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Боброва Анастасия Алексеевна**, старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Бойко Марина Сергеевна**, воспитатель адаптивной школы № 12, Омск.

**Борзенкова Ольга Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета.

**Борисенок Регина Олеговна**, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Борисов Георгий Игоревич**, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург.

**Бородина Валерия Александровна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Булыгина Маргарита Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры славяно-германской филологии Шадринского государственного педагогического университета.

**Быкова Татьяна Олеговна**, методист Красноярского информационно-методического центра.

**Бырдина Ольга Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова, филиала Тюменского государственного университета.

**Вершанская Валерия Героевна**, заместитель руководителя детского сада № 3 Петроградского района, Санкт-Петербург.

**Вингольц Елена Васильевна**, учитель-логопед средней общеобразовательной школы № 195, Новосибирск.

**Воловоденко Анжела Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

**Воробьева Людмила Михайловна**, заведующий кабинетом Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Воропаева Наталья Степановна**, педагог-психолог детского сада № 116 комбинированного вида, Омск.

**Гилева Татьяна Васильевна**, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 96, Омск.

**Голубева Татьяна Сергеевна**, магистрант Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Горфинкель Виталий Аркадьевич**, старший преподаватель Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Гребенюк Алена Станиславовна**, учитель-логопед детского сада № 21 «Колокольчик» комбинированного вида, Искитим, Новосибирская область.

**Гринько Ирина Леонидовна**, учитель начальных классов средней школы № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Республика Казахстан.

**Грошева Татьяна Юрьевна**, аспирант Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, Саранск.

**Груздева Ольга Васильевна**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики детства Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

**Гуляева Арина Сергеевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Гурвиц Людмила Витальевна**, учитель технологии гимназии № 227 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

**Гурченко Ирина Владимировна**, учитель адаптивной школы-интерната № 17, Омск.

**Гусакова Виктория Олеговна**, канд. искусствоведения, преподаватель Санкт-Петербургского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации.

**Даниярова Айнур Шахметовна**, методист дошкольного воспитания и обучения и начального образования Отдела образования Кызылжарского района, Северо-Казахстанская область, Республика Казахстан.

**Дияшина Юлия Александровна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Долженко Светлана Геннадьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова, филиала Тюменского государственного университета.

**Доронина Светлана Геннадиевна**, научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси, Минск.

**Дудакова Ирина Владимировна**, магистрант Самарского государственного социально-педагогического университета.

**Дымаренок Елена Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета; учитель адаптивной школы-интерната № 19, Омск.

**Дьякова Иоланта Николаевна**, специалист кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

**Жеребная Ирина Анатольевна**, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 164 Красногвардейского района, Санкт-Петербург.

**Жигулин Илья Николаевич**, учитель истории и обществознания лицея № 4, Оренбург.

**Заборских Татьяна Николаевна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Зайко Олег Александрович**, канд. мед. наук, старший преподаватель кафедры анатомии человека Российского университета дружбы народов, Москва.

**Заводова Елена Владимировна**, преподаватель Омского кадетского военного корпуса.

**Зендер Мартин Михайлович**, магистрант Российского университета дружбы народов, Москва.

**Иванова Наталья Леонидовна**, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 47 с углубленным изучением отдельных предметов, Омск.

**Ивашев Сергей Владимирович**, учитель-эксперт истории Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления города Шымкент, филиала Назарбаев Интеллектуальных школ, Шымкент, Республика Казахстан.

**Иващенко Мария Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

**Иголкина Елена Викторовна**, старший воспитатель детского сада № 304 компенсирующего вида, Омск.

**Ижойкина Людмила Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета.

**Ильин Андрей Сергеевич**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева; руководитель структурного подразделения Центра здоровья, гимназии № 11 им. А. Н. Кулакова, Красноярск.

**Иноземцева Вера Сергеевна**, воспитатель детского сада № 20, Омск.

**Кабанова Олеся Андреевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Кадочигова Алла Рафаиловна**, директор средней общеобразовательной школы № 80, Омск; магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Калашникова Наталья Юрьевна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Калашникова Светлана Георгиевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Каллас Анна Константиновна**, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Каменская Оксана Александровна**, музыкальный руководитель гуманитарно-технического колледжа «Знание», Подольск.

**Карпова Елена Викторовна**, д-р псих. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Катькало Ксения Дмитриевна**, ассистент базовой кафедры коррекционной педагогики и психологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург.

**Ковалева Марина Александровна**, канд. филол. наук, доцент Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск.

**Ковалёва Татьяна Фёдоровна**, заведующий детским садом № 3 Петроградского района, Санкт-Петербург.

**Ковригина Лариса Валентиновна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и детской речи Новосибирского государственного педагогического университета.

**Коймова Татьяна Петровна**, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Колосова Ольга Евгеньевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Константинов Василий Васильевич**, учитель математики гимназии № 227 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

**Косач Елена Владимировна**, аспирант Алтайского государственного университета, Барнаул.

**Кострова Людмила Юрьевна**, преподаватель Костанайского педагогического колледжа Управления образования акимата Костанайской области, Республика Казахстан.

**Краюхина Елизавета Артемовна**, магистрант Российского университета дружбы народов, Москва.

**Кузьмина Екатерина Вадимовна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Курганова Наталья Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики и математики Омского государственного педагогического университета.

**Курмашева Шолпан Нуркаеновна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Лаврентьева Зоя Ивановна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

**Ланевская Вероника Михайловна**, преподаватель Солигорского государственного колледжа, Минская область, Республика Беларусь.

**Листопад Ольга Николаевна**, заведующий кафедрой социально-гуманитарных и общеобразовательных дисциплин Омского юридического колледжа.

**Литвинова Алла Сергеевна**, учитель-логопед школы иностранных языков Terra Lingua, Бердск; преподаватель Новосибирского педагогического колледжа № 1 им. А. С. Макаренко; магистрант Новосибирского государственного педагогического университета.

**Литвинова Анна Владимировна**, магистрант Российского университета дружбы народов, Москва.

**Логинова Наталия Эдуардовна**, старший преподаватель кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Логинова Дарья Сергеевна**, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Ломова Ульяна Олеговна**, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 88, Тюмень.

**Лю Цзюнь**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

**Мазова Елена Александровна**, музыкальный руководитель детского сада № 394 «Парус», Нижний Новгород.

**Майер Мария Викторовна**, методист Красноярского информационно-методического центра.

**Макеева Светлана Григорьевна**, д-р пед. наук, заведующий кафедрой Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Малашенкова Валентина Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Мальцева Екатерина Геннадьевна**, заведующий структурным подразделением Красноярского информационно-методического центра.

**Малыхина Юлия Владимировна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Мастерских Ксения Алексеевна**, учитель-дефектолог адаптивной школы-интерната № 17, регионального ресурсного центра «Открытый мир», Омск.

**Матвеева Наталья Владимировна**, ассистент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

**Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства Московского педагогического государственного университета.

**Морозова Оксана Вагизовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

**Мурзина Наталья Павловна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Мычко Елена Иосифовна**, д-р пед. наук, профессор образовательно-научного кластера Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта, Калининград.

**Мякишева Мария Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Мячина Елена Константиновна**, старший преподаватель кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Назарова Наталья Семеновна**, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 16 «Кораблик», Барнаул.

**Намсинк Екатерина Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Невзорова Анна Витальевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

**Немчинова Любовь Сергеевна**, старший воспитатель детского сада № 472 «Тигренок», Новосибирск; старший преподаватель Новосибирского государственного педагогического университета.

**Нигматулина Руфия Рауфовна**, логопед-дефектолог научно-практического центра «Здоровье нации», Омск.

**Никитенко Юлия Александровна**, старший преподаватель Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Николаева Ирина Сергеевна**, воспитатель средней общеобразовательной школы № 2, Югорск.

**Новикова Оксана Максимовна**, воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 16 «Кораблик», Барнаул.

**Нужнова Наталья Михайловна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Нурпеисова Маншук Женисовна**, преподаватель специальных дисциплин Костанайского педагогического колледжа Управления образования акимата Костанайской области, Республика Казахстан.

**Огнева Светлана Александровна**, магистрант Иркутского государственного университета.

**Ожогова Елена Геннадьевна**, канд. психол. наук, доцент Омского государственного педагогического университета.

**Орионова Дина Алексеевна**, магистрант Российского университета дружбы народов, Москва.

**Осиева Юлия Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Оськина Наталья Геннадьевна**, учитель средней общеобразовательной школы № 160, Омск.

**Папина Марина Владимировна**, канд. пед. наук, доцент Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск.

**Пеллинен Наталья Романовна**, заведующий структурным подразделением Красноярского информационно-методического центра.

**Петрова Ирина Александровна**, заведующий детским садом № 304 компенсирующего типа, Омск.

**Петренко Наталья Владимировна**, магистрант Новосибирского государственного педагогического университета.

**Печенина Елизавета Алексеевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Печеркина Анна Александровна**, канд. психол. наук, доцент, директор департамента психологии Уральского гуманитарного института; заведующий кафедрой педагогики и психологии образования Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург.

**Попова Лариса Владимировна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Попова Татьяна Алексеевна**, старший воспитатель Центра развития ребенка — детского сада № 96, Омск.

**Пушкина Надежда Сергеевна**, магистрант Нижнетагильского государственного социально-педагогического института филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета.

**Рабзова Татьяна Юрьевна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель школы № 25 Петроградского района, Санкт-Петербург.

**Рассказова Ирина Николаевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Решетникова Елена Николаевна**, педагог дополнительного образования Городского Дворца детского (юношеского) творчества, Омск.

**Рыбина Олеся Евгеньевна**, старший преподаватель Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул.

**Сабралина Адиля Алемгеровна**, воспитатель средней школы № 10 им. Н. К. Крупской, Петропавловск, Республика Казахстан.

**Сазонова Наталья Павловна**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул.

**Сарычева Татьяна Сергеевна**, канд. психол. наук, доцент Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Седова Нелля Владимировна**, д-р пед. наук, профессор кафедры истории педагогики и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

**Седов Владимир Анатольевич**, директор гимназии № 227 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

**Седых Ольга Станиславовна**, педагог-психолог адаптивной школы-интерната № 17, регионального ресурсного центра «Открытый мир», Омск.

**Сиволапова Анастасия Константиновна**, преподаватель Института повышения квалификации, Новокузнецк.

**Сидоров Геннадий Николаевич**, д-р биол. наук, профессор кафедры биологии и биологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Скобелева Наталья Александровна**, заведующий детским садом № 394 «Парус», Нижний Новгород.

**Скурыдина Анастасия Александровна**, учитель начальных классов гимназии № 45, Барнаул.

**Соколова Анжела Владимировна**, канд. пед. наук, доцент Нижнетагильского государственного социально-педагогического института, филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета.

**Степанова Анна Александровна**, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 47 с углубленным изучением отдельных предметов, Омск.

**Степанова Инга Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск.

**Степанова Наталья Георгиевна**, магистрант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

**Суворова Светлана Анатольевна**, старший преподаватель Центра развития ребенка — детского сада № 16 «Кораблик», Барнаул.

**Сураева Екатерина Юрьевна**, магистрант Сургутского государственного педагогического университета.

**Тарабанова Мария Сергеевна**, старший воспитатель детского сада № 116 комбинированного вида, Омск.

**Тарасова Вера Валерьевна**, старший преподаватель Института повышения квалификации, Новокузнецк.

**Тельнова Жанна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Темирханова Шинар Керимкеретовна**, учитель начальных классов, руководитель методического объединения учителей начальных классов специализированной школы-интерната для одаренных детей Казахского национального университета искусств, Астана, Республика Казахстан.

**Тимошенко Людмила Васильевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Томашевская Наталья Витальевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Туран Наталья Константиновна**, специалист 1-й категории отдела профессиональной ориентации, старший преподаватель Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета, Новокузнецк.

**Усынина Алена Александровна**, дефектолог научно-практического центра «Здоровье нации», Омск.

**Фаизова Айгуль Галиевна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Филатова Александра Федоровна**, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Филиппова Аксана Равильевна**, канд. пед. наук, доцент Сургутского государственного педагогического университета.

**Федотова Елена Леонидовна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета.

**Фомичева Елена Юрьевна**, воспитатель детского сада № 394 «Парус», Нижний Новгород.

**Хомякова Валерия Игоревна**, клинический психолог научно-практического центра «Здоровье нации», Омск.

**Целевич Татьяна Ивановна**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

**Челнокова Татьяна Александровна**, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова.

**Чердынцева Евгения Валерьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Черемисина Александра Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета.

**Чернявская Елена Александровна**, канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Четверикова Татьяна Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Чеховская Татьяна Ивановна**, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 411 «Гармония» с углубленным изучением английского языка Петродворцового района, Санкт-Петербург.

**Шааб Наталья Валериевна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Шабышева Ангелина Евгеньевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета; педагог дополнительного образования центра творческого развития и гуманитарного образования «Перспектива», Омск.

**Шабышева Юлия Евгеньевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Шарапова Алёна Олеговна**, магистрант, ассистент ресурсного центра инклюзивного образования Омского государственного педагогического университета.

**Шаянова Марина Андреевна**, заведующий Центром развития ребенка — детским садом № 16 «Кораблик», Барнаул.

**Шевченко Алёна Николаевна**, учитель начальных классов Мирненской общеобразовательной школы, Северо-Казахстанская область, Республика Казахстан.

**Шерешик Наталья Николаевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета.

**Шикалова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент Удмуртского государственного университета, Ижевск, Удмуртская Республика.

**Шилова Ирина Михайловна**, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

**Шипунова Наталья Валерьевна**, воспитатель адаптивной школы — детского сада № 292, Омск.

**Шпицер Анастасия Витальевна**, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Шульгина Дарья Алексеевна**, магистрант Омского государственного педагогического университета.

**Щербаков Сергей Владимирович**, канд. пед. наук, доцент, 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.

**Южакова Олеся Николаевна**, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск.

**Юринова Евгения Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова, филиала Тюменского государственного университета.

**Юртаев Сергей Васильевич**, д-р пед. наук, доцент, профессор Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево.

**Юстус Елена Александровна**, учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, Омск.

**Якубенко Оксана Витальевна**, канд. мед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

**Якубенко Татьяна Витальевна**, магистрант Омского государственного медицинского университета.

**Яскина Ольга Александровна**, аспирант Московского государственного областного педагогического университета.

# Детство, открытое миру

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

(Омск, 21 марта 2023 года)

Редакторы *М. В. Комарова* (1, 2, 3, 6-й разделы), *Н. А. Кацай* (4-й и 5-й разделы)  
Технический редактор *Л. Л. Митюкова*

Подписано в печать 29.03.2023. Формат 60 × 84/8.

Бумага офсетная. Печать оперативная.

Печ. л. 37,75. Уч.-изд. л. 37,9.

Тираж 22 экз. Заказ М-203.

---

Издательство ОмГПУ.  
Отпечатано в типографии ОмГПУ,  
644099, Омская обл., г. Омск, наб. Тухачевского, 14, каб. 115,  
тел.: +7 (3812) 23-57-93.