

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«ДВОРЕЦ ПИОНЕРОВ И ШКОЛЬНИКОВ им. Н. К. Крупской г. Челябинска» (МАУДО «ДПШ»)
Муниципальное образовательное учреждение «ИТ-ЛИЦЕЙ ПРИВИЛЕГИЯ»

Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования

VI Всероссийская научно-практическая конференция
с международным участием

(Челябинск, 15–25 февраля 2024 года)

Посвящается 90-летию ЮУрГГПУ и естественно-технологического факультета

Челябинск
«Край Ра»
2024

УДК 37.048(063)

ББК 74.202.4р

T95

Рецензент: д. п. н., профессор В. Н. Кеспи́ков

T95 **Тьюторское** сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февр. 2024 г.) / под ред. В. М. Кирсанова, М. Ю. Ветховой, Ю. В. Смирновой, Е. С. Гладкой, А. А. Бенгардт, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, У. В. Колотилова, И. А. Савочкина. — Челябинск: Край Ра, 2024. — 408 с.

ISBN 978-5-6051336-6-7

В сборнике представлены материалы выступлений участников VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования», посвященной 90-летию ЮУрГГПУ и естественно-технологического факультета

В статьях рассматриваются условия и технологии реализации тьюторского сопровождения в системе общего, дополнительного и профессионального образования, раскрываются этапы, принципы и механизмы организации деятельности тьютора, рассматриваются вопросы формирования профессионально значимых качеств педагогов-тьюторов, имеющих наиболее важное значение для эффективной профессионально-педагогической деятельности и успешной реализации тьюторского сопровождения обучающихся. Представлен опыт работы тьюторов из различных регионов России, ближнего и дальнего зарубежья.

Публикуемые материалы имеют научно-практическое значение и предназначены для обсуждения руководителями, преподавателями образовательных организаций и другими заинтересованными лицами, участвующими в реализации тьюторского сопровождения в системе общего, дополнительного и профессионального образования.

The proceedings contain materials of presentations by delegates of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference with the International participation “Tutor support in the system of general, additional and professional education” dedicated to the 90th anniversary of South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Faculty of Science and Technology.

The articles consider the conditions and technologies for the implementation of tutor support in the system of general, additional and vocational education. They also reveal the stages, principles and mechanisms of the organization of the tutor’s activities as well as consider the issues of formation of professionally significant qualities of teachers-tutors, which are most important for effective professional pedagogical activity and successful implementation of tutor support for students. The articles also present the experience of tutors from various regions of Russia as well as near and far abroad. The published materials are of scientific and practical importance and are intended for discussion by managers, teachers of educational organizations and other interested persons involved in the implementation of tutor support in the system of general, additional and vocational education.

УДК 37.048(063)

ББК 74.202.4р

.....
Научное издание

Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования

*Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием
(Челябинск, 15–25 февраля 2024 года)*

В авторской редакции

Технический редактор В. Ф. Змиенко

Корректор З. Ф. Новикова

Подписано в печать 13.06.2024. Формат 60×90/8. Усл. печ. л. 51,0. Тираж 90 экз. Заказ №

Издательство «Край Ра»

454091, г. Челябинск, ул. Российская, 224

Тел.: 8 (351) 700-04-77. E-mail: post@krayra.ru, www.krayra.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Амирит»

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, д. 88, литер У

ISBN 978-5-6051336-6-7

© Авторы, 2024

© Оформление. ООО «Край Ра», 2024

Содержание

Абаленская Л. А., Волкова Е. В., Пискарева М. М.	
Общее тьюторское сопровождение обучающихся с нарушением слуха в рамках реализации Адаптированных общеобразовательных программ	12
Абдуллина Р. Р.	
Психокоррекционная работа по развитию памяти младших школьников с задержкой психического развития	14
Авсюкевич М. С., Опарина А. Н.	
Модель тьюторских компетенций в разрезе сопровождения проектной деятельности	16
Анашенкова И. Н.	
Тьюторские технологии в сопровождении детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.....	19
Аникеев К. Ю.	
Роль тьюторского сопровождения в социальном проектировании	21
Аникина В. Д.	
Исследование коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	23
Антонова А. А., Симонова М. Ж.	
Использование приемов индивидуализации для формирования мотивации к изучению химии у обучающихся колледжа	25
Антропова В. А.	
Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с дислалией	26
Артеменко Б. А., Калашников Н. В., Серебренникова Ю. А., Чипышева Л. Н.	
Использование «Экокласса» в экологическом образовании обучающихся г. Челябинска.....	28
Бажикова Д. Д.	
Тьюторское сопровождение при формировании коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	30
Байгабулова С. О.	
Перспективы оказания психологической помощи будущим офицерам МВД в условиях обучения в вузе ...	33
Бакунина Т. П.	
Индивидуализация при преподавании географии детям с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.....	36
Балакина Е. В.	
Психолого-педагогическое сопровождение процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.....	38
Балакина Е. С.	
Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с ОНР в дошкольной образовательной организации	40
Баруткина М. В., Мамоджанова К. К.	
Предоставление индивидуально-дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушенным слухом в условиях школы-интерната на примере различных специальных занятий во внеурочной деятельности.....	42
Беликова Н. В.	
Приемы и методы тьюторского сопровождения глухих и слабослышащих детей школьного возраста в условиях инклюзивного образования	44
Березина М. С.	
Использование тьютором принципов АВА-терапии при коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройствами аутистического спектра.....	47
Беринцева Ю. А., Федотова О. П.	
Тьюторское сопровождение учащихся творческого объединения лепки и керамики «ЛиК».....	49
Беспалова А. Е.	
Особенности сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе профилактики нарушений графомоторных навыков в рамках реализации ДООП.....	52

Боровкова Т. В. Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	54
Борченко И. Д. Продуктивное взаимодействие педагогов в инновационной деятельности.....	56
Брындина А. Е. Коррекционная направленность уроков биологии в развитии внимания детей с нарушением интеллекта.....	59
Брюханова А. А. Тьюторское сопровождение развития произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития в процессе выполнения домашнего задания.....	61
Булинг Е. С. Поддержка деятельности студентов по обеспечению междисциплинарной интеграции при проведении экологических и химических исследовательских работ.....	63
Везенкина Е. Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком, в образовательной организации	64
Верхотурцева К. Ю., Шереметьева Е. В. Особенности интонации детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).....	66
Волосникова Т. В. Организация тьюторского сопровождения ребенка младшего школьного возраста, имеющего нарушения речи, в образовательной организации.....	67
Волхонцева М. В., Касатова Г. А., Кузнецова С. Г. Педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ (с расстройствами аутистического спектра) по дополнительной общеобразовательной программе художественной направленности.....	70
Гарифуллина Г. М. Теоретические основы тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе	72
Гиляжетдинова А. Р., Шереметьева Е. В. Произвольные движения и действия неговорящих детей раннего возраста	75
Гиматова Г. А. Коррекция звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.....	77
Головач Е. Н. Использование педагогических инноваций, применяемых в обучении детей с нарушением слуха	79
Голубцова О. А. Развитие воображения у детей с ОВЗ средствами арт-терапии.....	80
Горлова Е. С. Логопедическая работа по развитию зрительно-пространственных представлений у обучающихся младших классов с оптической дистрофией.....	82
Горишкова Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности в процессе профориентационной работы	84
Граханова М. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития мелкой моторики детей с ЗПР на этапе подготовки к письму	86
Гура А. А. Тьюторство как технология сопровождения семьи, имеющей ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	87
Гуслякова Н. И. Подготовка будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности (на примере учебной практики — введение в профессию)	90
Дарьева С. В. Проектная деятельность как индивидуальная траектория обучения.....	93
Дмитричева С. В., Зырянова О. В. Педагогическое сопровождение индивидуальных проектов обучающихся основной школы в рамках регионального исследования качества образования	95
Долженко А. М. Сопровождение эмоционального развития детей с нарушениями зрения в дошкольной образовательной организации.....	96

Дорошина О. Р.	
Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования навыков общения со сверстниками.....	99
Дубинец О. А.	
Тьюторское сопровождение коррекции зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством дидактической игры.....	101
Дубовкина Н. В.	
Модель взаимодействия учителя-логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)	103
Дудник К. А.	
Тьюторское сопровождение развития наглядно-образного мышления дошкольников с нарушением интеллекта.....	107
Езовских Н. В.	
Роль логоритмики в процессе коррекции звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	109
Ерманова Я. Д.	
Воспитательный потенциал урока химии: достижение личностных образовательных результатов в соответствии с требованиями обновленных ФГОС.....	112
Жидкова И. Е., Ботвинникова А. И.	
Тьюторское сопровождение формирования и развития иноязычной компетенции.....	114
Заговора В. Ю., Дмитричева С. В.	
Наставничество в спорте как фактор личностного развития ребенка	116
Заринова А. М., Рукавишников А. К., Ишбулатова Т. А.	
Роль тьютора по созданию мотивационных условий в учебной деятельности обучающихся с ОВЗ: постановка проблемы	118
Захарова Н. А.	
Тьюторское сопровождение семьи в процессе развития внимания школьников с ЗПР	120
Зубарева Е. А.	
Тьюторское сопровождение детей с нарушениями речи в системе инклюзивной практики	122
Зуева Ф. А.	
Формирование конструкторских умений обучающихся в образовательном процессе.....	123
Зулкайдаева О. М.	
Сопровождение детей дошкольного возраста на этапе адаптации к дошкольной образовательной организации	125
Иванова С. К.	
Исследование наглядно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития	127
Игошкина Д. В.	
Использование моделей в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушением слуха 6–7 лет ...	129
Игумнова О. В., Симичеева С. В.	
Оречевление режимных моментов в группе раннего возраста дошкольной образовательной организации	131
Калинкина Л. В.	
Содержание коррекционно-пропедевтической работы с неговорящими детьми раннего возраста в условиях ДОО	133
Калинова В. А.	
Предшкольная подготовка ребенка в условиях ФГОС ДО.....	135
Камалудинов И. Г.	
Экологическое воспитание через направление внеурочной деятельности «экология человека и культура здоровья» у обучающихся основной школы.....	137
Каримова Л. Р.	
Тьюторское сопровождение семьи ребенка раннего возраста с признаками РАС	138
Кедрова М. В.	
Особенности тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением слуха	140
Кирсанов В. М.	
Тьюторское сопровождение лиц пожилого возраста	142

Кирюшкина Н. В. Сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в процессе формирования пространственных представлений	143
Клепикова В. А. Тьюторство детей с ЗПР в процессе коррекции мышления	145
Князева О. А. Знакомство с основами делового письма как одно из условий социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями	146
Коколев Е. М. Тьюторское сопровождение в инженерной деятельности.....	149
Колесихина Д. И., Симонова М. Ж. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий девятиклассников при подготовке к итоговой аттестации по химии	152
Колесникова Т. И. Тьюторская поддержка в исследовании особенностей речевой интонации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	154
Колотилова У. В. Организация тьюторского сопровождения слабослышащих младших школьников	157
Кондратцева О. В., Устинова И. А. Система работы по формированию речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством использования куклы.....	158
Конус А. В. Тьюторское сопровождение старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе формирования у них коммуникативных умений	161
Корнилова С. В. Сопровождение ребенка младенческого возраста группы риска в условиях семьи.....	162
Коробинцева М. С. Содержание коррекционно-развивающего этапа программы тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с задержкой психического развития.....	164
Коробинцева М. С. Тьюторское сопровождение профилактики девиантного поведения младших подростков с задержкой психического развития в период перехода из начальной в основную школу	166
Корыткина Е. И. Организация тьюторского сопровождения в детском дошкольном учреждении.....	168
Краснова А. В. Тьюторская диагностика в исследовании эмоциональной сферы подростков с нарушением интеллекта.....	170
Крохалева К. Е. Изучение трудностей в профессиональном самоопределении у подростков с ЗПР с использованием цифровых образовательных технологий	173
Крутова О. Г. Социализация детей-инофонов в образовательном пространстве посредством развития разных форм коммуникации	174
Кузнецов П. А., Левина С. Г. Практика наставничества при сопровождении научно-исследовательской деятельности химико-экологической направленности: реализация векторов тьюторского действия	176
Кузьмина И. И., Левченко В. А. Средства альтернативной коммуникации как инструмент тьюторского сопровождения	178
Кулакова Я. С. Тьюторское сопровождение проектной деятельности на уроках технологии	180
Кулибаба А. А. Развитие словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР в процессе индивидуального сопровождения	182
Кулиш Т. В. Взаимодействие участников образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ	184

Лаврентьева Д. С. Роль тьюторства в формировании интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами музыкальной деятельности	185
Лазарева Е. В. Особенности тьюторского сопровождения детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении	187
Лаптева О. А., Николаева И. Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей с нарушениями слуха в процессе образовательной деятельности	189
Лапина Л. М. Основные направления тьюторского сопровождения семьи, воспитывающей школьника с ограниченными возможностями здоровья	192
Лукиных М. А. Тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	194
Лунегова В. В. Реконструкция опытов по физике в рамках историко-культурного просвещения учащихся лицея	195
Лысова А. А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению в школе старших дошкольников с нарушениями зрения	197
Любимцева Н. В. Родитель-тьютор для ребенка раннего возраста	199
Мазаева М. А. Сказкотерапия как средство формирования лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)	201
Макарова Л. К. Организация тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра на примере инклюзивной модели «Ресурсный класс»	204
Максименкова Н. С. Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством составления и отгадывания загадок	205
Малышева С. Б., Лапина Л. М. Технологии преемственности в работе дошкольного и школьного отделений образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья	208
Маслобойникова А. В. Роль тьютора в управлении деятельностью обучающихся	210
Мацынова Т. С. Нейропсихологический подход в коррекции внимания дошкольников с ОВЗ	211
Машкарина О. В. Тьюторское сопровождение педагогов дополнительного образования, реализующих модульные ДООП художественной направленности	213
Машиковская А. Б. Тьюторское сопровождение коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников	215
Мигранова Е. Б. Характеристика интонационной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень)	216
Миленко А. В. Использование светового стола в образовательной деятельности педагога дополнительного образования	218
Михайлова Т. Ф., Сыркина Т. В. Сопровождение обучающихся в реализации индивидуальных проектов в рамках экспедиционной деятельности (на примере ДООП туристско-краеведческой направленности)	219
Мищенко А. Н., Нурышева Э. Р., Полетаева Е. О. Специфика деятельности тьютора начальной общеобразовательной школы, расположенной в сельской местности, при составлении индивидуального образовательного маршрута	221
Несмеянова Т. А. Деятельность тьютора в развитии мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития средствами декоративно-прикладного творчества	223

Несмеянова Т. А. Особенности организации тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	225
Нестерова Е. С. Тьюторское сопровождение ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями, в период адаптации к условиям детского сада	228
Низамова Э. В., Осипова Л. Б. Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики	230
Никитина Е. К. Роль тьютора в развитии критического мышления у младших школьников с задержкой психического развития	233
Николаева А. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	236
Никулина А. В. Практико-ориентированные задания как средства повышения качества образования	238
Нифонтова Е. С. Окружающая среда класса в условиях тьюторского сопровождения как фактор духовно-нравственного развития личности младшего школьника	239
Нухова М. М. Дидактическая игра в развитии слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	242
Орехова И. Л., Тюмасева З. И. Тьюторство в контексте здоровьесберегающего образования подрастающего поколения.....	244
Паниковская Д. С. Особенности артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	247
Панихина И. Н. Правовые аспекты сопровождения лиц с миграционной историей в образовательном процессе.....	249
Парфентьева Н. И. Тьюторское сопровождение одаренных детей в начальной школе.....	252
Переляева Е. В. Психолого-педагогические аспекты изучения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	253
Пермякова Н. Р. Тьюторское сопровождение в системе общего образования детей с ЗПР, проявляющих в своем поведении признаки гиперактивности	255
Пестова Г. А. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	257
Петренко Е. Н. Тьюторское сопровождение развития читательской компетенции младших школьников.....	259
Петрова Д. В. Роль логопедических занятий по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	262
Пискунова О. В. Сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в процессе формирования интеллектуальной готовности к школе	265
Плаксина Е. А. Организация работы по развитию письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности	268
Плюхина А. Ю. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.....	271
Пожидаева Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в процессе преодоления нарушений письменной речи.....	273

Полуянова Т. А. Обучение слабовидящих учащихся начальных классов с задержкой психического развития приемам мнемотехники	274
Попова Т. А. Тьюторское сопровождение коррекции звукопроизношения дошкольников со стертой формой дизартрии.....	279
Попова Н. В. Участие тьютора в формировании представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	281
Попова Т. И., Попова М. Е. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	283
Попова Е. А., Дружинина Ю. Р. Роль тьютора в развитии творческих способностей учащихся	285
Потапова К. А. Ситуационная задача как инструмент формирования естественнонаучной грамотности школьников и развития мотивации к изучению химии	287
Прокудина Е. Е. Тьюторское сопровождение ребенка с РАС в процессе формирования самостоятельности.....	289
Пушкарская С. Ф. Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности студентов-технологов при изучении дисциплины «Товароведение продовольственных продуктов»	292
Рагимова Л. Д. Интересные и безопасные опыты по химии для домашних экспериментов: увлекательное путешествие в мир химии.....	294
Реутова Е. И. Сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования коммуникативных умений	296
Рыкалина О. В. Специфика сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе развития артикуляции на хоровых занятиях в рамках ДООП.....	298
Рыкова И. Г., Калайда О. А., Попова Н. П. Тьюторское сопровождение на индивидуальных занятиях «Формирование речевого слуха и проносительной стороны речи» с использованием инновационных технологий.....	300
Рябова Н. Л. Осуществление педагогической поддержки детей с комплексными нарушениями развития в рамках тьюторского сопровождения в ДОУ	303
Савельева Е. М. Роль ритмики в развитии основных видов движений детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения	304
Савочкина И. А., Кильмасова И. А. Дидактическое обеспечение как средство развития технологических умений будущих педагогов (на примере технологии пошива изделий)	306
Сагатдинова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития мелкой моторики дошкольников с ЗПР на занятиях по изобразительности	309
Саитбурханова О. Э. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья на занятиях в некоммерческих центрах реабилитации, обучения и развития	310
Сафронова О. В. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	313
Семенова Е. М. Способы тьюторского сопровождения по развитию творческой деятельности учащихся.....	314
Сенникова Н. М. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	316

Сергеева И. А. Тьюторское сопровождение как инструмент развития социализации у детей младшего школьного возраста	319
Серова А. Ф. Метод проектной деятельности как способ развития познавательной активности школьников	321
Серова А. Ф. Метапредметные связи в проектной деятельности как средство развития УУД	322
Симонова М. Ж., Левина С. Г. Эффективные практики реализации модели наставничества «учитель — ученик — научный консультант» с использованием потенциала социального партнерства	324
Слуднова К. О. Организация деятельности тьютора по сопровождению детей с синдромом Дауна	326
Сметанина К. С., Ковалева А. А. Особенности тьюторского сопровождения коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией	328
Смирнова А. М. Особенности интонации у детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи	330
Смирнова Н. Н. Особенности мыслительных операций детей школьного возраста с выраженной степенью интеллектуальных нарушений	331
Смолякова О. Н. Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	333
Спицына Д. Е. Развитие мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития средствами изобразительной деятельности	335
Сурина Н. О., Касатова Г. А. Опыт реализации практик наставничества в творческом объединении художественной фотографии «Луч» через организацию коллективной работы	337
Суродеева Н. С. Программа тьюторского сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития у них связной речи	340
Сутягин А. А. Сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов на ранних этапах обучения в вузе	342
Тагинцева Е. В. Использование современных образовательных технологий в формировании речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях внедрения ФАОП ДО	344
Тимачев А. В. Тьюторское сопровождение спортивной подготовки баскетболистов на тренировочном этапе	347
Тишкова А. А. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе	349
Трошкина А. А. Особенности мышления детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития	352
Тулупова И. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата	354
Ухлебина Н. С. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в условиях психолого-педагогического сопровождения	356
Федорова А. С., Ковалева А. А. Развитие общей моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе тьюторского сопровождения	360
Федченко А. С. К вопросу об актуальности тьюторского сопровождения формирования функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	361

Хмелева И. С., Аборшалина К. Д. Использование ИКТ в работе тьютора	363
Худяева Л. М. Опыт наставничества в реализации программ социально-гуманитарной направленности (на примере ДООП «Школа вожакого»)	365
Цегельникова М. П., Дружинина Л. А. К вопросу коррекции внимания младших школьников с задержкой психического развития на уроках русского языка	367
Цыганова А. С. Личностно-ориентированный подход к коррекции произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с ТНР	370
Цыганова Д. Н. Деятельность тьютора в исследовании особенностей моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	372
Чуркина О. Л. Совокупность методов по построению коррекционной работы с дошкольниками с нарушением слуха при организации тьюторского сопровождения	374
Шабалдеева О. А. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи	376
Шауфлер Д. М. Деловая игра как средство познавательной активности на уроке биологии	377
Шеина З. Ю. Теоретический аспект коррекционной работы с дошкольниками с дизартрией в процессе преодоления нарушений звукопроизношения	380
Шелковая М. С., Пащикова А. Д. Развитие речевой компетентности детей с миграционной историей на занятиях учителя-дефектолога школы	382
Шелковая М. С., Дружинина Л. А. Особенности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития	385
Шереметьева Е. В., Шалагина М. А. Нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	388
Штыка Д. А. Непрерывность и преемственность в развитии системы понятий об окислительно-восстановительных реакциях как условие поддержания познавательного интереса школьников при изучении школьного курса химии	392
Шумкова Д. А. Логопедическая работа с детьми с билингвизмом в контексте тьюторского сопровождения	395
Щербак С. Г., Файсханова Е. В. Специальные условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовательной организации в процессе формирования диалогической речи	397
Яковлева Д. Е. Заучивание стихотворений как средство развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	399
Ярмухаметова Г. Р. К вопросу коррекции грамматического строя речи у старшего дошкольника с общим недоразвитием речи (III уровень)	401
Ярмухаметова З. Ш. Организационно-педагогические условия по подготовке обучающихся к конкурсу профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс»	404
Ясинская Я. В. Формирование артикуляционного праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	407

Общее тьюторское сопровождение обучающихся с нарушением слуха в рамках реализации Адаптированных общеобразовательных программ

Аннотация. В статье представлены виды тьюторского сопровождения реализации АООП. Направления работы специалистов в рамках своих компетенций, осуществляющих сопровождение обучающихся с нарушением слуха, для достижения больших образовательных результатов при тех возможностях и способностях, которыми они обладают.

Ключевые слова: компетенции специалистов, тьюторское сопровождение, направления работы.

Abalenskaya L. A., Volkova E. V., Piskareva M. M.

MBOU "S(K)OSHI № 12 of Chelyabinsk", Chelyabinsk, Russia

e-mail: labalenskaya@bk.ru, Alenka1169@mail.ru, marina.piskareva.66@mail.ru

General tutor support for students with hearing impairment in the framework of the implementation of Adapted general education programs

Annotation. The article presents the types of tutor support for the implementation of AOP. The areas of work of specialists within their competencies who provide support to students with hearing impairment in order to achieve great educational results with the opportunities and abilities that they possess.

Keywords: competence of specialists, tutor support, areas of work.

В настоящее время в России активно развивается практика инклюзивного образования детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации. Особые образовательные потребности данной категории детей «предполагают общее тьюторское сопровождение в условиях инклюзивного, коррекционного или ресурсного классов в обычных общеобразовательных организациях» [1].

Обучение детей с тяжелыми нарушениями слуха возможно только при эффективной коррекционной помощи. Для специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями слуха [2].

Наше муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха) № 12 г. Челябинска» (МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска») осуществляет образовательную деятельность по *Адаптированным основным общеобразовательным программам* (АООП) для слабослышащих и позднооглохших детей начального общего, основного общего и среднего общего образования [3].

Обучающиеся в нашей школе получают образование на основании заключения ОПМПК и письменного согласия (заявления) родителей (законных представителей) обучающихся.

Рекомендация о необходимости предоставления индивидуального тьюторского сопровождения указывается в заключении ОПМПК в графе «Тьюторское сопровождение обучающихся» с формулировкой «Педагогическое сопровождение обучающихся в реализации АООП», что подразумевает работу индивидуального тьютора ребенка с ОВЗ [4].

Общее тьюторское сопровождение указывается в заключении ОПМПК в графе «Тьюторское сопровождение обучающихся» с формулировкой «Осуществление общего тьюторского сопровождения реализации АООП» и подразумевает, что обучающийся находится на учете психолого-педагогического консилиума образовательной организации, специалисты которого (педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог) осуществляют его сопровождение в рамках своих компетенций [4].

Цель общего тьюторского сопровождения реализации АООП состоит в том, чтобы ребенок добился как можно больших образовательных результатов при тех возможностях и способностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты.

Задачи общего тьюторского сопровождения: проведение коррекционно-развивающих занятий; консультирование специалистами, осуществляющими сопровождение, педагогов, родителей по проблемам обучения, воспитания социальной адаптации ребенка.

Учителям-дефектологам отводится важная роль в осуществлении общего тьюторского сопровождения реализации АООП.

Мы, как учителя-дефектологи, проводим обследование детей с целью выявления особенностей речевого развития ребенка, структуры и степени имеющейся выраженности нарушения развития, учитывая психофизическое состояние детей.

По результатам обследования определяем объем и содержание коррекционной работы, необходимой данному ребенку, проводим индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, отслеживаем динамику развития детей и степень усвоения учебного материала.

Следующим важным направлением нашей работы является оказание методической помощи учителям инклюзивных классов в адаптации содержания образовательных программ возможностям ребенка с нарушением слуха. Работа учителя-дефектолога в каждом инклюзивном классе ведется в тесном контакте с учителем: это регулярное обсуждение работы ребенка на уроках и занятиях; трудностей, возникающих в процессе обучения и пути их преодоления. В процессе специального обследования и динамического наблюдения дефектологи выявляют:

- обучаемость: восприимчивость школьников к помощи (стимулирующей, направляющей, обучающей), способность переноса на аналогичные задания;
- отношение ученика к оценке учителя;
- сформированность самооценки;
- достижения ребенка в учении (уровень и качество обученности) и способы учебной работы;
- темп работы, работоспособность.

Основное направление деятельности учителя-дефектолога — осуществление коррекционно-развивающей работы, способствующей умственному развитию детей с нарушением слуха, испытывающих трудности в обучении, формированию учебных навыков на материале учебных дисциплин. Каждый учитель-дефектолог / сурдопедагог нашей школы на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях с обучающимся, у которого возникли значительные трудности в обучении, решает коррекционные задачи:

- развивает мышление,
- тренирует зрительное и слуховое внимание, память,
- формирует зрительно-пространственное и временное восприятие,
- развивает навыки анализа и синтеза,
- расширяет и активизирует словарный запас ребенка.

Совместно с учителем сурдопедагог:

- подбирает формы организации учебной работы в классе;
- определяет методы и приемы обучения, наиболее способствующие успешному освоению ребенком с нарушением слуха программного материала;
- проводит консультативную и просветительскую работу с учителями и родителями учащихся.

Также совместно с учителем инклюзивного класса учитель-дефектолог проводит работу, основной целью которой является соблюдение в классе правильного речевого режима, обогащение и систематизация словарного запаса учащихся, в соответствии с учебными предметами, развитие коммуникативных умений.

На индивидуальных занятиях у обучающихся формируются мозговые процессы анализа звуков и речи как звуковых сигналов. Учащиеся с нарушением слуха учатся различать, опознавать, распознавать неречевые и речевые звучания. На занятиях у обучающихся развивается слуховое внимание, фонематический слух. Параллельно с развитием слухового восприятия ведется работа над развитием ритмико-интонационной структуры речи, увеличением подвижности переключаемости артикуляторного аппарата, развитием звукопроизношения.

На занятиях по развитию речевого слуха учащимся предлагается как адаптированный речевой материал с общеобразовательных уроков, так и материал разговорно-бытового характера. Учащиеся учатся воспринимать речевой материал не только с голоса учителя, но и с электронных носителей.

В ходе проведения уроков сурдопедагог постепенно увеличивает расстояние, на котором ребенок воспринимает речевой материал.

У обучающихся при бимодальном слухопротезировании (на одном ухе — слуховой аппарат (СА), на другом — речевой процессор (РП)) мы предъявляем речевой материал сначала с использованием одновременно кохлеарного импланта и СА, затем только с КИ, далее возвращаемся к восприятию материала с кохлеарным имплантом и слуховым аппаратом.

Параллельно с обучением сурдопедагоги проводят консультацию родителей по вопросам организации развития слухового восприятия обучающегося после кохлеарной имплантации в домашних условиях.

Практика показывает, что содержание коррекционной работы наших специалистов зависит от специфики нарушений и особенностей речевого развития обучающихся с нарушением слуха.

Содержание деятельности учителей-дефектологов реализуется в направлениях работы, обеспечивающих комплексный подход к ее организации: диагностическое, коррекционное, аналитическое, консультативно-просветительское и профилактическое, организационно-методическое. Помимо традиционных направлений работы дополнительно выделяем аналитическое, которое определяет взаимодействие специалистов в работе, а также позволяет корректировать программы занятий в соответствии с достижениями учащихся.

Главными задачами в организации взаимодействия учителя-дефектолога с педагогами и родителями является:

- определение и реализация стратегии эффективного взаимодействия с родителями ребенка с нарушением слуха на основе сотрудничества и разделения ответственности;
- определение стратегии и тактик совместной помощи ребенку с нарушением слуха (режим выполнения домашних заданий, единые требования учителя, родителей; формирование у ребенка самостоятельности и ответственности, развитие творческих способностей в системе дополнительного образования и др.);

- формирование единых подходов к организации обучения и социализации ребенка с нарушением слуха;
- обсуждение и реализация методов и приемов обучения ребенка с нарушением слуха, апробированных «основным» учителем;
- организация совместной деятельности по включению детей с нарушением слуха в школьное сообщество, развитию их творческих способностей, расширению контактов со сверстниками;
- формирование коммуникативных компетенций, способствующих наиболее полному включению ребенка с нарушением слуха в образовательный процесс.

Весомую роль в обеспечении доступного и качественного образования играет общее тьюторское сопровождение учеников с нарушением слуха после КИ, а также слабослышащих школьников, имеющих трудности в обучении учителями-дефектологами нашей школы. Индивидуальный подход, адаптация учебного процесса и продуманная система поддержки обеспечивают не только успехи в обучении, но и помогают детям с ограниченными возможностями адаптироваться в обществе, развивать навыки общения и взаимодействия с окружающим миром, выстраивая фундамент для дальнейшей успешной социальной интеграции и самостоятельной жизни.

Литература:

1. Близнюк О. А. Адаптация зарубежной технологии «Ресурсный класс» к условиям инклюзивного обучения российских школ // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. — 2020. — № 5. — С. 12–19.
2. Бурова Н. И. Методические компетенции тьютора специальной (коррекционной) образовательной организации: Методические рекомендации. — Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. — 54 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

Абдуллина Р. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: abdullinarr98@yandex.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Психокоррекционная работа по развитию памяти младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. На основе теоретического анализа научной литературы и обобщения собственного педагогического опыта охарактеризованы методы коррекции памяти младших школьников с ЗПР. Представлено описание тех упражнений, которые легко организуются учителем на уроке.

Ключевые слова: психолого-педагогическая коррекция, коррекционная направленность обучения, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития, память, методы коррекции.

Abdullina R. R.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Psychocorrective work on the development of memory of younger schoolchildren with mental retardation

Abstract. Based on the theoretical analysis of scientific literature and generalization of their own pedagogical experience, the methods of correcting the memory of younger schoolchildren with mental retardation are characterized. The description of those exercises that are easily organized by the teacher in the lesson is presented.

Keywords: psychological and pedagogical correction, correctional orientation, primary school children, mental retardation, memory, correction methods.

Проблема коррекции внимания младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) — одна из актуальных в современной дефектологической теории и практике [6]. Это обусловлено двумя принципиальными положениями [5]: во-первых, школьники с ЗПР — это дети с потенциально сохранным интеллектом, находящиеся на том этапе образования, когда полное устранение имеющегося отставания в развитии еще возможно [1]; во-вторых, память — это фундаментальное свойство психики, уровень развития которого во многом определяет качество общепсихического развития ребенка [2].

Поэтому педагоги коррекционных классов общеобразовательных школ находятся в постоянном поиске эффективных форм и методов коррекции памяти школьников с ЗПР [3; 9], тем более, что у детей данной категории наблюдаются отклонения во всех видах и аспектах памяти [10].

В. Л. Подобед и Н. Г. Луготян отмечают, что понимание характера отклонений вообще и в развитии памяти младшего школьника с ЗПР дает возможность специалисту найти наиболее эффективные пути психокоррекционного воздействия. Если педагог и психолог вместе и систематически будут использовать правильно подобранные приемы и методы, а также дидактические игры с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, то уровень развития всех психических процессов, и в частности памяти, оптимизируется, а побуждение к более активной деятельности младших школьников с ЗПР возрастает [11].

Поскольку при всех формах задержки психического развития наблюдаются недостатки в развитии памяти [10], то память детей с ЗПР, с одной стороны, характеризуется рядом общих черт, проявляющихся у всех обучающихся данной категории, с другой стороны — при каждом варианте ЗПР в развитии памяти есть своя специфика. Поэтому процесс коррекции непростой и длительный по времени [7].

Собственный опыт психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР показывает, что наиболее эффективным способом организации психокоррекционной работы по развитию памяти является использование педагогом специальных методов коррекционного воздействия, а также обучения детей приемам рационального запоминания. Сегодня существует множество таких методов и приемов, которые можно разделить на несколько групп [1].

Первая группа методов направлена на развитие сенсорной и моторной сфер ребенка. Она включает в себя: пальчиковые игры, шнуровки, лепку, игры с кукольными театрами, рисование, мозаики, аппликация, шитье, конструкторы, работа с шаблонами, штриховка и т. д. [4].

В работах А. Л. Сиротюк и Ю. А. Ивановой предлагается использовать пальчиковую гимнастику в качестве метода коррекции памяти детей, основываясь на взаимосвязи развития движений пальцев и различных параметров интеллекта. Цель этого занятия заключается в синхронизации работы полушарий головного мозга, развитии потенциальных способностей, памяти, внимания, речи и мышления [4; 10].

В дополнение к пальчиковой гимнастике методика А. Л. Сиротюк включает дыхательные упражнения и упражнения для развития мышц языка. Автор также предлагает программу развития интеллекта школьников с использованием кинезиологии. Для развития мелкомоторной памяти применяются специальные упражнения, которые помогут ребенку с ЗПР «запомнить» движения рук и легче овладеть письмом [7], а упражнения с надуванием щек, направленные на развитие мимической мускулатуры, помогут в овладении навыка чтения [8].

Следующая группа методов коррекции связана с развитием тактильной памяти. Для этого можно использовать работу с различными крупами и мелкими предметами. Для активизации пальцевого гнозиса в тазик или коробку, содержащую определенную крупу, спрятать мелкие предметы, а ребенку необходимо будет их найти, узнать на ощупь как предмет, так и крупу [1].

Последняя группа методов направлена на развитие основного вида памяти школьников с ЗПР — зрительной — и легко организуема на уроке в ходе «минутки отдыха и игры» [2]. Это, например, такая игра, как «Запоминай порядок» (группе детей необходимо встать в ряд или по кругу. По очереди дети показывают выбранный предмет, а ведущий должен запомнить, и в конце, когда предметы убираются, сказать, у кого какой предмет находился) [3], и др.

Таким образом, существует большое количество методов развития памяти, систематическое использование которых на уроке, во внеурочной деятельности позволит эффективно совершенствовать память обучающегося с ЗПР.

Литература:

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002.
2. Букреева А. А. Коррекция памяти младших школьников / А. А. Букреева // Концепт. — 2015. — № 1. — С. 48.
3. Ибрагимова Г. Г. Нетрадиционные технологии в коррекционно-педагогической работе с обучающимися воспитанниками с задержкой психического развития / Г. Г. Ибрагимова, М. А. Муратова // Проблемы современной науки и образования. — 2015. — № 7.
4. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
5. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
6. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
7. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.

8. Коробинцева М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221. — EDN BDFPEW.

9. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

10. Мурафа С. В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Мурафа Светлана Валентиновна. Москва, 2012.

11. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с ЗПР / В. Л. Подобед // Дефектология. — 1981. — №3. — С. 12–15.

Авсюкевич М. С., Опарина А. Н.

магистрант 2-го курса кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: mashasp@mail.ru, anyutka29fvr@mail.ru

Научный руководитель — Зуева Ф. А.

профессор кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин, д. п. н., доцент

Модель тьюторских компетенций в разрезе сопровождения проектной деятельности

Аннотация. В статье определены ключевые навыки и знания, необходимые тьюторам для успешного сопровождения проектной деятельности учащихся, и сформирована систематизированная модель компетенций. Особое внимание уделено анализу роли тьютора в процессе поддержки всех участников проектной деятельности и обеспечения эффективного взаимодействия между ними.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, тьюторское сопровождение, компетенции, модель компетенций, hard skills, soft skills, проектная деятельность.

Avsyukevich M. S., Oparina A. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

A competency model of tutoring in terms of supporting project activities

Abstract. The article identifies the key skills and knowledge necessary for tutors to successfully support students' project activities and creates a systematized competency model. Particular attention is paid to the analysis of the role of the tutor in the process of supporting all participants in project activities and ensuring effective interaction between them.

Keywords: tutor, tutor support, competencies, competency model, hard skills, soft skills, project activities.

Как известно, прошедший 2023 год в России был объявлен Годом педагога и наставника. За год в стране во многом удалось достичь поставленную цель — сформировать у общества представление о важности учительского труда и значимости работы педагогов-наставников, а также популяризовать и повысить престиж их профессий. Одно из направлений педагогической деятельности, на которое за прошлый год также было направлено повышенное внимание, — это тьюторство или наставничество в проектной деятельности.

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из учеников, помогает осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы, что ведет к изменению позиции учителя в целом. При этом проектная методика относится к личностно-ориентированному обучению, поскольку весь процесс базируется на интересах, способностях учащихся, которые имеют возможность выбирать тему проекта, организационную форму его выполнения, оценить сложность проектной деятельности и т. д. [4].

Отсюда следует, что максимально эффективна будет та проектная деятельность, где педагог выступает в роли тьютора. Где из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, творческой деятельности учащихся.

Решение использовать метод проектов в своей педагогической деятельности говорит о высокой квалификации педагога, его способности использовать прогрессивную методику обучения и развития. Очевидна прямая зависимость между уровнем квалификации и компетентности педагога, успешностью самой проектной деятельности учащихся и получением ими опыта самоопределения и дальнейшей профессиональной самореализации.

В связи с этим вопрос рассмотрения компетенций, характеризующих профессиональную деятельность тьютора, представляется очень актуальным как для целей построения модели тьюторских компетенций, учитывающих вызовы и перспективы развития глобальной системы образования, так и для организации самого процесса подготовки новых специалистов в области сопровождения.

Несмотря на то, что уже существует и активно работает ассоциация тьюторства, многие университеты выпускают бакалавров и магистров в этом направлении, а прошедший год способствовал популяризации и информированию широких масс о профессии тьютора и наставника в целом, тем не менее, представления о сущности деятельности тьютора в обществе все еще достаточно размыты. Происходит смешение позиций и включение в функционал тьютора самых разных обязанностей, часто не связанных с данной позицией.

Кроме того, зачастую требования, предъявляемые к тьюторам даже в инновационных проектах, могут быть сформулированы слишком обобщенно и включать в себя только общие педагогические ключевые компетенции XXI в. и некоторые личностные качества. Тогда как в действительности каждый конкретный адресный запрос на тьюторское сопровождение характеризуется уникальным набором предпочитаемых знаний, навыков и компетенций.

В январе 2023 г. Министерством труда и социальной защиты России был утвержден обновленный профессиональный стандарт специалиста в области воспитания [8]. В рамках этого документа содержится перечень необходимых умений и знаний, которыми должен обладать практикующий тьютор.

Если рассмотреть данный документ, а также содержание существующих образовательных программ профессиональной подготовки (переподготовки) в этом направлении и программы отдельных курсов по тьюторству в рамках высшего педагогического образования, то в целом требования к умениям, навыкам и компетенциям содержат следующие позиции [7]:

1. Требования к умениям можно объединить по следующим направлениям, например: умение применять методы педагогической диагностики для выявления индивидуальной образовательной ситуации и особенностей тьюторанта; умение работать с ИОП; создание поддерживающей психологической среды; тьюторская рефлексия и анализ результатов деятельности, умение работать с ИКТ технологиями; навык работы с родителями и включения их в образовательный процесс и др.

2. Требования к знаниям, которыми должен обладать тьютор, также можно сгруппировать по блокам. Например: знание необходимых законодательных актов в области образования, профессиональных стандартов и др.; знание теории и методики тьюторского сопровождения, в том числе технологий открытого образования и индивидуализации; основы коррекционной педагогики; возрастные особенности тьюторантов; методы формирования благоприятного психологического климата и поддерживающей среды; методы обучения тьюторантов самооценке и рефлексии и т. п.

3. Требования к компетенциям, которые должны сформироваться у студентов в результате обучения по данной специальности, такие как: готовность свободно работать в различных профессиональных средах в условиях неопределенности; способность проектировать открытую, избыточную, вариативную образовательную среду; умение осуществлять психолого-педагогическую диагностику индивидуальных интересов и запросов обучающихся и др.

Как можно заметить, круг требований к умениям, знаниям и компетенциям достаточно обширен и обобщен. В связи с этим авторам видится целесообразным сформулировать и обосновать целостную модель компетенций тьютора, востребованных на российском и международном рынке труда. А затем рассмотреть разработанную модель в разрезе сопровождения проектной деятельности.

За основу была принята деятельностная концепция карьерной успешности: «hard skills» (технические знания и опыт, необходимые работнику) и «soft skills» (личностные качества) [1].

Soft skills формируют способность человека взаимодействовать с окружающими. При этом навыки затрагивают и профессиональную сферу, и личную жизнь.

Hard skills — это знания и умения, с помощью которых работники выполняют свои профессиональные обязанности. Эти навыки измеримы, проверяемы, а получают их по результатам профессионального обучения.

Как можно соединить hard skills и soft skills тьютора с затронутым выше профессиональным стандартом и трендами рынка? Как найти ту золотую середину, которая и будет показателем наиболее успешного специалиста именно в тьюторской деятельности и именно для сопровождения проектной деятельности?

Предлагаемая авторами модель представляет собой диаграмму Эйлера, включающую деление по двум основным парам характеристик, подмножеств конкретных блоков компетенций, качеств и навыков, неразрывно связанных друг с другом и уникальных в каждом конкретном запросе на тьюторское сопровождение (рис. 1):

- предметные навыки (hard skills) и «гибкие» навыки (soft skills);
- общекультурные компетенции и профессиональные компетенции.

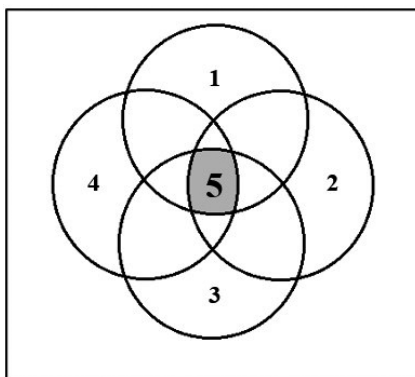


Рис. 1. Модель тьюторских компетенций

Блок 1 (Общекультурные компетенции + hard skills) включает в себя базовые элементы современной грамотности, такие как функциональная грамотность, цифровая грамотность, знание английского языка как основного языка международной коммуникации и знание основ педагогики и психологии, тех разделов, что наиболее востребованы при работе тьютора.

К блоку 2 (Общекультурные компетенции + soft skills) относятся ключевые навыки XXI в. (4К: коммуникация, командная работа, критическое мышление и креативность), а также эмоциональный интеллект и базовые практики личной эффективности, такие как тайм-менеджмент, планирование и целеполагание.

Блок 3 (Профессиональные компетенции + soft skills) в предлагаемой компетентностной модели включает в себя «гибкие» навыки, носящие специфический характер и необходимые в первую очередь специалистам помогающих профессий и антропологическим различным направлений. Этот блок навыков включает в себя телесную и психологическую осознанность и умение ее использовать в работе с другими людьми, а также знания и навыки по созданию поддерживающей среды.

Заключительный, **4-й блок (Профессиональные компетенции + hard skills)** предлагаемой компетентностной модели составляют специализированные знания и навыки, необходимые в работе именно специалисту в области тьюторства и индивидуализации и именно в конкретной ситуации по запросу тьюторанта и образовательной системы. По сути, это широко используемый в профессиональном обучении перечень специальных дисциплин. Например, такие как исторические истоки и теоретические основы тьюторства, технологии открытого образования, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования в условиях индивидуализации, теория и практика тьюторского сопровождения, самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся, профессиональное и личностное самоопределение обучающихся, практики инклюзивного образования, социальное тьюторство, тьюторское сопровождение в онлайн и некоторые другие [7].

Так как предложенная диаграмма Эйлера, по сути, является моделью соотношений множеств описанных блоков компетенций, качеств и навыков тьютора, то логично предположить, что Блок 5 есть не что иное, как уникальный набор свойств, присущих данному конкретному специалисту в данной конкретной ситуации сопровождения.

Также очевидно, что для каждой формы тьюторского сопровождения (зачастую для конкретного тьюторанта) указанный блок компетенций будет уникальным. Он будет формироваться напрямую из запроса и специфики образовательной среды, в которой будет работать тьютор, а также из личностных особенностей самого учащегося, которому требуется тьюторское сопровождение.

На наш взгляд, тьютор по сопровождению проектной деятельности должен обладать таким набором знаний, умений и компетенций, который максимально гармонично сочетал бы его лучшие личностные «гибкие» и «жесткие» навыки, а также профессиональные и общекультурные компетенции. Применительно к рассматриваемой модели это могут быть:

1. Общекультурные компетенции + hard skills:

- функциональная и цифровая грамотность;
- знание основ педагогики и дидактики,
- знание возрастной педагогики;

2. Общекультурные компетенции + soft skills:

- коммуникационные навыки (в первую очередь это навыки академической коммуникации и навыки ненасильственного общения);
- навык критического мышления;
- креативность;
- умение сотрудничать и работать в команде;
- высокий уровень развития эмоционального интеллекта.

3. Профессиональные компетенции + soft skills:

- знания и навыки по созданию поддерживающей среды;
- умение определять возможные точки роста и развития тьюторанта;

- владение рефлексивными методиками и приемами психологической работы;
- владение навыками разрешения межличностных конфликтов между участниками образовательного процесса и т. п.
- 4. Профессиональные компетенции + hard skills:
 - умение выстраивать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса;
 - способность создавать условия для организации самообразования и саморазвития тьютора;
 - владение навыками работы в информационно-образовательной среде при использовании современных информационно-коммуникационных технологий;
 - технологии открытого образования;
 - технологии тьюторского сопровождения онлайн и др.

Следует отметить, что перечисленные элементы в структуре профессиональной и общекультурной компетенции тьютора тесно взаимосвязаны друг с другом и оказывают взаимное влияние. Совокупность профессиональных знаний становится теоретической основой для формирования «Hard skills», а развитые «Soft skills» создают предпосылки для их успешного углубления и совершенствования. Знание же всей структуры в целом позволяет из совокупности кандидатов в тьюторы выбирать тех, кто в максимальной степени соответствует требованиям и конкретной задаче.

Все это, в конечно счете, способствует успеху самих учащихся как в освоении культуры проектной и исследовательской деятельности в целом, так и в дальнейшем развитии и ориентировании в открытой образовательной среде.

В глобальном плане ориентация на предложенную модель компетенций тьютора в проектной деятельности и в сфере наставничества рекомендована к применению, так как перечисленные в ней элементы отвечают требованиям и современным реалиям. Они позволяют повысить эффективность не только самого образовательного процесса, но и эффективность обучения, в том числе в экономическом и социальном ракурсах.

Литература:

1. Битва навыков. Как soft и hard skills влияют на карьеру // Образовательная онлайн-платформа Skillbox. — 27.11.2023 URL: <https://blog.skillbox.by/razvitiye/bitva-navykov-kak-soft-i-hard-skills-vlijajut-na-kareru/>
2. Долгошеева Е. В. Особенности организации проектной деятельности обучающихся начальных классов / Е. В. Долгошеева, И. В. Кондакова, Г. А. Корякина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2020. — № 3. — С. 16–24.
3. Дюшеева Н. К. Функциональная грамотность будущего педагога: сущность и содержание / Н. К. Дюшеева, М. М. Кубатбеков // Инновации в науке. Часть I. Новосибирск: СибАК, — 2016. — № 12 (61) — С. 107–115. URL: <https://sibac.info/conf/innovation/lxiv/66743>
4. Клишина О. Н. Роль тьютора в проектной деятельности учащегося / О. Н. Клишина // Инновационная наука. — 2016. — № 6–2. — С. 220–223.
5. Ковалева Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская // Человек.RU. — 2017. — № 12. — С. 85–94.
6. Компетенции XXI века в национальных стандартах школьного образования. // Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». URL: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf
7. Кузнецова Е. И. Подготовка специалистов в области индивидуализации тьюторства: некоторые аспекты модели компетенций тьюторской деятельности / Е. И. Кузнецова, А. А. Теров // Бизнес. Образование. Право. — 2018. — № 4 (45). — С. 423–432.
8. Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» от 30.01.2023 № 53н // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005>

Анашенкова И. Н.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 2-й курс,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: irina-pauls@mail.ru

Научный руководитель — Резникова Е. В.
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Тьюторские технологии в сопровождении детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

Аннотация. В данной статье рассмотрим тьюторские технологии, которые способствуют эффективному развитию учащихся младшего школьного возраста с нарушением письменной речи.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, тьюторские технологии, письменная речь.

Anashenkova I. N.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education, program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders, 2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V.
Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Tutoring technologies accompanied by primary school children with writing disorders

Annotation. In this article, we will consider tutoring technologies that contribute to the effective development of primary school students with a writing disorder

Keywords: tutor, tutor support, tutor technologies, written speech.

Нарушения письменной речи являются одной из наиболее распространенных проблем детей младшего школьного возраста. Они могут быть вызваны различными факторами, такими как недостаточное развитие моторики, слабость мышц рук, недостаточное внимание и концентрация, а также нарушения восприятия и понимания текста. Для эффективной работы с такими детьми используются тьюторские технологии.

Тьюторское сопровождение — это сопровождение обучающегося в его индивидуальном движении, это проектирование и построение с подопечным его образовательной программы, обучение принятию оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Тьюторы — специалисты, обладающие знаниями и навыками работы с детьми. Они помогут ребенку развивать навыки письма, улучшать графическую моторику, а также обучают его правильному строению предложений и текстов [1, 3].

Современное образование требует от педагогов постоянного совершенствования и поиска новых методов обучения. Одной из важных задач образования является сопровождение детей с нарушениями письменной речи. В данной статье рассмотрим тьюторские технологии, которые способствуют эффективному развитию учащихся младшего школьного возраста с нарушением письменной речи.

1. Тьюторская поддержка в образовательном процессе.

Одной из основных составляющих тьюторских технологий является индивидуальная работа с ребенком. Учитель-тьютор акцентирует внимание на особенностях каждого ученика и применяет специальные методы, направленные на преодоление проблем с письменной речью. Главная цель тьюторской поддержки заключается в создании комфортной и безопасной среды, где ребенок может свободно выражать свои мысли и развивать навыки письма.

2. Индивидуальные занятия и работа в малых группах.

Тьюторские технологии предусматривают проведение индивидуальных занятий с учащимися, дополняющих общую работу по программе. В процессе таких занятий учет индивидуальных особенностей каждого ребенка позволяет применять специфические методы и приемы работы. Кроме того, полезно проводить работу в малых группах, где дети могут обмениваться знаниями, опытом и взаимодействовать друг с другом.

3. Игровые элементы и интерактивность.

Включение игровых элементов и интерактивных заданий в образовательный процесс при работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи является важным аспектом тьюторской практики. Игровой подход позволяет сделать учебу более увлекательной и привлекательной для ребенка. Он становится инициатором своего собственного обучения, а не пассивным наблюдателем. Интерактивные задания обогащают учебный материал и способствуют запоминанию информации.

4. Применение современных образовательных технологий.

Современные образовательные технологии играют важную роль в сопровождении детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи. Использование компьютерных программ, интерактивных досок и планшетов позволяет сделать процесс обучения более доступным и интересным. С помощью таких технологий можно создать виртуальную среду для развития навыков письма и орфографии [2, 4, 6].

Важным аспектом тьюторской работы является также работа с родителями. Родители играют значительную роль в успешном сопровождении детей с нарушениями письменной речи. Тьюторы работают с родителями, объясняют им особенности проблемы и методики работы, а также дают рекомендации по домашним заданиям и занятиям с ребенком. Такая совместная работа помогает ребенку получить дополнительную поддержку и стимул для развития письменных навыков [5, 7].

Тьюторские технологии в сопровождении детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи предоставляют педагогам эффективные инструменты для помощи в развитии учащихся. Индивидуаль-

ный подход, работа в малых группах, использование игровых и интерактивных элементов, а также применение современных образовательных технологий способствуют успешному преодолению трудностей и развитию навыков письменной речи у детей с нарушениями. Тьюторство является важной составляющей современных образовательных практик, направленной на развитие каждого ребенка с учетом его особенностей и потребностей. Однако для достижения наилучших результатов важно также работать с родителями и создавать благоприятную обстановку для развития письменных навыков ребенка.

Литература:

1. *Алексеева, Л. А.* Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников / Л. А. Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2013. — № 10. — С. 99–104. — EDN RZGNYT.
2. *Андреева, Е. А.* Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования / Е. А. Андреева // Вектор науки ТГУ. — 2017. — № 5. — С. 112–113.
3. *Березовская, Р. В.* IT-технологии в коррекции письменной речи у детей с речевыми нарушениями / Р. В. Березовская // Вопросы педагогики. — 2021. — № 3–1. — С. 37–41. — EDN XBEEWY.
4. *Колотилова, У. В.* Подготовка будущих педагогов к реализации тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ / У. В. Колотилова, Е. В. Резникова, Л. Р. Салаватулина. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2023. — 98 с.
5. *Королева, Д. П.* Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивной практики / Д. П. Королева, Е. В. Резникова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 249–252.
6. Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — 470 с.
7. *Юрловская, И. А.* Использование компьютерных технологий в коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / И. А. Юрловская, А. С. Дигавцова // DISCOVERY SCIENCE RESEARCH : сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 26 января 2020 года. — Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. — С. 10–14.

Аникиев К. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: anikeev_kostya@mail.ru

Научный руководитель — Зуева Ф. А., профессор, д. п. н.

Роль тьюторского сопровождения в социальном проектировании

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов: понятия «тьютор», «тьюторское сопровождение», «социальное проектирование», и раскрыта роль тьюторского сопровождения в социальном проектировании.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, социальное проектирование

Anikeev K. Yu.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific supervisor — Zueva F. A., professor, doctor of pedagogical sciences

The role of tutor support in social design

Abstract. The article examines a range of issues: the concept of tutor, tutor support, social design and reveals the role of tutor support in social design.

Keywords: tutor, tutor support, social design.

Тьютор — это специалист, который изучает интересы ребенка и создает среду для его развития. В переводе с латинского тьютор — это наставник. Они появились еще в XIV веке в британских университетах — Оксфорде и Кембридже — и были посредниками между профессорами и студентами: помогали составить расписание, объясняли, как применять академические знания в реальном мире. Со временем функции тьютора значительно расширились. Этот специалист работает по принципу индивидуализации образовательного процесса: стандартизированное обучение не всегда эффективно, поэтому сейчас многие стремятся перевести своих детей на индивидуальный образовательный маршрут или семейное обучение.

Программа тьюторского сопровождения полезна, если ребенок: не знает, чем он будет заниматься в будущем и не имеет интересов; потерял мотивацию к получению образования; хочет научиться самостоятельно ставить цели и обращаться с информацией по самообразованию; планирует перейти на индивидуальный учебный план.

Отдельный вид тьюторов — специалисты сопровождения в инклюзивном образовании, которые помогают детям с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в обществе. В обязанности тьютора здесь входит организация учебы, нахождение сильных сторон у детей и помощь в их развитии.

Основная роль тьютора и на семейном образовании, и в ДОУ — помочь ребенку определиться с вектором развития на ближайшее будущее. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, они получают уникальный опыт взаимоотношений. У здорового ребенка гораздо больше ресурсов для быстрой социализации. У ребенка с инвалидностью, как правило, возможностей быстро усваивать навыки поведения в обществе гораздо меньше. Особенно это касается детей с расстройствами аутистического спектра, да и детям с другими проблемами бывает крайне трудно устанавливать причинно-следственные связи, а также адекватно эмоционально реагировать на, те или иные ситуации. Поэтому изоляция детей с особенностями развития приводит к еще большей их отчужденности от общества. А обучение среди обычных детей, наоборот, дает возможность адаптироваться к социуму.

Одним из наиболее важных условий успешности инклюзивного образования, является наличие системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности тьюторское сопровождение. Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где это особая исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями.

Социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации образовательного процесса. Под проектом в российском и международном образовании понимают специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащихся задачи, завершающихся созданием продукта. Социальный проект является формой постановки социально-значимой задачи, обоснования ее решения и выработки предложений по практической реализации намеченного. социальное проектирование — это задуманная, продуманная и осуществляемая деятельность, имеющая социальный эффект, результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего практическое значение. в ходе социального проектирования происходит конструктивное взаимодействие с социумом. Результатом этой деятельности является создание такого продукта, который ранее не существовал, как минимум, в ближайшем социальном окружении.

Тьюторское сопровождение проектной и исследовательской деятельности представляет особый тип педагогического сопровождения, при котором ученик выполняет действие по самостоятельно разработанным нормам, которые затем обсуждает с тьютором. В ходе тьюторского сопровождения педагог создает условия и предлагает способы для выявления, реализации и осмысления школьником своего познавательного интереса.

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из учеников, помогать осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы. Таким образом, из носителя готовых знаний он превращается в организатора проектной и исследовательской деятельности своих учеников. Основной уклон и результативность тьютора по проектной и исследовательской деятельности направлена на технологию социального проектирования. Тьютор по проектной деятельности осваивает с учащимися технологию написания проектов, постановку проблем, видение проблем в обществе, а также находить варианты путей и способов их решения. Основная форма деятельности — это индивидуальное и групповое консультирование.

Литература:

1. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология: Технологии открытого образования: Сборник научно-методических материалов. — М.: АПКИПРО, 2002. — С. 69.
2. Луков В. А. Социальное проектирование: Учеб. пособие / В. А. Луков. — М.: Флинта, Московский гуманитарный университет, 2010. — С. 240.
3. Суханова Е. А., к. п. н., зам. директора НОЦ «Институт инноваций в образовании», ТГУ, член правления Межрегиональной тьюторской ассоциации — «Тьюторство как ресурс развития практики образования».

Исследование коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. В статье представлены результаты собственного экспериментального исследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, старшие дошкольники, расстройства аутистического спектра.

Anikina V. D.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

Study of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorder

Abstract. The article presents the results of our own experimental study of communication skills in older preschoolers with autism spectrum disorders.

Keywords: communication skills, older preschoolers, autism spectrum disorder.

Общение является основой формирования личности и условием ее успешного вхождения в социум. Актуальность темы обусловлена возросшим количеством лиц, имеющих проблемы в коммуникативной сфере (особенно это касается дошкольников с расстройством аутистического спектра), а также развитие психологических и педагогических наук, раскрывающих новые подходы к пониманию сущности коммуникативных навыков и способов их формирования и развития [3].

Целью исследования являлось изучение особенностей коммуникативных навыков у дошкольников с РАС. Мы предполагаем, что у большинства детей с данным нарушением наблюдается низкий уровень коммуникативных навыков.

В основу работы легло определение коммуникативных навыков, данной Е. О. Смирновой: это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения [4].

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникации, а также жестко ограниченных интересах и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

Старшие дошкольники с РАС избегают контакта с окружающими, не могут стать инициаторами разговора, не способны поддерживать диалог. Они не используют фразы этикета, поскольку не понимают их практической необходимости. Часто употребляют речевые штампы, могут наблюдаться эхолалии, ярко выражены стереотипии и отсутствие личных местоимений. Дошкольники не испытывают потребности в получении ответной реакции от собеседника, часто не заинтересованы в его одобрении. Также отмечается недостаточная выраженность эмоциональных реакций, отсутствие эмпатии [1].

Было проведено исследование с участием 12 старших дошкольников с РАС. Результаты диагностики по карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) представлены на рис. 1.

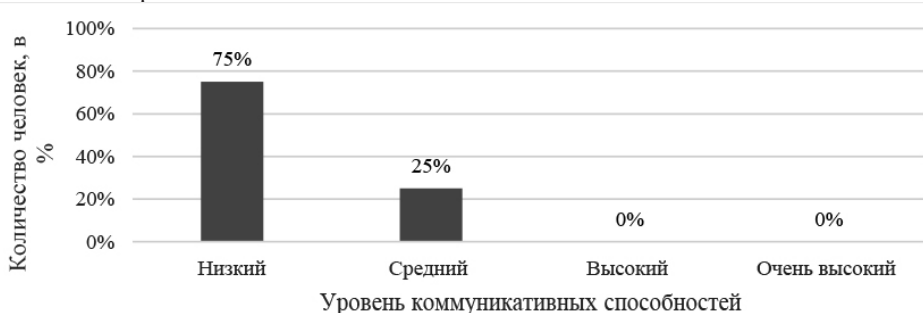


Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативных способностей у старших дошкольников по карте наблюдений А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой

Средний уровень наблюдается у 3 старших дошкольников с РАС, низкий уровень — у 9 детей. Для большинства дошкольников с РАС характерно отсутствие желания вступать в конфликт, но некоторые могут проявлять аутоагрессию. Большинство старших дошкольников с РАС плохо разбирается в собственных чувствах, не могут адекватно выражать их вербальной и невербальной коммуникацией. Свою позицию дети часто отстаивают в негативной форме: проявляют капризность, нежелание искать компромиссы.

Результаты диагностики по программе оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом VB-MAPP Марка Сандберга представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты диагностики навыков речи и социального взаимодействия по программе VB-MAPP Марка Сандберга

Второй уровень (средний) наблюдается у 2 старших дошкольников с РАС, 1-й уровень (низкий) — у 10 детей. Большинство старших дошкольников с РАС испытывают значительные сложности при построении речевого высказывания, они пользуются преимущественно карточками PECS и невербальными способами выражения своих желаний и чувств. Из-за этого возможности социального взаимодействия ограничены.

Результаты диагностики коммуникативных навыков по методике «Картинки» Е. О. Смирновой представлены на рис. 3.

Средний уровень наблюдается у 2 старших дошкольников с РАС, низкий — у 10 детей. Большинство старших дошкольников с РАС не смогли справиться с заданием в полной мере. Объяснить такую тенденцию можно нарушениями речи (многие дошкольники испытывают серьезные затруднения при озвучивании своих мыслей, при устном ответе на поставленный вопрос) и особенностями коммуникативной сферы: с трудом идут на контакт, испытывают сложности при анализе ситуаций, не могут правильно оценить эмоциональное состояние сверстников и поставить себя на место одного из детей.



Рис. 3. Результаты диагностики коммуникативных навыков по методике «Картинки» Е. О. Смирновой

Таким образом, у большинства старших дошкольников с РАС наблюдается низкий уровень коммуникативных навыков, нежелание вступать в контакт.

Литература:

1. Башмакова С. Б. Специфические особенности мотивации речевой коммуникации детей с РАС / С. Б. Башмакова, О. А. Петушкова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8. — № 2. — С. 24–32.
2. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2014. — 288 с.
3. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель — ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 4. — С. 106. — EDN UUUFAP.
4. Смирнова Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. — 3-е изд. — Санкт-Петербург, 2009. — 304 с.

Использование приемов индивидуализации для формирования мотивации к изучению химии у обучающихся колледжа

Аннотация. В статье рассматривается реализация разных приемов индивидуализации, направленных на повышение мотивации и интереса к изучению химии в колледже.

Ключевые слова: тьюторская позиция преподавателя химии в колледже, приемы индивидуализации.

Antonova A. A., Simonova M. Zh.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia

The use of individualization techniques to form motivation for studying chemistry among college students

Annotation. The article discusses the implementation of various individualization techniques aimed at increasing motivation and interest in studying chemistry in college.

Keywords: tutor position of a college chemistry teacher, individualization techniques.

В настоящее время критерием, определяющим успешность человека, становится готовность к работе в быстро меняющихся условиях общественной и профессиональной деятельности. В связи с этим перед современной системой образования стоит задача не только обеспечить глубокое и прочное усвоение знаний, но и создать условия для развития потенциала личности, ее социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В системе образования все большую популярность приобретает ступень среднего профессионального образования (СПО), которая играет ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов. Она представляет собой уровень образования, который обеспечивает студентам профессиональные навыки и знания, необходимые для успешной карьеры в различных отраслях экономики. Важным условием успеха является создание определенной среды обучения, построенной на новых организационных, методических и содержательных возможностях современного образования [2, 3].

Педагог с тьюторской позицией в СПО при организации учебного процесса отбирает приемы индивидуализации, позволяющие студенту выстроить собственный индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) [2, 4], и, в частности, при изучении химии. К таковым относятся изучение запроса студентов на изучение непрофильных предметов, выявление областей их познавательного интереса, использование средств и приемов, повышающих мотивацию к изучению химии. В частности, в колледже физической культуры «УралГУФК» мы столкнулись с проблемой низкой мотивации будущих педагогов физкультуры к изучению химии. Проведенное анкетирование 99 студентов, осваивающих специальность педагога физического воспитания, позволяет говорить об этом.

Респонденты выделили следующие причины низкой мотивации к изучению химии:

1. Недостаточная значимость предмета для будущей профессиональной деятельности и жизни — 94%.
2. Сложность предмета — 86%.
3. Недостаточное использование современных методов преподавания — 82%.
4. Негативный опыт изучения химии в школе — 64%.
5. Нет связи изучаемого материала с реальной жизнью — 62%.

На наш взгляд, решение этой проблемы возможно с помощью изменения позиции педагога: принятие учителем химии позиции тьютора, овладение им приемами индивидуализации, субъект-субъектного взаимодействия. Принятие данной позиции педагогом создаст условия для качественного освоения химии студентами СПО через осознание его важности в выбранной профессии; готовности обучающихся принимать ответственность за процесс и результаты обучения предмету; будет способствовать развитию умений грамотной постановки целей и самоорганизации.

В основу взаимодействия учителя химии с тьюторской позицией и студента была положена идея развития субъектной активности обучающихся. Ключевыми положениями стали: профориентационная работа, показывающая необходимость химических знаний для будущего педагога по физкультуре; обеспечение личного участия студента в конструировании индивидуальной образовательной программы при освоении химии; создание дополнительных ресурсов для обеспечения образовательных потребностей студентов; сопровождение самостоятельной работы при освоении общеобразовательного курса химии; курирование участия студентов в олимпиадах и конкурсах профмастерства; помощь в фиксации достижений в портфолио.

С целью повышения мотивации к изучению химии студентов первого курса колледжа физической культуры УралГУФК мы старались создать индивидуальные и стимулирующие условия для обучения каждого студента,

помогали им справляться с трудностями, развивать уверенность в себе и достигать личных целей в процессе обучения.

В процессе обучения химии мы использовали интерактивные уроки, моделирование процессов, происходящих в организме человека и оказывающих роль на физиологическую активность, лабораторные опыты, объясняющие процессы, наблюдаемые в реальной жизни [1].

Приведем некоторые примеры. Для демонстрации связи физической культуры и химии на уроке «Белки и их свойства» мы использовали самостоятельную работу с текстом и структурирование текста в форме интеллект-карты о функциях белков в организме человека. Демонстрационный эксперимент по денатурации белка путем нагревания и реакции с этиловым спиртом позволил наглядно смоделировать последствия употребления алкоголя. Для наглядной демонстрации результата употребления алкоголя мы использовали проведение лабораторного опыта «Окисление спирта над медным катализатором», результатом которого является появление уксусного альдегида, имеющего характерный запах «перегара». Обсуждение токсичности образовавшегося вещества позволило подвести обучающихся к выводу о необходимости ведения здорового образа жизни — неотъемлемой черты спортсмена. Подобные виды заданий мы использовали на других занятиях по химии.

На консультациях-тьюториалах мы разбирали не только вопросы, касающиеся содержания химического материала, но и обсуждали методы и стратегии повышения продуктивности обучения [4], такие как: планирование времени, составление интеллект-карт, инфографики и других вспомогательных средств структурирования материала, учили отбирать и анализировать информацию, строить логические доказательства, умения поддерживать положительный настрой на обучение. Эти навыки помогли студентам стать более самостоятельными в собственном обучении и освоить приемы управления собственным поведением и мотивацией.

Результаты повторного анкетирования студентов следующие:

1. Недостаточная значимость предмета для будущей профессиональной деятельности и жизни — 44%.
2. Сложность предмета — 66%.
3. Недостаточное использование современных методов преподавания — 62%.
4. Негативный опыт изучения химии в школе — 64%.
5. Нет связи изучаемого материала с реальной жизнью — 12%.

Данные анкетирования позволяют говорить о тенденции положительного влияния приемов индивидуализации на повышение мотивации студентов к изучению предмета.

Литература:

1. Асанова, Л. И. Естественная грамотность : пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / [Л. И. Асанова, И. Е. Барсуков]. — Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. — 84 с.
2. Мухина Т. Г. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения: учебное пособие [Электронный ресурс] / Т. Г. Мухина — Н.: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2015. 221 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/54961>—ЭБС «IPRbooks».
3. Юрловская И. А. Индивидуализация образовательного процесса в современном педагогическом вузе: монография [Электронный ресурс] / И. А. Юрловская — В.: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2015. 365 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/64912>—ЭБС «IPRbooks».
4. Владимирова А. В. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках биологии с использованием инструментов индивидуализации / А. В. Владимирова, М. Ж. Симонова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием (Челябинск, 25–26 янв. 2019 г.). — Челябинск: Край Ра, 2019. — С. 50–54.

Антропова В. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: vmakova2004@mail.ru

Научный руководитель — Коробинцева М. С.

Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Аннотация. В статье поднимается вопрос тьюторского сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Ключевые слова: дислалия, звукопроизношение, логопедическое обследование, дети старшего дошкольного возраста, тьютор, психолого-педагогическое сопровождение.

The role of a tutor in the psychological and pedagogical support of older preschool children with dyslalia

Annotation. The article raises the issue of tutor support for older preschool children with dyslalia.

Keywords: dyslalia, sound reproduction, speech therapy examination, older preschool children, tutor, psychological and pedagogical support.

Речь является неотъемлемой частью жизни человека. Она выполняет не только коммуникативную, но и саморегулятивную функцию. Данная функция позволяет человеку планировать собственное поведение. Исследования в области специальной литературы подчеркивают важность правильного звукопроизношения для успешной коммуникации и усвоения языка. В понятийно-терминологическом словаре логопеда под редакцией В. И. Селиверстова трактуется следующее понятие термина звукопроизношения — процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы. В специальной педагогике и психологии проблемой исследования звукопроизношения занимались такие ученые, как Е. Ф. Архипова, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, И. А. Зимняя, Л. В. Лопатина, А. Р. Лурия, В. К. Орфинская, И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, М. Ф. Фомичева и др. На современном этапе образования актуальность приобретают вопросы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией, которая трактуется как нарушение звукопроизношения при сохранном слухе и иннервации речевого аппарата. Логопедическое обследование старших дошкольников с дислалией является первым этапом в психолого-педагогическом сопровождении. При логопедическом обследовании детей с дислалией прежде всего детально изучается строение и подвижность органов артикуляционного аппарата, состояние артикуляционного аппарата начинается с изучения строения всех его органов: губ, зубов, челюсти, неба и языка. При этом логопед отмечает наличие и характер дефектов, а затем обследует звукопроизношение и фонематического восприятие. Обязательно для дифференциальной диагностики проводится обследование подвижности органов артикуляционного аппарата. Ребенку предлагают выполнить различные задания по подражанию или речевой инструкции. При этом логопед отмечает свободу и быстроту движений органов артикуляционного аппарата, их плавность, а также насколько легко осуществляется переход от одного движения к другому. В результате обследования звукопроизношения должно быть выявлено умение ребенка произносить тот или иной звук изолированно и использовать его в самостоятельной речи. При этом следует отмечать недостатки звукопроизношения: замену, смешение, искажение или отсутствие отдельных звуков — при изолированном произнесении, в словах, во фразах.

В результате обследования детей с дислалией учитель-логопед формулирует логопедическое заключение и выстраивает коррекционную работу. Важным условием эффективности данного процесса является взаимодействие всех участников образовательного процесса: тьютора, логопеда, воспитателя, психолога, семьи [4]. Каждый из специалистов в рамках своих обязанностей решает свои задачи, но в то же время имеет возможность и для преодоления выявленных недостатков развития, в том числе и речевого [6]. Совместная работа воспитателя и специалистов службы сопровождения очень важна, поскольку обеспечивает комплексность и преемственность на всех этапах образовательного процесса [5].

Цель работы тьютора в общеобразовательной организации заключается в создании комфортных условий для ребенка с нарушениями речи, создание среды для развития личности, мотивации и способностей детей в различных сферах деятельности [3]. Ориентация на сильные стороны и потенциальные возможности, интересы старшего дошкольника с дислалией, развитие личности в соответствии с социокультурными ценностями является необходимой задачей тьюторского сопровождения в рамках персонализации образования [1; 2].

Таким образом, тьютор, находясь рядом с ребенком в течение всего дня в дошкольном учреждении, помогает ему усвоить новый материал, построить отношения со сверстниками и взрослыми. При необходимости он создает образовательную среду для ребенка с учетом его особенностей развития и возможностей, адаптирует материал для лучшего его восприятия ребенком. Работа тьютора по координации совместной деятельности всех участников образовательного процесса в процессе коррекции речевых нарушений у старших дошкольников является главным условием удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Литература:

1. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

2. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129. — EDN CCKQPB.
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
4. Коробинцева М. С. Нейропсихологический аспект формирования учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2021 года. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 231–237. — DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-231-237. — EDN WGIKМ.
5. Коробинцева М. С. Работа учителя-логопеда общеобразовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том 1. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 350–356. — EDN PXXCDV.
6. Щербак С. Г. Организация инклюзивного образования детей с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации / С. Г. Щербак // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотнокова. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. — С. 333–341. — EDN VMEAAH.

Артеменко Б. А.¹, Калашиников Н. В.², Серебренникова Ю. А.², Чипышева Л. Н.³

¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

² Центр детский экологический г. Челябинска, г. Челябинск, Россия

³ Центр развития образования г. Челябинска, г. Челябинск, Россия

e-mail: artemenkoba@cspu.ru

Использование «Экокласса» в экологическом образовании обучающихся г. Челябинска

Аннотация. В статье представлен результат реализации проекта сетевого инновационного сообщества в муниципальной образовательной системе г. Челябинска. В рамках проекта создан «Экокласс», который позволит расширить возможности системы образования, перенести образовательный процесс из аудитории в природную среду. Работа «Экокласса» направлена на обеспечение непрерывности экологического образования и эффективное усвоение обучающимися материала в практической деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, «Экокласс», система образования.

Artemenko B. A.¹, Kalashnikov N. V.², Serebrennikova Yu. A.², Chipysheva L. N.³

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

² Children's Ecological Center of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

³ Education Development Center of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

The use of “Ecoclass” in ecological education of students in Chelyabinsk

Abstract. The article presents the result of the implementation of a network innovation community project in the municipal educational system of Chelyabinsk. As part of the project, an ecoclass has been created, which will expand the capabilities of the education system and transfer the educational process from the classroom to the natural environment. The work of the ecoclass is aimed at ensuring the continuity of ecological education and the effective assimilation of material by students in practical activities.

Keywords: ecological education, “ecoclass”, education system.

В 2022 году сотрудниками Института стратегии развития образования РАО под руководством А. Н. Захленого была разработана Концепция экологического образования в системе общего образования. В апреле этого же года документ был одобрен ФУМО по общему образованию (протокол № 2/22).

В Концепции авторы приводят основные причины низкого уровня экологической грамотности и экологической культуры обучающихся, а именно:

- экологическое образование реализуется по многопредметной модели и фрагментарно представлено мало связанными между собой «экологическими составляющими» содержания различных предметных областей;

- отсутствие целостности, непрерывности и системности экологического образования;
- отсутствие ценностно-мировоззренческой целостности содержания экологического образования;
- отсутствие интегрированных показателей результатов экологического образования обучающихся и его мониторинга в образовательных организациях;
- низкий уровень осведомленности большинства педагогических работников о задачах современного экологического образования, его связи со стратегическими задачами социально-экономического и научно-технического развития России;
- проблема подготовки кадров для осуществления экологического образования, отвечающего современным вызовам [1].

Выделенные авторами Концепции причины явились предпосылками разработки и внедрения в муниципальной системе образования г. Челябинска проекта сетевого инновационного сообщества «Проектирование муниципальной модели реализации непрерывного экологического образования с использованием информационно-методического ресурса «Экологический конструктор»», начало которому было положено в 2023 году.

В рамках проекта одним из продуктов его реализации стал созданный на базе МАУ ДОЛ «Солнечная поляна» г. Челябинска «Экокласс» — класс под открытым небом. Цель его создания — круглогодичная организация непрерывного экологического образования обучающихся в рамках организации экологических смен Центром детским экологическим г. Челябинска. Кроме «Экокласса» на территории лагеря создан комплекс стендов с информацией об обитателях Каштакского бора. Также использование «Экокласса» возможно для повышения квалификации педагогов естественно-научного профиля и проведения таких мероприятий, как, например, городской слет «Юные друзья природы». Торжественное открытие «Экокласса» состоялось с приглашением ветеранов юннатского движения и председателя Комитета по делам образования г. Челябинска.

Экокласс включает беседку со столами и скамейками для занятий и выносным балконом для размещения на нем оборудования, например, телескопа, переносной метеостанции или экологической лаборатории, а также модельную экологическую тропу, на которой размещены шесть информационных металлических конструкций, на которых размещены стенды.

Конструкция 1 «Каштакский бор — памятник природы регионального значения». На ней размещен стенд, содержащий карту Каштакского бора, описание истории его возникновения, границы и т. д.

Конструкция 2 «Животные Каштакского бора». На каждой из четырех граней конструкции размещены такие стенды, как: «Рыбы реки Миасс», «Птицы Каштакского бора», «Млекопитающие Каштакского бора», «Чешуекрылые Каштакского бора».

Конструкция 3 «Почвы Каштакского бора». Стенды, размещенные на этой конструкции: «Строение почвенного профиля», «Серая лесная почва», «Чернозем выщелоченный», «Состав почвы». Данная информация направлена на знакомство с типичными почвами бора и методами их изучения в полевых условиях, такими как метод определения гранулометрического состава почвы по Н. А. Качинскому и метод определения наименования почвы с помощью треугольника Ферре.

Конструкция 4 «Деревья Каштакского бора». Данная конструкция включает стенд с информацией об основных представителях дендрофлоры Каштакского бора, а также образцы стволов и спилов деревьев.

Конструкция 5 «Окно для наблюдения облаков». Поверхность данной конструкции разделена на секторы, где размещены изображения различных видов облаков, а в центре находится непосредственно само окно для наблюдений.

Конструкция 6 «История создания “Экокласса”». На данной конструкции не только размещена общая информация об идее создания «Экокласса», но и об истории возникновения юннатского движения в России и Челябинской области.

Использование образовательной деятельности в «Экоклассе» — ведется по двум направлениям.

«Непрофильное». Данное направление рассчитано на всех отдыхающих в лагере и носит больше просветительский характер. Поскольку стенды находятся в свободном доступе, то любой отдыхающий может ознакомиться с их информацией. Кроме того, с помощью размещенных на стендах QR-кодов отдыхающие могут получить более детальную информацию о заинтересовавших их объектах.

«Профильное». Данное направление подразделяется на работу с обучающимися в профильных «экологических» сменах, которые организуются в каникулярное время. «Экокласс» позволяет минимизировать количество вывозимого для работы с детьми оборудования, т. к. частично оно уже в нем размещено. В учебный период на территории «Экокласса» организуются тематические занятия для подготовки обучающихся к конкурсам и слетам разного уровня. Второе направление — работа с педагогами, занимающимися экологическим образованием. «Экокласс» служит площадкой для организации курсов повышения квалификации управленческих команд и педагогов образовательных организаций г. Челябинска, которые выстраивают у себя систему непрерывного экологического образования.

Таким образом, мы считаем, что созданный «Экокласс» позволяет частично решать те проблемные моменты, которые были обозначены авторами Концепции экологического образования в системе общего образования. Он позволяет расширить образовательные возможности муниципальной системы образования г. Челябинска, объединяя дошкольные образовательные организации, общеобразовательные школы и учреждения дополнительного образования, а детский оздоровительный лагерь, размещенный в пределах Каштакского бора, служит не только объединяющей их площадкой, но и территорией, где созданы условия для благоприятной организации образовательного процесса.

Литература:

1. Концепция экологического образования в системе общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/> (дата обращения: 29.02.2024).

Бажикова Д. Д.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dasabazikova@gmail.com

Научный руководитель — Овчинников М. В.

Тьюторское сопровождение при формировании коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра

Аннотация. В статье охарактеризована деятельность тьютора по формированию коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра: рассмотрены основные задачи тьютора при сопровождении детей с РАС, проанализированы основные стратегии работы тьютора по данной проблеме, направления и этапы работы.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети, расстройства аутистического спектра, общение, социализация, адаптация, тьютор.

Bazhikova D. D.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

Tutor support in the formation of communication skills in primary school children with autism spectrum disorder

Abstract. The article describes the activity of the tutor in the formation of communication skills of younger schoolchildren with autism spectrum disorder: the main tasks of the tutor in accompanying children with ASD are considered, the main strategies of the tutor's work on this problem, directions and stages of work are analyzed.

Keywords: communication skills, children, autism spectrum disorders, communication, socialization, adaptation, tutor.

Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — одна из основных задач в процессе их реабилитации и адаптации к социальной среде [4]. Своеобразие процесса общения — одна из ключевых характеристик детей с РАС и одновременно одна из причин социальной изоляции и трудностей в обучении [2].

Развитие коммуникации у детей с РАС позволяет снизить дезадаптивное поведение, развивать возможности и желание в общении с педагогами, сверстниками и повышает возможности адаптации и освоения образовательной программы.

Современными исследователями выделены следующие направления работы по формированию коммуникативных навыков у детей с РАС [3]:

1. Формирование базовых коммуникативных функций. Важная задача — научить ребенка выражать просьбу с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, реагировать на имя, выражать отказ или давать ответы на обращения людей, комментировать и называть объекты окружающей среды, привлекать внимание другого человека и пользоваться вопросительными высказываниями.

2. Формирование социоэмоциональных навыков. Формирование умений адекватно выражать и понимать эмоции, сообщать о своих чувствах, проявлять вежливость, делиться чем-либо, выражать чувство привязанности, сострадания и эмпатии, оказывать помощь другим.

3. Формирование диалоговых навыков. Обучать правильно начинать и завершать диалог, поддерживать его, а также держать зрительный контакт с собеседником, соблюдать дистанцию по отношению к говорящему, ждать подтверждение слушающего перед тем, как продолжить сообщение.

Оптимальным в современной практике работы с детьми с РАС является технология тьюторского сопровождения. Несмотря на относительно небольшой опыт в организации данной формы работы, можно сформулировать задачи работы тьютора с детьми с РАС [1]:

1. Создание индивидуальной программы обучения и развития для ребенка с РАС, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

2. Обучение ребенка коммуникативным навыкам, социальным навыкам и социально-бытовым.

3. Обеспечение поддержки и помощи ребенку в процессе обучения, включая адаптацию учебных материалов и методов обучения к его потребностям.

4. Обеспечение эмоциональной поддержки и помощи ребенку в преодолении трудностей, связанных с его расстройством.

5. Сотрудничество с родителями и другими специалистами, работающими с ребенком, для обеспечения комплексного подхода к его реабилитации и адаптации.

6. Мониторинг прогресса ребенка и корректировка программы обучения и развития при необходимости.

7. Проведение инструктажа для родителей и других членов семьи навыкам правильной работы с ребенком с РАС, ознакомление с методами поддержки и помощи в домашних условиях.

8. Поддержка и помощь ребенку в социальной адаптации, участие в групповых занятиях, играх и других мероприятиях.

9. Обучение ребенка навыкам самообслуживания и самостоятельности, включая уход за собой, уборку и другие бытовые навыки.

10. Обеспечение безопасности ребенка и предотвращение возможных проблем, связанных с его расстройством.

Задачи тьютора могут варьироваться в зависимости от возраста и уровня развития ребенка, а также от конкретных потребностей и целей, установленных совместно с родителями и другими специалистами [6]. Для их решения тьютор должен владеть специальными компетенциями [10]:

- способность управлять деятельностью сопровождаемого;
- способность мотивировать сопровождаемого на образовательную деятельность;
- способность организовывать события и активизировать сопровождаемого;
- готовность к интеграции и сетевому взаимодействию;
- способность аккумулировать ресурсы, необходимые для решения поставленных задач сопровождаемого;
- способность решать нестандартные задачи;
- обладание коммуникативной культурой;
- способность реализовывать образовательные предложения в качестве ресурсов для построения индивидуальной образовательной программы.

Коммуникативная сфера младших школьников с РАС имеет ряд особенностей, связанных, прежде всего, с рядом дефицитов, обусловленных неумением выстраивать социальные связи, слабым пониманием правил, контекстов и подтекстов социальных взаимоотношений с окружающими людьми. Тьютор, сопровождающий в образовательном процессе ребенка с РАС, выступает в качестве посредника между ребенком и окружающими его людьми. Он вводит ребенка в систему социальных взаимоотношений со сверстниками, объясняет ребенку ожидаемые от него действия, помогает сориентироваться в конкретных учебных и внеучебных ситуациях; эта работа во многом напоминает работу с неговорящим ребенком раннего возраста по запуску речи [5].

Поэтому программа тьюторского сопровождения младших школьников с РАС представляет собой комплексную методическую разработку, ориентированную на сопровождение ребенка с РАС в ситуациях учебной и внеучебной деятельности с учетом возможного контекста индивидуальных коммуникативных особенностей обучающихся, и должна быть реализована в рамках диагностико-мотивационного, проектировочного, реализационного и аналитического этапов. В связи с этим работа тьютора по формированию коммуникативных навыков младших школьников с РАС должна быть построена циклично и может быть представлена в виде алгоритма деятельности тьютора.

Деятельность тьютора предполагает не только работу на уроке. Большое количество времени, по мнению Н. С. Гращенковой, М. М. Либлинг, уходит на подготовку к уроку, во время которой тьютор модифицирует учебно-дидактические материалы, работает над дополнительной визуализацией учебных текстов, упрощением инструкций, добавлением дополнительных пояснений для тьюторанта. Также тьютор преобразует используемые на уроке учебные ресурсы, дополняя учебный процесс альтернативными источниками подачи и восприятия учебной информации, привлекает волонтеров, налаживает сотрудничество с другими учителями и тьюторами (если сопровождаемых детей в классе несколько), а также работает с родителями. Тьютор подбирает адекватные образовательным потребностям особенного ребенка стратегии и технологии обучения.

Тьюторы, работающие с детьми с аутизмом, используют различные стратегии для формирования коммуникативных навыков. В качестве основных можно отметить следующие [11]:

1. Установление контакта: тьютор старается установить контакт с ребенком, используя визуальные подсказки, жесты, мимику и другие невербальные средства коммуникации. Можно использовать игрушки, картинки или др. предметы, чтобы привлечь внимание ребенка и начать взаимодействие.

2. Поддержка и поощрение: тьютор активно поддерживает и поощряет ребенка, когда он пытается общаться. Он может использовать систему вознаграждений, чтобы стимулировать ребенка к коммуникации.

3. Обучение языку: тьютор помогает ребенку освоить язык, используя простые и понятные слова и фразы. Он может использовать карточки PECS или другие визуальные подсказки, чтобы помочь ребенку понять значение слов.

4. Обучение социальным навыкам: тьютор помогает ребенку освоить социальные навыки, такие как умение смотреть в глаза, улыбаться, здороваться и прощаться. Он также может использовать ролевые игры, чтобы помочь ребенку понять, как вести себя в различных социальных ситуациях.

5. Обучение альтернативным методам коммуникации: если ребенок не может говорить или испытывает трудности с вербальной коммуникацией, тьютор может обучить его альтернативным методам коммуникации, таким как жесты, картинки или использование специальных устройств — коммуникаторов.

6. Работа в команде: тьютор часто работает в команде с другими специалистами: психолог, логопед и врачи, чтобы обеспечить комплексный подход к развитию коммуникативных навыков ребенка [9].

Важно отметить, что стратегии работы тьютора могут варьироваться в зависимости от потребностей и особенностей каждого конкретного ребенка.

А. В. Хаустов предлагает развивать коммуникативные навыки, в том числе навык вербальной коммуникации у ученика с РАС, с помощью игр, упражнений на развитие речи, беседы [10].

Разнообразные упражнения, артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками, альтернативной коммуникацией могут использоваться в рамках тьюторского сопровождения с целью формирования у ученика с РАС навыков вербальной коммуникации.

При работе с учеником, владеющим речью и навыком чтения, можно использовать метод беседы, с целью дальнейшего формирования диалоговых навыков (чтение по ролям). Для ученика, который плохо владеет речевыми навыками и навыками чтения, можно использовать устные подсказки или подсказки в виде картинок.

Т. Ю. Сунько указывает, что обучающийся с РАС в силу своих речевых особенностей не может полноценно общаться со своими сверстниками. Соответственно для обеспечения полноценного общения ученика с РАС со своими одноклассниками и учителями, а также способности выражать свои мысли, роль тьютора состоит в развитии у него навыков вербальной коммуникации с помощью тьюторских технологий. Эти технологии должны быть взаимосвязаны между собой и представлять совокупность последовательных этапов, определенную систему познавательного развития обучающегося с РАС [8].

Ниже представлено описание этапов работы тьютора, направленных на развитие вербальной коммуникации ученика с РАС [7].

1. Диагностический этап состоит в подготовке материалов для диагностического исследования, проведение диагностики ученика.

2. На проектировочном этапе тьютор разрабатывает программу индивидуального образовательного маршрута, формирует задачи, составляет план работы с учеником.

3. Реализационный этап предусматривает фиксацию динамики речевого развития ученика, при необходимости внесение корректив в индивидуальный образовательный маршрут.

4. Аналитический этап предусматривает рефлексию позитивного опыта и затруднений в процессе тьюторского сопровождения.

5. Поддерживающий этап направлен на мотивацию ученика к дальнейшей деятельности по развитию речевых навыков, постановка новых целей и задач.

Таким образом, этапы работы тьютора направлены на изучение уровня сформированности навыков развития вербальной коммуникации у ученика, составление индивидуальной программы развития, формирование навыков учебной деятельности, развитие вербальной коммуникации, предоставление информации родителям обучающегося, консультирование родителей и педагогов, изучение эффективности тьюторского сопровождения, изучение и использование мотивационных факторов, адаптирование среды, учебных и дидактических материалов для обучающегося с РАС [4].

Очень важным моментом в работе тьютора является необходимость систематического контроля за развитием вербальной коммуникации у ученика с РАС в начальной школе, это позволяет своевременно обнаружить нарушения в его речевом развитии и организовать коррекционную работу по компенсации и предупреждению дальнейших отклонений в развитии, скорректировать индивидуальный образовательный маршрут.

Литература:

1. Колмогорова Н. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Ч. 1. — Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. — С. 552–555. — EDN XABRGM.

2. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.

3. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

4. Никольская О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф. — 2016. — 195 с.

5. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель — ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 4. — С. 106. — EDN UUUFAP.
6. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVMX.
7. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164. — EDN VBEIPE.
8. *Сунько Т. Ю.* Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра / Т. Ю. Сунько // Аутизм и нарушения развития. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 45 с.
9. *Феофанов В. Н.* Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / В. Н. Феофанов // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, 28–30 ноября 2018 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018 — С. 28–30.
10. *Хаустов А. В.* Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2012. — 36 с.
11. *Цынченко А. А.* Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Байгабулова С. О.

Костанайская академия МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева,
г. Костанай, Республика Казахстан
e-mail: saulebajgagulova@mail.ru

Перспективы оказания психологической помощи будущим офицерам МВД в условиях обучения в вузе

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования первичной диагностики готовности курсанта Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева к профессиональной деятельности, подтверждена необходимость и определена перспективность оказания психологической помощи курсантам в условиях обучения в вузе.

Ключевые слова: курсанты академии МВД, условия обучения в вузе, психологическая помощь, психологическое сопровождение.

Baigagulova S. O.

Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan
named after Shrakbek Kabybayev, Kostanay, Republic of Kazakhstan

Prospects of providing psychological assistance to future officers of the Ministry of Internal Affairs in conditions of study at a university

Annotation. This article presents the results of a study of the primary diagnosis of the readiness of a cadet of the Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shrakbek Kabybayev for professional activity, confirms the need and determines the prospects for providing psychological assistance to cadets in the conditions of studying at a university.

Keywords: cadets of the Academy of the Ministry of Internal Affairs, conditions of study at the university, psychological assistance, psychological support.

В современных условиях функционирования правоохранительной системы МВД большое значение приобретает проблема психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров в период обучения в вузе, так как подготовка кадров в ведомственных учебных заведениях отличается от гражданских высших учебных заведений условиями обучения, которые имеют свои принципиальные особенности и задачи.

Необходимо в ходе профессиональной подготовки, в период образовательного процесса адаптировать курсанта к условиям обучения в вузе, научить профессионально мыслить, развивать профессионально важные

качества, такие как коммуникабельность, внимательность, стрессоустойчивость, наблюдательность, а самое главное — подготовить его не только как специалиста, который сможет правильно регламентировать и применять законодательство страны, но и будет психологически подготовленным для того, чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Все эти задачи возможно решить при условии успешного психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров в условиях обучения в вузе [5].

Одной из важных задач психологов образовательных учреждений МВД Республики Казахстан является оказание психологической помощи курсантам в адаптации к условиям учебной деятельности, предупреждение межличностных конфликтов, психоэмоциональных расстройств, вызванных спецификой и условиями обучения, бытовыми и семейными ситуациями [9].

Исследования, затрагивающие решение вопросов реализации психолого-педагогических условий, анализировались и изучались учеными (Н. Г. Осухова, Э. Ф. Зеер, А. М. Столяренко и др.) [8; 4; 1]. При этом условия могут быть условно поделены на внешние и внутренние. К внешним относят: материальное, методическое, кадровое обеспечение; создание атмосферы психологического комфорта в образовательном учреждении; информационное обеспечение педагогов и специалистов. К внутренним условиям относят: формирование учебно-познавательной мотивации; позиционно-установочное (помощь в усвоении системы требований и предписаний, в формировании «позиции курсанта»); деятельностное (осуществление руководства учебной деятельностью); коррекционное (устранение того, что мешает учиться) [10].

В случае отсутствия условий, в силу своей неподготовленности, различий индивидуально-психологических характеристик курсанты особенно нуждаются в психологической поддержке в период обучения, так как до поступления в ведомственный вуз они не сталкиваются с такими требованиями и условиями, которые обусловлены спецификой образовательной среды вуза.

Психолого-педагогические условия ученые рассматривают такие, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса [3; 6; 7].

Реализация психолого-педагогических условий показывает, что данный вид условий обладает следующими характерными признаками: 1) психолого-педагогические условия представляют собой возможности образовательной и материально-пространственной среды, способствующей повышению эффективности целостного педагогического процесса; 2) условия направлены, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (преподавателей или курсантов), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; 3) основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы; 4) совокупность психолого-педагогических условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Таким образом, психолого-педагогические условия — это совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (то есть связаны с преобразованием конкретных характеристик личности).

Курсанты образовательных учреждений МВД Республики Казахстан — это субъекты, основная деятельность которых связана с высокой напряженностью. Следует учитывать и тот факт, что обучение в высших учебных заведениях МВД отличается от обучения в гражданских учебных заведениях. Так, с первых дней обучения в ведомственных вузах курсанты сталкиваются с такими трудностями, как смена обстановки и условий жизни, различными условиями, в результате которых у курсантов может возникнуть социальная и психологическая дезадаптация, нуждающаяся в особом подходе к организации психологического сопровождения.

О. С. Васильева и Я. Б. Радишевская [2] выделили такие специфические особенности деятельности курсантов, как жесткий регламент распорядка дня, совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей, подчинение и субординация, преобладание групповых видов деятельности.

В целом личностные особенности курсантов предрасполагают к несению службы и выполнению учебной деятельности в напряженных условиях.

Медицинское и психофизиологическое освидетельствование, проводимое военно-врачебной экспертизой, выявляет на стадии поступления индивидов, не соответствующих требованиям учебной и профессиональной деятельности. Принято считать, что в ведомственные учебные заведения МВД поступают кандидаты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, адаптивных, коммуникативных особенностей личности, способные успешно адаптироваться в условиях обучения в вузе. Однако, как свидетельствует психодиагностическое исследование, которое проводилось в период нашего исследования, многие курсанты обладают низким уровнем первоначальной профессиональной готовности к службе в органах внутренних дел.

На констатирующем этапе исследования нами был разработан диагностический аппарат и проведена первичная диагностика готовности курсанта к профессиональной деятельности.

Констатирующий эксперимент проводился в период лагерных сборов, в течение одного месяца, где курсанты проходили курсы молодого бойца. В данном эксперименте приняли участие 100 курсантов 1-го курса фа-

культета очного обучения по специальности «Правоохранительная деятельность» Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Ширакбека Кабылбаева.

С целью изучения мотивации к овладению профессией был проведен анкетный опрос. Согласно данным проведенного опроса половина опрошенных (54%) выбрали профессию сотрудника правоохранительных органов по собственному желанию, по совету родителей – 7%; по совету родственников, друзей — 3% респондентов; по совету знакомых — 1%; по требованию родственников — 5%; из-за уверенности, что полицейская служба соответствует склонностям респондента — 30%.

Среди основных причин, побудивших к выбору профессии сотрудника правоохранительных органов, были обозначены следующие: «возможность заняться интересным и престижным делом» — 80%; «возможность успешной карьеры» — 70%; «получение бесплатного образования и возможности в будущем материально обеспечить себя и свою семью» — по 60%; «традиции, ритуалы и форма одежды» — 50%. При этом следует отметить, что курсанты выбирали ряд качеств от одного и более вариантов ответов.

Личностные характеристики выборок мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач изучались с помощью методик Т. Элерса.

Для установления ценностных ориентаций мы применили методику ценностных ориентации М. Рокича. Эта методика позволила получить информацию о направленности личности, отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни» каждого курсанта.

Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина позволила выявить, как курсанты воспринимают, реагируют на ситуации в данный момент. Проявление той или иной тревожности, выявленной данной методикой у курсантов, может оказать влияние на профессиональную подготовку будущего офицера.

Умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу определялось методикой «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)».

Диагностика стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению осуществлялась с помощью теста описания поведения К. Томаса. Проявление тех или иных форм поведения, выявленных данной методикой у курсантов, позволит стимулировать продуктивное поведение.

Обработка данных исследования показало, что 59% курсантов обладают высоким уровнем мотивации к успеху. Высокий показатель мотивации к успеху указывает на стремление курсантов добиться позитивных результатов в профессии, в период обучения в вузе. 46% курсантов имеют средний и 9% — низкий уровень мотивации избегания неудач.

Согласно данным исследования в группе преобладают ценности личной жизни и материальные, такие как здоровье, свобода, любовь, материально обеспеченная жизнь, интересная работа. Только лишь для 24,2% респондентов ценности, характеризующие личность, такие как уверенность в себе, развитие, отстаивание своего мнения, менее значимы для курсантов. Тогда как эти личностные характеристики должны отражать их профессиональные качества.

По шкале «реактивная тревожность» и «личностная тревожность» методики оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина большинство курсантов (52%) и (66%) обладают умеренной тревожностью, а также у 17% респондентов наблюдается высокая реактивная тревожность и у 10% респондентов высокая личностная тревожность. По отношению к учебной деятельности курсанты в данном случае характеризуются нарушением внимания, тонкой координации, умеренным напряжением, беспокойством, нервозностью. Личностная тревожность проявляется в ярко выраженной склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающе, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги.

Данные методики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) свидетельствуют о том, что коммуникативные склонности в группе преобладают на очень высоком уровне — 52%. Курсанты испытывают потребность в коммуникативной деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны. Однако 41% курсантов по шкале «организаторские склонности» имеют низкий уровень и ниже среднего. Это говорит о том, что курсанты плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельного решения.

С помощью диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению по методике К. Томаса мы определили, что у курсантов наиболее выражены такие стратегии поведения, как приспособление (38%) и соперничество (35%). Данные показатели можно объяснить тем, что находясь в непривычной обстановке, курсанты сталкиваются с рядом условий, которые отличаются от повседневной жизни, и приспособление как форма поведения способствует предотвращению конфликтов, блокирует проявление отрицательных эмоций, неблагоприятно воздействующих на психологический климат и взаимоотношения. И только 10% курсантов выбрали стратегию сотрудничества, которая полностью удовлетворяет интересы обеих сторон, участники взаимодействия приходят к альтернативе. К. Томас полагал, что при избегании конфликта успеха не добьется ни одна из участвующих сторон. При таком поведении, как компромисс, конкуренция, приспособление, проигрывают

или обе стороны, так как уменьшают свои требования и идут на уступки, или только одна из сторон конфликта, а вторая выходит чистым победителем. И только в случае взаимного сотрудничества обе стороны выигрывают, получая все требуемое и даже больше [2].

Психологическое исследование первичной диагностики готовности курсанта к профессиональной деятельности подтвердило актуальность и позволило обозначить перспективы оказания психологической помощи будущим офицерам МВД в условиях обучения в вузе.

Полученные результаты и их анализ позволили разработать программу психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе Республики Казахстан. Программа включает три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Данная программа поможет определить условия, направленные на решение задач психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе.

Литература:

1. Аминов И. И. Прикладная юридическая психология: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по юрид. специальностям / [И. И. Аминов, А. И. Афиногенов, А. Г. Гельманов и др.]; Под ред. А. М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ (UNITY), 2001. — 639 с.
2. Васильева О. С. Влияние агрессивности курсантов на уровень их социально-психологической адаптации / О. С. Васильева, Я. Б. Радишевская // Вопросы психологии. — 2005 — № 1 — С. 29–37.
3. Журавская Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Журавская. — Спб., 2011. — 26 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 3-е изд., перераб., доп. — М.: Академический проспект; Фонд «Мир», 2005. — 336 с.
5. Исаева Н. И. Профессиональная культура психолога образования. — М., Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. — 235 с.
6. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональноценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Лысенко. — Майкоп, 2005. — 203 с.
7. Малыхин А. О. Воспитание морального сознания учеников 5–7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / А. О. Малыхин; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. — Киев., 2000. — 20 с.
8. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 288 с.
9. Приказ МВД Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года №921 «Об утверждении Правил организации воспитательной, психологической и идеологической работы с личным составом органов внутренних дел».
10. Сивак А. Н. Психологическое обеспечение успешности учебно-профессиональной деятельности курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2004.

Бакунина Т. П.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 19 г. Челябинска» г. Челябинск, Россия
e-mail: l.buravleva1949@yandex.ru

Индивидуализация при преподавании географии детям с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы

Аннотация. В статье раскрывается вопрос обязательной индивидуализации при преподавании географии детям с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы. Дети с ЗПР являются многочисленной категорией, испытывающей трудности в освоении предмета и нуждающейся в специальных образовательных условиях.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, индивидуализация, география.

Bakunina T. P.

Municipal budgetary educational institution “Secondary school № 19 of Chelyabinsk”,
Chelyabinsk, Russia

Individualization in teaching geography to children with mental retardation in a secondary school

Annotation. The article reveals the issue of mandatory individualization when teaching geography to children with mental retardation in a secondary school. Children with ASD are a large category experiencing difficulties in mastering the subject and in need of special educational conditions.

Keywords: children with mental retardation, individualization, geography.

Необходимость создания в нашей стране системы ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии как общего приоритетного направления специального образования определяется социально-экономическими условиями современной жизни и их последователями для населения, политикой государства, возможностями науки и практики. В условиях современного образования и с переходом на новые образовательные стандарты перед школой стоит задача сформировать личность, умеющую самостоятельно организовать свою деятельность. Поэтому обучение детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) особенно актуально в настоящее время, так как в связи с требованиями ФГОС, указывающих на реальные виды деятельности обучающихся, школа должна готовить своих выпускников к жизни, к достижению успехов в ней, к правильному поведению в природе, обществе, государстве. Дети с ЗПР демонстрируют пониженную обучаемость и работоспособность, психическую и физическую ослабленность [4]. Поэтому школа, воспитывая и обучая данную категорию детей, имеет специфическую задачу — осуществление коррекционного воздействия на личность учащегося. Становление учебной деятельности у школьника является важнейшим процессом формирования умения учиться, самостоятельно ставить цели и находить средства их достижения [2]. Для такой работы требуется подготовка, целью которой является научить ребенка с ЗПР применять приобретенные знания в повседневной жизни через развитие интереса к предмету, через представление основных объектов и понятий географии, которые позволят проводить работу по коррекции памяти, внимания, мышления, развитию речи.

География — это наглядный предмет, и лучше всего на уроках применять методы и приемы, которые помогают проводить работу по коррекции памяти, внимания, мышления, способствуют развитию речи. География — предмет, способствующий проявлению интереса, развивающий мышление, память, речь, углубляющий понимание обучающимися окружающих явлений. Этот предмет прививает любовь к своей Родине, к людям, к труду, способствует коррекции личности учащегося с ЗПР. Изучение природы, познание ее закономерностей помогает им овладеть конкретными знаниями и трудовыми навыками, расширяет их кругозор, способствует формированию материалистического мировоззрения. Все это ориентировано на применение специальных приемов для полного усвоения учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС [3].

На уроках географии изложение нового материала мы начинаем с выяснения знаний по изучаемому вопросу, т. е. вводной беседой, итогами которой становится обобщающий рассказ. Обязательное специальное условие в работе с детьми с ЗПР — постепенное усложнение материала и переключение с одного вида деятельности на другой. Особую значимость в работе имеет практическая направленность учебного материала и опора на жизненный опыт школьников, многократное поэтапное повторение [1]. Индивидуальные особенности физического здоровья обучающегося с ЗПР также становятся объектом особого внимания. На уроке используются динамические паузы, минутки отдыха, смена деятельности [2]. Активно используется прием работы с картой, когда необходимо встать из-за парты и продемонстрировать стороны горизонта или направление параллелей и меридианов, географические объекты. Необходимо обратить внимание детей с ЗПР на выработку умений искать необходимую информацию, организовывать себя на самокоррекцию и преодоление недостатков [6].

Индивидуализация работы с детьми с ЗПР активно применяется и при чтении географических карт, что способствует активизации внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти, творческих способностей и познавательных интересов. Для повышения у ребенка с ЗПР мотивации к обучению и заинтересованности в освоении предмета применяются географические диктанты, опыты, применение интерактивных обучающих игр и мультимедийных презентаций, учебные фильмы.

Таким образом, процесс индивидуализации при преподавании географии детям с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы является необходимым условием эффективного обучения, позволяющего добиться формирования универсальных учебных действий.

Литература:

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дисс. д. психол. наук. — М.: 2017. — 263 с.
2. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
3. Коробинцева М. С. Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О. Н. Усановой. — Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. — С. 144–146. — EDN HTFFHD.
4. Коробинцева М. С. Нейропсихологический аспект формирования учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник науч-

ных статей Международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2021 года. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 231–237. — DOI 10.20323/978–5–00089–474–3–2021–231–237. — EDN WGIIKM.

5. Методика обучения географии в школе : Метод. пособие для студентов геогр. специальностей высш. пед. учеб. заведений и учителей географии / [Л. М. Панчешникова и др.]; Под ред. Л. М. Панчешниковой. — Москва : Просвещение : Учеб. лит., 1997. — 318, [1] с.; 21 см.; ISBN 5-09-007351-1.

6. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.

Балакина Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Научный руководитель — Лысова А. А., к. п. н., доцент

Психолого-педагогическое сопровождение процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты обозначенной темы: понятия «сенсорное развитие» и «продуктивная деятельность», их особенности у детей с нарушением зрения, а также понятие «психолого-педагогическое сопровождение».

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, сенсорное развитие детей с нарушениями зрения, продуктивная деятельность.

Balakina E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Scientific director — Lysova A.A., Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department

Psychological and pedagogical support for the process of sensory development of children of senior preschool age with visual impairments by means of productive activities

Abstract. The article deals with the theoretical aspects of the designated topic: the concepts of “sensory development” and “productive activity”, their features in children with visual impairment, as well as the concept of “psychological and pedagogical support”.

Keywords: psychological and pedagogical support, sensory development of children with visual impairments, productive activity.

Сенсорное развитие играет ключевую роль в обеспечении полноценного воспитания детей дошкольного возраста и является процессом формирования у ребенка эталонных представлений о различных характеристиках объектов и материалов, таких как цвет, форма, размер, признаки, свойства, а также их местоположение в пространстве [1].

Нарушения зрения могут затруднять чувственное восприятие и негативно сказываться на сенсорном развитии ребенка, приводя к возникновению дополнительных проблем. Исследования особенностей сенсорного развития детей с нарушениями зрения были проведены такими учеными как, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Л. А. Ремезова и др. [3; 5; 7].

Ученые отмечают, что у таких детей имеется неточность, фрагментарность и ограниченность восприятия, которые влияют на количество и качество представлений об объектах и явлениях окружающего мира. Неспособность правильно использовать сохранные органы чувств для компенсации недостаточности зрительных впечатлений усугубляет данную проблему [4]. Все вышеперечисленные трудности подчеркивают необходимость систематической коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения для их сенсорного развития. Важным условием для проведения такой работы является применение деятельностного подхода. А. Н. Леонтьев отмечал в своих работах, что «для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить

деятельность, аналогичную... той, которая стоит за этими достижениями». Таким образом, ученый подчеркивал необходимость вовлечения ребенка в различные виды специфической для него деятельности, в ходе которой он взаимодействует с предметами, изменяет и обогащает их [2]. Исследования А. В. Запорожца, Н. П. Сакулиной, А. П. Усовой и других подтверждают, что для развития сенсорной сферы ребенка важно проведение различных видов продуктивной деятельности, таких как конструирование, рисование, лепка и аппликация. Они способствуют развитию восприятия различной модальности и уточнению представлений о свойствах предметов у детей дошкольного возраста [6; 8].

Таким образом, использование продуктивной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении помогает преодолевать недостатки сенсорного развития у детей с нарушениями зрения.

Нами было проведено исследование состояния сенсорной сферы детей на базе дошкольного отделения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) №127 г. Челябинска (дошкольное отделение). В исследовании участвовали 6 детей в возрасте 6–7 лет с косоглазием и амблиопией. Была использована диагностическая методика сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения Л. Б. Осиповой [3]. В ходе диагностики исследовались следующие пять параметров: восприятие цвета, восприятие формы, восприятие величины, восприятие сложной формы, восприятие пространственных отношений.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности сенсорного развития выделенной категории детей: сложности соотнесения цвета с реальным объектом; трудности при выполнении сериации по насыщенности и величине; сложности узнавания, называния и различения фигур, а также соотнесения эталона формы с формой объемных тел и предметного изображения; недостаточный уровень владения пространственными предлогами и наречиями; сложности при составлении целого из частей предметного изображения и пространственного расположения деталей; затруднения в оценке удаленности в большом пространстве и микроориентировки на листе. Данные недостатки могут осложнить готовность старших дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе. Результаты проведенного исследования показали необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности. В специальном коррекционном учреждении данное сопровождение обеспечивается взаимодействием различных специалистов в процессе коррекционной направленности общеобразовательных занятий (рисование, аппликация, лепка, конструирование), в процессе коррекционных занятий с дефектологом, психологом, логопедом, в процессе самостоятельной деятельности детей под руководством воспитателя, во взаимодействии с семьей. Каждый из специалистов имеет возможность в рамках своих обязанностей решать и задачи сенсорного развития данной категории дошкольников.

Категория детей с косоглазием и амблиопией достаточно многочисленная. Многие выпускники с данным нарушением зрения продолжают учебу в общеобразовательных организациях и нуждаются в поддержке и помощи. Анализ литературы показывает, что тьюторское сопровождение — это современная технология психолого-педагогической помощи ребенку и родителям в решении проблем развития, обучения, воспитания и социализации. Чтобы преодолеть личностные трудности обучающегося с нарушениями зрения и находить оптимальные способы решения его проблем, необходимо создавать системы взаимодействия между педагогическим коллективом, ребенком и его семьей. Эти системы должны обеспечивать психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития «особого» ребенка, в том числе через создание единого коррекционного пространства, которое помогает формированию сенсорной сферы [4]. Данную задачу может выполнить тьютор, который, зная особенности психофизического развития ребенка с нарушенным зрением, помогает педагогам и родителям организовать поддержку и помощь обучающемуся.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Н. Б. Венгер, Э. Г. Пилюгина — М. : Просвещение, 1988. — 144 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев — М. : Просвещение, 1975. — 121 с.
3. Осипова, Л. Б. Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения : Методическое пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. — 59 с.
4. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : Инфра-М, 2022. — 192 с.
5. Ремезова, Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения / Л. А. Ремезова. — Самара: Издательство ООО «НТЦ», 2002. — 136 с.
6. Сакулина, Н. П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности / Н. П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение, 1965. — С. 100–136.
7. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. — М.: Экзамен, 2003. — 56 с.
8. Усова, А. П. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада / А. П. Усова // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 3–29.

Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с ОНР в дошкольной образовательной организации

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования. Проанализированы понятия «тьютор», «тьюторское сопровождение». Определены основные задачи тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с общим недоразвитием речи.

Balakina E. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Tutor support for preschool children with special needs in a preschool educational organization

Abstract. The article deals with the issues of tutor support for preschool children with general speech underdevelopment in inclusive education. The concepts of “tutor” and “tutor support” are analyzed. The main tasks of tutor support are defined.

Keywords: tutor, tutor support, children with General underdevelopment of speech.

Речь играет важную роль в жизни человека. На начальных этапах формирующаяся речь выступает как средство общения, обозначения и затем становится средством мышления и выражения собственных мыслей.

За последние годы увеличилось число дошкольников, которые имеют нарушения речевого развития. Одной из наиболее распространенных форм нарушения речевого развития является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — сложное речевое расстройство, при котором у детей вследствие разных причин нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетика, лексика, грамматика), относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам [6]. Речевой дефект отрицательно влияет на развитие нервно-психической и познавательной деятельности. Дефицит речевых средств создает проблемы и при адаптации детей в дошкольной образовательной организации.

Чтобы у ребенка с ОНР успешно прошел процесс социализации, адаптации, освоение образовательной программы детского сада имело стойкую положительную динамику, необходимо своевременно, целенаправленно устранять «барьеры» образовательной среды посредством создания специальных, благоприятных образовательных условий. Одним из таких условий является наличие специалиста сопровождения, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с ОНР был максимально успешен и при этом мог адаптироваться и социализироваться в группе сверстников детского сада [5].

Соответственно, к гармоничному развитию ребенка с ОНР приводит правильно организованное воспитательное действие, с помощью тьютора и тьюторского сопровождения в соответствии с принципом индивидуализации.

Тьютор (англ. tutor) — исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая сопровождает процесс индивидуализации личности в открытом пространстве.

Опираясь на исследования Л. В. Бендовой и А. Г. Чернявской, можно сделать вывод, что тьютор — это тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности; это консультант, наставник, путеводитель и личный вдохновитель, облегчающий процесс обучения и организующий условия для самообразования. Он не просто дает знания, он понимает, что нужно ребенку, с учетом его слабых и сильных сторон, выявляет склонности и интересы, а также помогает развить способности школьника. Тьютор всегда должен быть в хорошем настроении, доброжелателен и позитивно настроен, относиться к воспитанникам как к равным. Все эмоции и недовольства держать при себе, контролировать свою мимику, жесты, поведение [8].

В словаре русского языка «сопровождать» — значит «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожающего» [7]. Тем самым сопровождение предполагает движение рядом или немного впереди и, если необходимо, объяснение возможных правильных путей. Под тьюторским сопровождением мы будем понимать процесс создания психолого-педагогических условий для развития личности тьюторанта на основе выстраивания субъект-субъектных отношений.

Сопровождение тьютора предполагает выявление и «продвижение» интереса тьюторанта (сопровождаемого), конкретного воспитанника. Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Тьютор создает избыточную образовательную среду,

насыщенную множеством предложений, которые потенциально могут быть интересны обучаемому, затем он сопровождает так называемую «навигацию» его движения в этом пространстве предложений, обсуждая при этом различные стратегии. Это необходимо сопровождать воспитанием внимания к другим людям и учитывать индивидуальные возможности и потребности. Процесс взаимодействия обязательно должен строиться с учетом окружения ребенка, обусловив речевое действие и поведение в деятельности (игровой, практической, познавательной и т. д.), создавая ситуации потребности и мотивации вступить в него.

Основным субъектом, требующим тьюторского сопровождения, выступает ребенок с ОВЗ, а в частности ребенок с тяжелыми речевыми нарушениями, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Очень важно понимать и принимать тот факт, что субъектами инклюзивной деятельности также являются остальные дети, включенные в образовательное пространство, родители и педагоги учреждения [1].

Тьюторское сопровождение ребенка с ОНР в дошкольной образовательной организации включает в себя:

1. Включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы, детского сада, формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

2. Помощь в усвоении образовательных программ. Разработка адаптированной образовательной программы с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, учитывая индивидуальные физические, психические особенности [2].

3. Организация сопровождения другими специалистами детского сада, такими как педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком. Тьютор, воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог и другие специалисты должны стать одной командой [3].

4. Осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в образовательно-воспитательный процесс [4].

5. Работа с педагогическим коллективом, родителями, другими детьми с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды.

6. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка.

Тьюторам нужно помнить, что непосредственное участие тьютора в жизни ребенка с развитием его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. Ведь высшая цель тьютора в работе с детьми с тяжелыми нарушениями — это стать им «ненужными».

Литература:

1. Андреева Е. А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования / Е. А. Андреева // Вектор науки ТГУ. — 2017. — № 5. — С. 112–113.

2. Васильева В. С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения / В. С. Васильева, О. Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год / Редакторы: М. В. Потапова, Д. И. Трушков, Л. Ю. Нестерова. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2015. — С. 79–81. — EDN UOFYGGZ.

3. Васильева В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — 205 с. — ISBN 978-5-907409-33-0. — EDN FGOUUY.

4. Васильева В. С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / В. С. Васильева // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 8. — С. 175–182. — EDN PEMBFH.

5. Зайцев И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. — 2003. — № 5. — С. 107–115.

6. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с. — ISBN: 5-98919-019-0.

7. Лопатин В. В. Иллюстрированный толковый словарь современного русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. — М.: ЭКСМО, 2007. — С. 746. — ISBN 978-5-699-22388-6.

8. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов / Отв. ред. Н. В. Муха, А. Г. Рязанова. — Томск: «Дельтаплан», 2001. — 159 с.

Баруткина М. В.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
заместитель директора

Мамоджанова К. К.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
учитель-дефектолог

Предоставление индивидуально-дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушенным слухом в условиях школы — интерната на примере различных специальных занятий во внеурочной деятельности

Аннотация. Статья рассматривает важность предоставления индивидуально-дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушенным слухом в условиях школы-интерната. В статье приведены примеры различных специальных занятий во внеурочной деятельности, которые помогают детям с нарушенным слухом эффективно обучаться и развивать свои способности. Основная мысль статьи заключается в необходимости индивидуализированного подхода к обучению детей с нарушениями слуха для достижения оптимальных результатов их развития.

Ключевые слова: дети с нарушенным слухом, социальные компетенции, формы коррекционной работы, внеурочная деятельность, индивидуальные занятия, предоставление индивидуально-дифференцированной помощи.

Barutkina M. V.

MBOU "Boarding School of Chelyabinsk 10", Chelyabinsk, Russia
deputy director,

Mamodzhanova K. K.

MBOU "Boarding School of Chelyabinsk 10", Chelyabinsk, Russia
teacher-defectologist

Provision of individualized corrective-development assistance to children with hearing impaired in the conditions of a boarding school on the example of various special classes in extracurricular activities

Annotation. The article considers the importance of providing individual-differentiated corrective-development assistance to children with hearing impaired in the conditions of boarding school. The article gives examples of various special classes in extracurricular activities that help children with hearing impairment to learn effectively and develop their abilities. The main idea of the article is the need for an individualized approach to education of children with hearing impairments in order to achieve optimal results of their development.

Keywords: children with hearing impairment, social competencies, forms of corrective work, extracurricular activities, individual classes, provision of individually differentiated assistance.

В современном мире вопросы инклюзивного образования и социализации детей с особенностями развития занимают особое место. Особенно актуальной является проблема оказания помощи детям с нарушенным слухом, которым требуется специализированная коррекционно-развивающая помощь для успешной адаптации в школьной среде.

Одним из эффективных подходов к предоставлению индивидуально-дифференцированной помощи является проведение специальных занятий во внеурочное время. Такие занятия позволяют создать оптимальные условия для развития коммуникативных навыков, улучшения слуховой функции и формирования социальных компетенций у детей с нарушенным слухом.

Проблема предоставления индивидуально-дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушенным слухом в условиях школы-интерната является актуальной и требует особого внимания. Дети с нарушениями слуха имеют специфические потребности и особенности развития, которые не всегда учитываются в обычных условиях обучения [1].

В условиях школы-интерната для детей с нарушенным слухом созданы специальные занятия для их коррекции и развития. Такие занятия проводятся во внеурочное время и направлены на комплексное развитие ребенка с учетом его индивидуальных потребностей.

Основная цель этих занятий — помочь детям преодолеть трудности, связанные с нарушением слуха, и достичь полноценного развития. Средства коррекции могут быть различными: от использования специальных учебных материалов до применения методик логопедической работы.

На занятиях учителя используют инновационные методики и технологии, которые помогают детям лучше усваивать знания и развивать навыки общения. Например, интеграция современных информационных технологий в образовательный процесс позволяет использовать интерактивные учебники и программы для работы с аудио- и видеоматериалами.

Одним из способов коррекции является использование речевых компьютерных программ, которые помогают детям тренировать свою речь и слух на основе игровых заданий. Такие занятия не только эффективны, но и интересны для детей.

В коррекционно-развивающей области внеурочной деятельности предусмотрены обязательные специальные занятия, направленные в том числе на развитие восприятия и воспроизведения устной речи у обучающихся, что создает условия для достижения планируемых социальных компетенций детей с нарушенным слухом:

«Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи» (индивидуальные занятия),

«Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия),

«Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия).

Важное значение придается преемственности в формировании восприятия и воспроизведения устной речи у глухих обучающихся в разных формах образовательно-коррекционного процесса [2].

Специальные занятия во внеурочной деятельности позволяют создать комфортную и поддерживающую среду для обучения и развития детей с нарушенным слухом. Они способствуют не только овладению навыками коммуникации, чтения, письма и математики, но и развитию творческих способностей, физической активности и самостоятельности.

На примере различных специальных занятий можно выделить несколько основных направлений работы.

Музыкально-ритмические занятия являются частью образовательно-коррекционного процесса, направленного на всестороннее развитие учащихся, их социальную адаптацию.

Данные занятия способствуют эмоциональному развитию, умению ориентироваться в пространстве [3]. Специфичным, коррекционным является развитие остаточного слуха детей при восприятии музыки и целенаправленная работа по обучению восприятию и воспроизведению темпо-ритмических и звуко-высотных отношений в музыке. Это способствует овладению детьми ритмико-интонационной стороной речи.

Важную задачу школы для глухих и слабослышащих детей составляет формирование устной речи учащихся. Необходимым требованием к устной речи является внятность произношения. Фронтальные занятия «Развитие слухового восприятия и техника речи», а также индивидуальные занятия «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи» направлены на развитие слухового восприятия в обучении учащихся, восприятие на слух устной речи с ЗУА и без нее, речевых и неречевых звучаний. Также работа на занятиях способствует формированию фонетически внятной, членораздельной, выразительной устной речи учащихся, соблюдению ими в речи словесного и логического ударения, правильной интонации, темпа и слитности, основных правил орфоэпии. Обозначенные занятия состоят из двух частей: первая — формирование произношения, вторая — развитие слухового восприятия. Первая часть проводится, как правило, с опорой на слухозрительное восприятие со звукоусиливающей аппаратурой (ЗУА), вторая — на слух с ЗУА [3].

В ходе фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и технике речи обучающиеся с нарушениями слуха работают вместе, с целью улучшить свои навыки слушания и общения. Здесь применяются различные эффективные методики и техники, которые позволяют развить критическое мышление, внимание к деталям и работу в команде. Основной акцент делается на тренировке слуха, речевого аппарата, выразительности и интонации. Через активное взаимодействие и обратную связь с преподавателем и другими участниками группы каждый ученик преодолевает свои слабости, расширяет словарный запас и совершенствует произношение.

По сравнению с фронтальными занятиями, индивидуальные занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи имеют более персонализированный подход. В ходе таких занятий студент получает возможность более подробно изучить свои слабые места и сфокусироваться на их преодолении. Педагог работает непосредственно с учеником, анализируя его особенности произношения, слухового восприятия и речевого слуха. На основе этого анализа разрабатывается индивидуальная программа обучения, которая позволяет устранить недостатки и достичь более качественного произношения [2]. Во время индивидуальных занятий также используются различные методики обучения, но они более направлены на работу с конкретными проблемами каждого обучающегося.

Таким образом, и фронтальные занятия, и индивидуальные занятия направлены на развитие слухового восприятия и улучшение произношения. Однако фронтальные занятия предлагают возможность для обмена опытом и взаимного обучения, в то время как индивидуальные занятия более интенсивно работают с индивидуальными потребностями каждого обучающегося. Различные подходы к обучению позволяют эффективно развивать навыки слухового восприятия и технику речи, подстраиваясь под особенности каждого учащегося.

Очень важно, чтобы работа на занятиях строилась преимущественно на хорошо знакомом детям речевом материале, заимствованном из уроков развития речи, чтения, бытовых ситуаций. На занятия выносятся такой

материал, который легко доступен всем или подавляющему большинству учащихся. При таких условиях отдельные ошибки детей без труда исправляются учителем-дефектологом.

Элементы мониторинга слухоречевого развития носят мероприятия, которые проводят учителя-дефектологи в течение учебного года:

- «Речевые перемены» (проводятся в первом полугодии для каждой возрастной группы отдельно).
- «Речевая конференция» (проводится в 4-й четверти. По ее результатам мы отслеживаем итоги работы за год).

Основные цели и задачи мероприятий — это определить уровень слухоречевых возможностей учащихся.

В данных мероприятиях принимают участие обучающиеся всех классов. Оценивается правильность выполнения заданий, внятность речи, понимание обращенной речи, речевая активность.

Учителя-дефектологи творчески подходят к организации мероприятий. Проводят в интересной игровой форме, что вызывает заинтересованность учащихся и желание выполнять задания.

Мероприятие «речевая конференция» проходит 1 раз в конце года.

Индивидуально-дифференцированная коррекционно-развивающая помощь играет важную роль в развитии детей с нарушенным слухом в условиях школы-интерната [1]. Различные специальные занятия, проводимые во внеурочной деятельности, способствуют не только улучшению коммуникативных навыков и развитию речи у детей, но и формированию социальных компетенций, самостоятельности и активной жизненной позиции.

Одним из ключевых элементов предоставления индивидуально-дифференцированной помощи является анализ потребностей каждого ребенка. Педагоги должны учитывать особенности развития каждого ребенка с нарушенным слухом и создавать для них индивидуализированные программы. Например, для детей с тяжелыми нарушениями слуха могут быть организованы специализированные занятия по развитию остальных чувств (зрения, обоняния, осязания), а также использование альтернативных методов коммуникации, таких как жестовый язык или специальные аппараты для общения.

Важное значение имеет также интеграция детей с нарушенным слухом в общую школьную среду. Участие во внеурочной деятельности позволяет ребятам не только развиваться физически и умственно, но и общаться со сверстниками без ограничений.

Литература:

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Людмила Витальевна Андреева; под науч. ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 576 с.
2. Зыков С. А. Проблемы сурдопедагогики. / Сост. и авт. библиогр. Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова — М.: Загреб, 1997. — 232 с.
3. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. / под ред. В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2001.

Беликова Н. В.

«МБОУ С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска», тьютор
e-mail: nadin24-85@mail.ru

Приемы и методы тьюторского сопровождения глухих и слабослышащих детей школьного возраста в условиях инклюзивного образования

Аннотация. В данной статье рассматривается тьюторское сопровождение детей с нарушенным слухом и особыми образовательными потребностями в создании условий для включения тьютора в среду общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: слабослышащие дети с особыми образовательными потребностями, методы работы тьютора, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивное образование.

Belikova N. V.

“MBOU S(K)OSHI № 12 of Chelyabinsk”, Tutor
e-mail: nadin24-85@mail.ru

Techniques and methods of tutor support for deaf and hard-of-hearing school age children in inclusive education

Annotation. This article discusses tutor support for children with hearing impairment and special educational needs in creating conditions for the inclusion of a tutor in the environment of a general education institution.

Keywords: hearing-impaired children with special educational needs, tutor's working methods, individual educational route, inclusive education.

Проблема психолого-педагогического сопровождения отражена в работах В. С. Басюка, В. Н. Богдановой, М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, М. С. Старовойтовой, Л. М. Шипицыной и др. В отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как направление, связанное с изменением личности ребенка, указанием необходимых способов его развития, нацеленностью на нейтрализацию неблагоприятия, при необходимости помощь и поддержка, развитие позитивного в ребенке и педагогическом процессе в целом.

Тьютор (англ. tutor — наставник, опекун; лат. tueor — наблюдаю, забочусь) — новая специальность в нашем образовании. Вместе с тем дословный перевод не отражает сущности современного понимания термина. Тьютор — «это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию» (Н. Рыбалкина). В отличие от учителя, знающего конечную точку пути и ведущему по нему, тьютор — это тот, «кто знает, как искать путь». Понятие тьютор пришло из Великобритании, где тьюторство — это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Поэтому тьюторское сопровождение вводится в организацию образовательного движения ребенка, которое планируется на постоянной рефлексивной диагностике его достижений с интересами и устремлениями. На современном этапе модернизации системы образования, в связи с внедрением ФГОС образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утверждением профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», где в качестве одной из общих трудовых функций является «Тьюторское сопровождение обучающихся», значительно возросла роль тьютора как активного субъекта педагогического процесса. Из глоссария ФГОС: «Тьютор — педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий». Особенно важна роль тьютора в подготовке своего подопечного тьюторанта дошкольного возраста к школе с последующим освоением образовательной программы в соответствии федеральным государственным стандартам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день проблема перевоспитания и обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями является довольно острой и актуальной. Кто это — учащиеся с особыми образовательными потребностями? В данном случае это ребята, имеющие нарушение слуха, стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота).

Глухота — наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным.

Достижение эффективности поставленных целей тьюторского сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе требует в первую очередь создание организационно-педагогических условий. Данные условия направлены на полноценное и эффективное получение качественного образования всеми учащимися образовательного учреждения.

В нашем образовательном учреждении мы создали атмосферу, где дети чувствуют себя комфортно и эмоционально поддерживаемыми. Мы ставим целью развить взаимоотношения, основанные на сотрудничестве и принятии каждого ребенка со всеми его особенностями. Мы также стремимся внушить детям позитивную и социально направленную мотивацию к учебе. Целью тьютора является успешное включение тьюторанта в среду общеобразовательного учреждения и оказание помощи в образовательном процессе.

Для реализации этой цели необходимо решение нескольких задач:

1. Социализация — процесс становления человека в обществе, включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы, детского сада, формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

2. Помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении. При необходимости адаптация программы и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.

3. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком.

Все подопечные с разным темпераментом, характером и диагнозом. И необходимо понимать, что тьютор — это специалист, который работает с индивидуальным образовательным маршрутом ребенка, при разработке и реализации которого важно выявлять интересы, создавать образовательную среду, подбирать необходимые ресурсы и взаимодействовать с различными субъектами образования, которые оказывают влияние на индивидуальное движение ребенка [1].

Одним из инструмента в работе тьютора, является:

- беседа и консультации с родителями или их представителями;
- выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и затруднений тьюторантов;

- дневник наблюдений, в который записываются особенности поведения ребенка в определенных ситуациях, его самочувствие и настроение;
- индивидуальные карты развития, фиксирующие различные изменения в развитии ребенка;
- мониторинг личностного развития тьюторанта.

Важно индивидуально подобрать эффективные методы работы. Наиболее приемлемым методом могут подойти следующие виды деятельности:

1. Игровая деятельность, применение игровых ситуаций — обучение через игру.

Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит, тьютор использует эту форму организации деятельности для обучения, применив игровую форму деятельности для достижения образовательных целей.

2. Метод стимулирования общения и взаимодействия с другими детьми.

3. Методы расслабления — физминутки, пальчиковые игры, методы релаксации и массажа — позволяют снять мышечные спазмы; артикуляционные упражнения — «улыбка, часики, гримасы»; пальчиковая гимнастика, самомассаж массажными мячами. Приемы релаксации — элементы пальчиковой гимнастики, просто походить, то есть смена деятельности.

4. Прием «рука в руке» очень эффективен в работе по развитию мелкой моторики, на занятиях физкультурой, где есть перестроения в колонны.

5. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, для развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи, поскольку долгую речь взрослого ребенок воспринимать не может, ему нужен наглядный материал.

6. Речевые интонационные приемы: выделение речью важной информации, где-то более строгим голосом (что касается правил и норм поведения), вопросы и т. п.

В процессе любого вида деятельности необходимо постоянно применять одни и те же приемы обучения, начиная с более тесного контакта и постоянного контроля за действиями ребенка, со временем давать больше самостоятельности в выполнении различных действий [2].

Специалистам необходимо находиться в постоянном контакте с родителями обучающихся, объясняя им стратегию и тактику образовательного процесса. При разговоре с родителями ребенка происходит обмен наблюдениями и фиксация важных деталей, которые могут помочь при дальнейшей работе с ребенком. На основе наблюдений, изучения индивидуальных карт, общения с родителями своих подопечных выстраивается индивидуальная работа с тьюторантами.

Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

Наиболее эффективными формами вовлечения родителей в образовательный процесс являются праздники, мероприятия, экскурсии и круглые столы.

В рамках обеспечения равных возможностей для получения качественного образования всеми гражданами РФ независимо от пола, национальности, социального статуса и других индивидуальных факторов, основанного на идее системно-деятельностного подхода, правильно выстроенная работа тьюторского сопровождения тьюторантов позволяет создавать максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического развития воспитанников [3].

Необходимо помнить, что созданные условия, в сочетании используемых методов для развития, обучения и воспитания тьюторанта, приносят свои плоды и доказывают эффективность тьюторского сопровождения, но непосредственное участие тьютора в жизни ребенка с развитием его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Литература:

1. Байгулова, Н. В. Тьютор как специалист по педагогическому сопровождению детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [Электронный ресурс] / Н. В. Байгулова // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 53–5. — С.38–44. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509988>
2. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. — СПб., 1998. — 67 с.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] : пособие для учителя / Аэлита Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
4. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка: метод. рекомендации для начинающих тьюторов [Электронный ресурс] / А. В. Мамаева, О. Л. Беляева, С. В. Шандыбо и др.; отв. ред. И. П. Цвелюх, С. В. Шандыбо, Е. А. Черенева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2015. — 214 с. — <https://elibrary.ru/item.asp?id=23968053>

Использование тьютором принципов АВА-терапии при коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. В статье проанализирована теория вопроса и обобщен собственный опыт использования метода прикладного анализа поведения в коррекции нежелательного поведения у детей с аутизмом. Статья содержит анализ причин и проявлений нежелательного поведения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нежелательное поведение, тьюторское сопровождение, тьютор, АВА-терапия.

Berezina M. S.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

The tutor's use of the principles of ABA therapy in correcting undesirable behavior in a child with autism spectrum disorders

Abstract. The article analyzes the theory of the issue and summarizes our own experience of using the method of applied behavior analysis in correcting undesirable behavior in children with autism. The article contains an analysis of the causes and manifestations of undesirable behavior.

Keywords: autism spectrum disorders, unwanted behavior, tutoring, tutoring, ABA-therapy.

В последние годы значительно увеличилось количество детей с расстройствами аутистического спектра как в России, так и за рубежом [1]. Современная наука под термином расстройства аутистического спектра (РАС) понимает спектр психологических характеристик, описывающих сложности в коммуникации и социальном взаимодействии, которые обусловлены искаженным восприятием сенсорной информации, однообразными интересами и стереотипным поведением [2]. Но главным симптомом аутизма, представляющим собой преграду для обучения и социализации, является демонстрируемое ребенком нежелательное поведение [9]. Примерами такого типа поведения могут служить действия, которые ребенок с РАС совершает в школе. Так, при изменении привычного для ребенка с РАС маршрута похода в столовую он может подойти к однокласснику и укусить его или, после того как учащийся с аутизмом зашел в кабинет, где будет проходить его нелюбимый предмет, он может раскидать предметы, до которых смог дотянуться. Все эти случаи попадают под дезадаптивное поведение, так как они представляют опасность для обучающегося или окружающих, затрудняют развитие и обучение ученика, а также тормозят его интеграцию в среду сверстников [4].

Для оказания помощи детям с нежелательным поведением и их близким, определения его причин и разработки индивидуального плана их коррекции закрепляются тьюторы, использующие в своей работе методы прикладного анализа поведения (ПАП), эффективность которых научно доказана [8].

Работу над проблематичным или неэффективным поведением такие специалисты начинают со сбора данных и выстраивания трехкомпонентной поведенческой последовательности [7]:

- Предшествующий фактор. Почему это поведение произошло? Какие факторы окружающей среды могли оказать влияние (громкий звук, количество людей, чье-либо действие)? Существуют ли ненаблюдаемые факторы, которые также оказывают воздействие (например, проблемы со здоровьем, которые причиняют ребенку боль)?
- Поведение. Какое было поведение? Как оно выглядело? Сколько оно продолжалось? Какова его интенсивность?
- Последствия. Что произошло сразу после поведения? Как отреагировали на это окружающие люди? Что изменилось в поведении ребенка? Что получил ребенок в результате поведения [6]?

На основе такого анализа поведенческих реакций можно легко выявить цели осуществляемого ребенком с РАС поведения. В ПАП их четыре [8]. Первая — привлечение внимания. В связи с тем, что у детей с аутизмом есть серьезные трудности с коммуникацией и взаимодействием, они часто недополучают внимания от окружающих. Однако потребность во внимании у них есть, а навыка заявить о ней — нет. Поэтому ребенок ведет себя неприемлемым образом, получает в ответ яркие эмоциональные реакции, которые иногда могут ими неверно истолковываться и приносить удовлетворение. Например, ребенок не мог играть с игрушками без участия мамы;

как только она отходила от него, он начинал кидать игрушки в стену. Вторая — поведение, причина которого заключается в получении доступа к желаемому, любима не только детьми с РАС. Можно часто наблюдать рыдающих, ноющих, и брыкающихся нейротипичных детей в магазинах с игрушками и сладостями. Так и ребенок с аутизмом, получив в ответ на неприемлемое поведение желаемый предмет или занятие, запоминает эту связку и начинает использовать ее для удовлетворения своих потребностей. Увидев на полке любимый трактор, мальчик начал щипать маму, выражая таким образом просьбу его достать. Третья: также ребенок вовлекается в нежелательное поведение, потому что хочет избежать выполнения тех требований, которые к нему предъявляются. Это может касаться определенных видов деятельности, социальных ситуаций или обучения. Во время занятия по обучению моторной имитации ребенок с РАС притворялся спящим, но как только педагог говорит, что занятие закончилось, он вскакивает со стула и с удовольствием идет на другое занятие. Четвертая, последняя функция поведения, может касаться получения сенсорных ощущений. Так как ребенок с аутизмом за день способен перерабатывать большое количество информации, то при заикливании на вертящихся предметах, эхоталии и др. он расслабляется и снимает накопившееся напряжение. Но зачастую эти формы самостимуляции не являются социально одобряемыми, поэтому они нуждаются в замене на более приемлемые.

Зная эти цели проблемного поведения, тьютор может нивелировать их проявления, применяя проактивные и реактивные методы коррекции [3], в которых используются законы оперантного научения (подкрепления, наказания, гашения) [1]. Проактивные методы направлены на профилактику поведения и воздействуют на предшествующие факторы, тогда как реактивные применяются для изменения последствий поведения. К проактивным техникам можно отнести:

- введение визуального расписания, которое позволит ребенку с РАС понять, что будет происходить и в каком порядке;
- чтение социальной истории, которая расскажет ребенку, как себя вести в данном месте;
- обучение методам альтернативной коммуникации, использование карточек PECS, чтобы неговорящий ребенок смог выразить свою потребность и был понят окружающими людьми;
- формирование навыка просьбы;
- учет ресурсных возможностей каждого ребенка и предоставление эмоциональной разгрузки до начала проблемного поведения;
- применение способа безошибочного обучения, когда при предъявлении инструкции тьютор сразу дает ему физическую подсказку;
- использование в обучении поощрений за альтернативное поведение.

Чаще всего используется именно проактивные стратегии коррекции, но иногда приходится решать проблему тогда, когда неприемлемое поведение уже началось. И тогда используются реактивные методы коррекции [8].

В случае, если ребенок при помощи нежелательного поведения привлекает к себе внимание, то такую форму выражения желаемого необходимо игнорировать. После того, как она прекратиться, тьютор дает подсказку, чтобы напомнить ребенку о должном обращении с просьбой. После того, как ребенок с РАС попросит внимания социально приемлемым образом, тьютор предоставит его, и сделает это максимально, когда он ведет себя должным образом.

Такой же план коррекции производится тьютором при намерении ребенка получить желаемое [7].

Когда ребенок совершил действие, чтобы избежать неприятное для него занятие, тьютор не должен подкреплять это поведение, продолжая настаивать на выполнении такого же или подобного требования. Если ребенок выполнил инструкцию, то следует обязательно подкрепить послушание [6].

При сенсорной функции поведения необходимо заблокировать доступ к подкреплению [5]. Если ребенок стучит кулаком по голове, в первую очередь надо обеспечить его безопасность (например, подложив подушку), а потом предложить ему альтернативный вид деятельности, который несовместим с самостимулирующим поведением. Так, можно начать с ребенком играть в ладунки, тогда его руки будут заняты, и он не сможет стучать кулаком по голове. А за хорошую игру поощрить ребенка.

Таким образом, проанализировав поведение ребенка с РАС и определив его цели, можно начать работу над позитивными изменениями. Важно понимать, что они не произойдут мгновенно, но при использовании описанных стратегий реагирования и постоянного наблюдения можно сделать вывод об их эффективности.

Литература:

1. Бородина Л. Г. О книге О. Ивара Ловааса «Обучение детей с нарушениями развития» // Аутизм и нарушения развития, 2005. — № 3. — С. 7–21.
2. Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра» (утв. Минздравом России) [Электронный ресурс] URL: Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра» (утв. Минздравом России) / Консультант-Плюс (consultant.ru) (дата обращения: 30.01.2024) — С. 42.
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
4. Купер Д. О. Прикладной анализ поведения / Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард ; пер. с англ.: А. Г. Азов [и др.] // [Фонд содействия решению проблем аутизма в России]. — Москва : Практика, 2016. — С. 324–326.

5. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.

6. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

7. Лиф Р. Стратегии работы с поведением: Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Э. Маккен / Перевод с англ. Под общей редакцией Л. Л. Толкачева. — Москва: ИП Толкачев, 2016. — С. 114–116.

8. Нигматуллина И. А. Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями: учебно-методическое пособие / И. А. Нигматуллина, О. А. Иванова, А. Ю. Сазонова, И. В. Диярова. — Казань: Издательство Казанского университета, 2022. — С. 17–20.

9. Шрам Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрам; пер. с англ. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. — С. 38–41.

Беринцева Ю. А., Федотова О. П.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска», Россия
e-mail: dpii74@mail.ru

Тьюторское сопровождение учащихся творческого объединения лепки и керамики «ЛиК»

Аннотация. В последние годы проблема тьюторского сопровождения детей привлекает к себе все больше внимания. Однако педагоги дополнительного образования, как правило, выполняют функции тьютора. На примере деятельности творческого объединения лепки и керамики «ЛиК» можно увидеть, как создаются условия, избыточная образовательная среда, организуются отношения между педагогом и ребенком для формирования у последнего потребности к самообразованию и саморазвитию.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, «субъект-субъектные» отношения, саморазвитие, избыточная образовательная среда, индивидуальный образовательный маршрут

Berintseva Yu. A., Fedotova O. P.

Municipal autonomous institution of continuing education “Palace of Pioneers and Schoolchildren”,
Chelyabinsk, Russia

Tutor support of students creative association of modeling and ceramics “LiK”

Abstract. In recent years, the problem of tutor support for children has attracted more and more attention. However, additional education teachers, as a rule, perform the functions of a tutor. Using the example of the activities of the creative association of modeling and ceramics “LiK”, one can see how conditions are created, an abundant educational environment, and relationships between a teacher and a child are organized to form the latter’s need for self-education and self-development.

Keywords: tutor support, “subject-subject” relationships, self-development, excessive educational environment, individual educational route.

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей одной из ее целей является: обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию. Сегодня образование направлено на расширение возможностей человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определить для себя стратегию индивидуального развития [1]. Для решения данной задачи была введена педагогическая специальность — тьютор [2]. С другой стороны, педагоги дополнительного образования всегда занимались развитием личности учащихся, поддерживая их интерес, учитывая индивидуальные особенности и способности, мотивируя их на дальнейшее развитие, самоопределение и самореализацию. При этом ребенок становится равноправным участником образовательного процесса. Именно об этом и говорит инициатор развития тьюторского направления в образовании Т. М. Ковалева. По ее мнению, главное отличие тьюторского взаимодействия между ребенком

и педагогом от классической системы отношений — это понимание того, что ребенок, как и педагог, является полноценным участником образовательного процесса, между педагогом и ребенком выстраиваются «субъект-субъектные» отношения и ребенок сам может участвовать в создании маршрута своего развития [3, 4].

Тьюторское сопровождение — это образовательная технология, которая используется для сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого тьюторант (учащийся) выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления (Е. А. Суханова, А. Г. Чернявская) [5].

Технология тьюторского сопровождения направлена на помощь и поддержку тьюторанта, раскрытие возможных путей развития, мотивацию тьюторанта, создание условий и навигации в образовательном пространстве, раскрытие поля возможностей для решения поставленных задач, рефлексия каждого шага (опорной точки) тьюторантом, которые были сделаны для достижения цели и формирования потребности к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. При реализации технологии тьюторского сопровождения принимаются во внимание целевые установки, уровень образования, опыт и психологические особенности тьюторанта.

Рассмотрим технологию тьюторского сопровождения, основанную на взаимодействии субъектов образовательного процесса творческого объединения лепки и керамики «ЛиК». Функции тьютора в данном случае выполняет педагог, который совместно с тьюторантом формирует его потребность к самообразованию и саморазвитию. Главная задача педагога — сохранить индивидуальность ребенка, его индивидуальный стиль.

Сопровождение учащихся проводится на протяжении освоения всего курса программы и осуществляется в виде единого цикла взаимосвязанных этапов: диагностического, проективного, организационного, образовательного и рефлексивного [6].

Диагностический этап. На этом этапе с целью выявления индивидуальных особенностей тьюторанта уточняются его запросы, интересы, отношение к миру. Анализируется рабочий ритм обучающегося, его темперамент, стиль работы. Педагог интересуется, чем он предпочитает заниматься в свободное время. Ребенок приносит свои рисунки, мягкую игрушку, другие поделки, рассказывает, чем увлекается, делится своими творческими планами, на основе которых идет обсуждение его целей, желаний, возможностей.

В этот момент учащийся пробует материал, знакомится с ним и определяет для себя, хочет ли он работать с глиной. Педагог дает задание без конкретики, чтобы ребенок выразил себя через работы. В данном случае по полученному изделию можно узнать об интересах, настроении учащегося. Бывает ребенок замкнут, а работы выразительные, что говорит о его глубокой духовной жизни. Например, в коллектив пришел ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который с первого шага показал свои неординарные способности в стиле «натурализм» и безупречно копировал все живое. После первых занятий стало ясно, что развивать нужно в первую очередь данные умения: педагог предлагает для работы широкий спектр изделий с натуры или с иллюстраций, а ребенок делает выбор, и только значительно позже наставник подведет ребенка к решению попробовать стилизацию работы. Сейчас ребенок заканчивает колледж «Комитент» по данному направлению и показывает отличные результаты.

На этом этапе запущен процесс целеполагания, выявление возможностей и уровней подготовки участников, их потребностей и готовности к дальнейшей деятельности.

Проективный этап. Здесь происходит проектирование цели каждым тьюторантом. Ребенок высказывает и записывает свои идеи в блокнот и обсуждает с педагогом пути их реализации. Педагог же соотносит цели с возможностями ребенка, но никогда не отвергает их. Идеи могут копиться, преобразовываться, дополняться, упрощаться, но только самим ребенком, а педагог создает избыточную образовательную среду для тьюторанта. Педагог советует учащемуся заниматься спортом, чтобы сохранить здоровую опорно-двигательную, сердечно-сосудистую системы, которые страдают из-за стационарной нагрузки на занятиях лепки; рекомендует заниматься изобразительным творчеством (рисунком), поскольку ребенок должен увидеть плоскостное изображение своей работы; познакомиться и попробовать освоить другие материалы (например, мягкую игрушку из ткани) для того, чтобы появился новый взгляд на объемное изображение, и многое другое, что помогает ребенку составить свою навигационную карту. Все это возможно благодаря тому, что педагог становится наставником, своим человеком, неравнодушным, как говорит Юлия, воспитанница коллектива: «Мы можем ей довериться». Важно, чтобы ребенок видел перспективу, чтобы у него рождались новые идеи и видение их воплощения.

Роль педагога — показать ребенку возможные варианты развития, научить его ориентироваться в образовательном пространстве и составлять свой образовательный маршрут.

Организационный этап предполагает создание специальных условий для творческой деятельности тьюторантов. В него входит создание положительного эмоционального отношения к материалу, комфортных, дружеских отношений и эстетически выстроенного пространства.

Во-первых, материал (глина) должен вызывать положительные эмоции. В этот период настраивается дружеская связь между ребенком и материалом. Ребенок должен почувствовать, что весь его внутренний мир выплескивается через пальцы рук, и окружающие могут разгадать его через изделие.

Во-вторых, создается комфортная психологическая обстановка, выстраиваются отношения между педагогом и учеником: они становятся партнерами. Ребенок должен чувствовать, сколько бы детей ни было в группе, педагог работает именно с ним. В этом случае дети лепят спокойно, понимая, что им помогут. Даже, если ребенок находится в состоянии стресса, и он хочет сломать модель, задача педагога — убедить его остановиться, отложить изделие на время и попробовать что-то другое. Педагогу нужно обязательно найти позитивные стороны, чтобы ребенок отключился от своих проблем и почувствовал уверенность: «Сегодня у тебя получилось поработать сте-

кой, завтра будет получаться еще лучше, по-другому». В этом случае для педагога важно не то, что слепил ребенок, а с каким настроением он ушел.

В-третьих, создаются комфортные для творчества эстетические условия. Ребенок должен захотеть повторить увиденное, он должен испытать чувство восхищения от увиденных картин, форм, цветов. Для этого создается красивая, комфортная обстановка в кабинете, которая заинтересует, поведет, подскажет пути дальнейшей творческой деятельности. Создание такой обстановки можно сравнить с ковриком, висящим над кроватью младенца: какой коврик — таково и первое представление о художественных ценностях. Для вдохновения необходимо находиться в состоянии внутреннего комфорта и внешней красоты, стремиться повторить эту красоту, что неизбежно способствует творческому росту.

Образовательный этап состоит не только из обеспечения реализации познавательного запроса тьютора, но и создания условий для развития познавательных потребностей и способностей детей, а также мотивации учащихся к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

В процессе обучения каждый ребенок осваивает свой образовательный маршрут, но можно выделить общие закономерности развития.

Начала — «детство». На этом этапе учащийся играет, изучает материал, а педагог поддерживает, помогает, поощряет, выявляет лучшие качества в ребенке. Главное для педагога — чтобы у ребенка было желание снова и снова приходить на занятия.

Затем идет этап «ошибок», когда ребенок учится видеть, принимать и исправлять свои ошибки, учится самоанализу. В данный момент происходит воспитание собственного отношения к модели. Задача учащегося — донести свою идею до педагога через созданный образ.

Педагог учит ребенка не бояться трудностей, неопределенности, находить на основе своих ошибок новое, необычное.

Далее идет этап «самостоятельности», из которого вырастает творческая личность. В это время у детей проявляется своя манера, свой стиль, своя индивидуальность, а педагог очень осторожно, чтобы не нарушить индивидуальность в ребенке, направляет учащегося. В этот период творческий «самостоятельный» ребенок не допускает педагога к работе, он только слушает ее рекомендации и совместно с ним обсуждает возможные варианты. Такому ребенку нравится найти проблемы и решать их, он занят творческим поиском. На этом этапе для педагога — не дать ребенку утратить свой стиль и сформировать ответственность за свою работу.

Для эффективной мотивации детей педагог использует метод коллективного взаимообучения. Для этого он отмечает наличие положительных качеств, необходимых в данном виде деятельности (например, умение стилизовать форму, правильно примазывать детали и другое). В результате наблюдений и работы каждый ребенок в коллективе что-то умеет делать лучше, чем другие, и он это знает. Далее создаются условия, чтобы дети, у которых получается тот или иной момент, могли помочь, подсказать, показать, как правильно делать тем, у кого данный элемент не получается. Так педагог использует положительные качества ребенка, его амбиции и по ступенькам поднимает учащегося вверх по лестнице развития. Важно, чтобы он не останавливался в своем движении, а для этого нужно постепенно увеличивать нагрузку, усложнять задания, развивая веру ребенка в свои силы и возможности. В результате для некоторых подвигом является сделать выставочную работу, а для некоторых просто слепить узнаваемый образ, и педагог обязательно оценит и поддержит каждого.

На этом этапе учащийся начинает осознавать, что творчество — это сложная, но интересная работа по изобретению и реализации новых идей, которые выходят за рамки обыденных взглядов. Педагог ставит ребенка в ситуацию свободы выбора и неопределенности. В связи с чем, при создании условий в виде избыточных ресурсов, у него происходит осуществление и осмысление деятельности и, как следствие, повышение уровня мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивный этап. На данном этапе происходит самоанализ, самооценка тьютором действий и связанных с ними событий; планирование и корректировка дальнейших шагов, необходимых для достижения поставленных целей.

Так, в рамках изготовления работы, примером развития критического мышления, самоанализа, может служить ниже описанная ситуация. Чтобы ребенок мог оценить свою работу, педагог просит встать спиной к изделию, отойти от него на определенное расстояние и посмотреть на работу со стороны. Рассказать, что нравится, а что хотелось бы изменить. Со стороны ребенок видит работу по-другому, видит недостатки, свои промахи, в результате исправляет или обсуждает с педагогом, как это сделать. Если работа не доведена до должного уровня, то она не обижается.

Также рефлексия проходит в конце каждого года, когда педагог и тьюторант фиксируют продвижение за год, обсуждают, что ребенок узнал, какие новые навыки и умения получил, чего он достиг, что ему нужно еще узнать, попробовать, чтобы перейти на более высокий уровень, намечаются дальнейшие действия и корректировка образовательного маршрута.

Рефлексия помогает ребенку не только приобрести навык работы с глиной, но и создавать «думающие» произведения. У такого ребенка время проходит нестандартно, он может сидеть и размышлять все занятие, делать какие-то наброски, рисунки, писать заметки, а потом воплощать. Только при длительной внутренней работе (самооценка, самоанализ, распределение приоритетов, самоорганизация, визуализация будущего изделия) могут получаться авторские изделия.

Итак, подводя итоги, выделяем следующие маркеры тьюторского сопровождения, которые используются педагогом в работе.

1. Признание индивидуальности каждого ребенка с его особенностями характера, психического склада, ценностями внутреннего мира, его потребностями, интересами, целями. Использование индивидуальных особенностей в образовательном процессе.

2. Персонифицированное сопровождение учащихся, несмотря на то, что группа состоит из 10–12 человек.

3. Выстраивание «субъект-субъектных» отношений между педагогом и ребенком, совместная аналитическая и проективная деятельность.

4. Навигация учащегося в образовательном пространстве для мотивации дальнейшего саморазвития.

5. Создание избыточной образовательной среды, которая мотивирует ребенка на поиск новых решений, принятия ответственности.

6. Выстраивание и сопровождение индивидуального образовательного маршрута.

Цель педагога творческого объединения лепки и керамики «ЛиК», как тьютора, не сделать всех скульпторами, а сформировать у ребенка потребность к самообразованию и саморазвитию.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682>, свободный. — Загл. с экрана.

2. Приказ Минтруда России от 30 января 2023 г. № 53н Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506, свободный. — Загл. с экрана.

3. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор». [Текст] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М.-Тверь: «СФК-офис», 2016. — 246 с.

4. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8 [Текст] / Т. М. Ковалева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 64 с.

5. Суханова, Е. А. Тьюторское сопровождение формирования образовательного заказа [Электронный ресурс] / Е. А. Суханова. — Режим доступа: <http://www.thetutor.ru>, свободный. — Загл. с экрана.

6. Гладкая, Е. С. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособие / Е. С. Гладкая, З. И. Тюмасаева. — Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. — 93 с.

Беспалова А. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: aleksasidorova1996@yandex.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г.

Особенности сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе профилактики нарушений графомоторных навыков в рамках реализации ДООП

Аннотация. Статья раскрывает возможности дополнительного образования в области коррекционной работы по профилактике графомоторных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). Рассматриваются понятия графомоторных навыков, характеризуются особенности развития графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень), графомоторные навыки, профилактика нарушений графомоторных навыков, изобразительная деятельность.

Bespalova A. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of accompanying older preschool children with general speech underdevelopment (level III) in the process of preventing violations of graphomotor skills within the framework of the implementation of a preschool educational program

Annotation. The article reveals the possibilities of additional education in the field of correctional work for the prevention of graphomotor disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment (level III). The concepts

of graphomotor skills are considered, the features of the development of graphomotor skills in older preschoolers with general speech underdevelopment (level III) are characterized.

Keywords: senior preschoolers with general speech underdevelopment (level III), graphomotor skills, prevention of graphomotor skills disorders, graphical activity.

Сохранение уникальности, поддержка разнообразия детства, вариативность и индивидуализация — фундаментальные принципы, без которых невозможно осуществлять эффективную коррекционную работу. В настоящее время индивидуально-личностный потенциал ребенка в полной мере может быть раскрыт за счет применения психолого-педагогического сопровождения.

Особую группу дошкольников составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), речевые нарушения у которых обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи. Вследствие этого наблюдаются особенности развития как речевых, так и неречевых процессов.

Для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерна взаимосвязь низкого уровня сформированности двигательных и познавательных функций с особенностями самостоятельного планирования, регуляции и контроля, что в дальнейшем является пусковым механизмом возникновения дисграфии [9].

У значительной части дошкольников с ОНР наблюдается отставание в развитии мелкой моторики. Например, при наличии дизартрической симптоматики, спастичности ребенок при штриховке не в состоянии контролировать силу нажима, рвет бумагу из-за чрезмерного нажатия на карандаш. При паретичности от карандаша практически не остается следа или он крайне слабо заметен; цветовая гамма бледная, рисунок не имеет четких границ, для него свойственна размытость. Также у них отмечается затруднение в передаче точного пространственного положения предметов, они не умеют правильно оценивать и соотносить размеры. У детей с ОНР наблюдаются трудности в выполнении действий, требующих точности и синхронности движений, таких как брать, вставлять, завязывать, складывать, лепить, вырезать, наклеивать, рисовать [3]. Одним из компонентов данных видов деятельности являются графомоторные навыки.

Графомоторные навыки являются предметом исследования многих специалистов как в области педагогики и психологии, так и в области медицины.

Графомоторный навык исследователи трактуют по-разному. М. М. Безруких рассматривает графомоторный навык как определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [2].

По мнению Е. В. Гурьянова, графомоторный навык представляет собой автоматизированные положения и движения ведущей руки, позволяющие успешно совершать ряд таких действий, как рисование, письмо, раскрашивание, штриховка и т. д. [5].

В. А. Илюхина отмечает, что графомоторные навыки являются составной частью моторных способностей человека, его формирование базируется на возникновении и совершенствовании тонко координированных движений руки, развитии зрительно-пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации [7].

Н. Г. Агаркова определяет графомоторный навык как автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [1].

Таким образом, графомоторные навыки включают в себя следующий перечень умений: умение правильно держать пишущий инструмент (карандаш, кисть, ручка), направлять и контролировать движение пальцев и руки, умение отображать задуманное, в частности, вычерчивать различные геометрические фигуры, выполнять штрихи, писать цифры и буквы. Данные навыки необходимы ребенку для успешного усвоения образовательных программ при обучении в школе.

Формирование графомоторной деятельности еще в дошкольном возрасте является профилактикой трудностей освоения навыков письма в школе, таких как небрежный и неразборчивый почерк, быстрая утомляемость руки и слабая фиксация рабочей строки, т. е. трудностей при обучении грамоте [4].

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР необходимо развивать механизмы, участвующие в процессе овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, а также развивать навыки ручной умелости.

Профилактическая и коррекционная деятельность относительно детей дошкольного возраста осуществляется по программам учреждений дополнительного образования. Формирование и развитие творческих способностей детей направлено на удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании с учетом возрастных и индивидуальные особенности детей (ФЗ «Об образовании в РФ»). Следовательно, при реализации дополнительных общеразвивающих программ для обучающихся с ОНР педагоги должны брать во внимание особенности развития данной группы детей.

Одним из направлений деятельности, в рамках которого может быть организована работа по профилактике графомоторных нарушений, является изобразительная деятельность. Изобразительная деятельность в целом занимает ключевую позицию в развитии дошкольников. Она является эффективным средством для совершенствования мелкой моторики рук [6].

Для коррекции нарушений графомоторных навыков у детей с ОНР педагогами учреждений дополнительного образования могут быть использованы такие современные направления изобразительной деятельности, как

эбру, монотипия, кляксография, дудлинг, пластилинография, ниткография, рисование песком. Использование необычных методов будет способствовать повышению мотивации детей к занятиям, создаст интерес, позволит детям найти свое направление в случае неуспешного опыта в других творческих направлениях, так как для ребенка крайне важно создавать ситуацию успеха, помочь ему поверить в свои силы.

Формирование графомоторных навыков необходимо с дошкольного периода. Профилактика графомоторных нарушений у старших дошкольников с ОНР может быть организована в учреждениях дополнительного образования. В выборе наиболее эффективных направлений, содержания и приемов работы по профилактике графомоторных нарушений требуется дифференцированный, личностно-ориентированный подход.

Литература:

1. *Агаркова Н. Г.* Обучение первоначальному письму по прописям к «Азбуке» О. В. Джежелей / Н. Г. Агаркова. — М.: Дрофа, 2007. — 116 с.
2. *Безруких М. М.* Обучение письму. — Екатеринбург: Рама-паблишинг, 2009. — 608 с.
3. *Буцикина Т. П.* Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцикина, Г. М. Вартапетова // Логопед. — 2005. — № 3. — С. 84–94.
4. *Глебова А. О.* Развитие графической деятельности у детей дошкольного возраста / А. О. Глебова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». — 2009. — № 1. — С. 63–69
5. *Гурьянов Е. В.* Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов — М.: Книжный дом «Университет», 1999. — 322 с.
6. *Долгун Н. В.* Изобразительная деятельность как один из способов подготовки к обучению в школе / Н. В. Долгун. — // Молодой ученый. — 2017. — № 5 (139). — С. 485–487. — URL: <https://moluch.ru/archive/139/39207/>
7. *Илюхина В. А.* Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В. А. Илюхина // Логопед. — 2008. — № 8. — С. 16–19.
8. *Кузичева Е. С.* Особенности программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и изобразительной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Кузичева // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2011. — № 4 (24). — С. 59–67.

Боровкова Т. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: borovkovatvl@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г., к. п. н., доцент
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье раскрываются особенности изучения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Представлены результаты изучения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Ключевые слова: слоговая структура слова, оптико-пространственная ориентация, темпо-ритмическая организация движений и действий, серийно-последовательная обработка информации.

Borovkova T. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Features of the syllable structure of words in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level)

Annotation. The article reveals the features of studying the syllabic structure of a word in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of the third level. The results of studying the syllabic structure of words in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level) are presented.

Keywords: syllabic structure of a word, optical-spatial orientation, tempo-rhythmic organization of movements and actions, serial-sequential processing of information.

Становление слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи протекает на фоне патологического развития всего механизма экспрессивной речи. Нарушения слогового состава слова признаны ведущими

и стойкими проявлениями в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи. В отечественной логопедии в исследованиях В. А. Ковшикова, А. К. Марковой, Н. Н. Трауготт, О. В. Правдина и других описаны особенности слогового состава слова у детей с разными речевыми патологиями [2, 3].

Для того чтобы помощь этим детям была максимально эффективной, необходима ранняя диагностика и соответствующая коррекционная работа. При изучении слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи используются практические и методические материалы для обследования слов различного слогового состава, а также состояния базовых компонентов ее формирования: оптико-пространственной ориентации, сложных параметров серийных движений и действий у детей.

Нами было проведено изучение слоговой структуры слова у 17 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на базе МДОУ Д/С №44 города Копейска. Исследование проводили с использованием методических рекомендаций Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной по следующим направлениям: изучение произношения слов различной структурной сложности, восприятия лексических единиц, возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий, состояния оптико-пространственной ориентации. Все задания были объединены в серии комплексов, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности; определение особенностей восприятия ритмических и структурных характеристик слова; на выявление состояния сложных параметров двигательных актов — динамического и ритмического; на исследование особенностей оптико-пространственной ориентации [1].

В ходе экспериментального исследования мы получили данные об особенностях восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, развития оптико-пространственной ориентации, а также данные о динамической и ритмической организации серийных движений и действий у детей с трудностями слогового оформления слов.

Наше исследование показало, что у 10 (59%) детей с общим недоразвитием речи (III уровень) при самостоятельном, отраженном, сопряженном воспроизведении слов различной структурной сложности имеются искажения слоговой структуры слова, которые проявлялись в следующем: сокращение (пропуск) слога: «моток» — молоток; опускание слогаобразующей гласной: «пинино» — пианино; увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных: «команата» — комната; перестановка слогов: «деворе» — дерево; перестановка звуков соседних слогов: «гебемот» — бегемот; сокращение стечений согласных: «тул» — стул; вставки согласных в слог: «лимонт» — лимон; уподобление слогов: «кококосы» — абрикосы; персеверации (циклическое повторение одного слога).

Остальная часть испытуемых — 7 (41%) детей — не имеют искажений слоговой структуры слова при произношении слов различной слоговой сложности.

С заданием на определение наличия или отсутствия структурного искажения в слове с опорой на предметные картинки справились 14 детей (82%), тогда как без опоры на предметные картинки — 15 детей (88%).

Определенная часть детей имела трудности при завершении начатого слова без опоры на предметные картинки. Особую сложность для детей представляли задания на преобразование квазислов в нормативные. Детям было сложно преобразовать слова со стечением согласных в нормативном произношении.

Выявлена недостаточная сформированность динамической и ритмической организации серийных движений и действий, а также динамических параметров артикуляторных движений.

При изучении ритмической организации движений выявлено, что воспроизведение двухступенчатых ритмических моделей доступно некоторым из обследованных детей, а трехступенчатые модели вызывают значительные трудности у большинства детей. Характерным является нарушение плавности, точности, целенаправленности движений.

При изучении оптико-пространственной ориентации выявлены следующие особенности: у 9 (53%) детей обнаружены сложности при удержании двигательных серий, неспособность к воспроизведению отдельных темпо-ритмических моделей; трудности при изменении темпа и последовательности движений у 10 (59%) детей проявлялись в пропусках элементов двигательной программы, несоблюдении последовательностей элементов труднодоступных двигательных серий, обусловленных утомлением. У 4 (24%) детей были выявлены нарушения пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве (основные ошибки сопряжены с трудностями определения левых и правых сторон направления пространства).

Анализ результатов изучения слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием показал вариативность ее нарушений у детей с общим недоразвитием речи, обусловленную различным состоянием базовых предпосылок.

Литература:

1. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. — М.: Книголюб, 2005. — 96 с.
2. Маркова А. К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Хрестоматия по логопедии п/р Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Т. 2. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
3. Трауготт, Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской / Н. Н. Трауготт // Специальное образование. — 2019. — № 3. — С. 146–166.

Продуктивное взаимодействие педагогов в инновационной деятельности

Аннотация. Ключевым направлением развития любой организации в современном мире выступает внедрение и реализации инновационных процессов. Однако для эффективного достижения положительных результатов необходима четко выстроенная управленческая работа, которая включает планирование, а также задействование всех членов коллектива в этой работе. Одним из ключевых моментов во внедрении и реализации инноваций в образовательной организации является сотрудничество педагогического коллектива для достижения планируемых результатов.

Ключевые слова: инновация, нововведение, новация, инноватика, инновационный подход, инновационная деятельность, сотрудничество, продуктивное сотрудничество педагогов.

Borchenko I. D.

Candidate of Sciences. Cultural studies GBU DPO “Chelyabinsk Institute of Education Development”,
Chelyabinsk, Russia

Productive interaction of teachers in innovation activities

Abstract. The key direction of development of any organization in modern times is the introduction and implementation of innovative processes. However, in order to effectively achieve positive results, clearly structured managerial work is necessary, which includes planning, as well as the involvement of all team members in this work. One of the key points in the introduction and implementation of innovations in an educational organization is the cooperation of the teaching staff to achieve the planned results.

Keywords: innovation, novation, innovatique, innovative approach, innovative activity, cooperation, productive cooperation of teachers.

На сегодняшний день актуальным развитием любой организации, в том числе образовательной, становится внедрение и реализация инноваций. Без инновационных решений развития организаций, в силу жесткой конкуренции, невозможно развитие и достижение каких-либо результатов.

В частности, одним из приоритетов развития образования в Российской Федерации является развитие инновационных процессов. Однако ни для кого не секрет, что если в образовательной организации нет команды, то никакая инновационная деятельность эффективно развиваться не будет.

Современная система образования строится на системе единства теоретического и практического, основой которого служит методология и методологические инструменты. Одним из таких инструментов являются инновации, которые вводятся и реализуются в образовательной деятельности для развития системы образования в образовательных организациях. В современной науке большинство авторов [1, 2, 3, 4] описывают процесс ввода и реализации инновации, понимая под этим процессом конечный результат творческой деятельности в виде новых продукта или технологии, которых не было раньше.

Авторы ссылаются на необходимость введения инноваций для развития образовательной системы внутри образовательной организации. При этом поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования.

Впервые определение «инновация» ввел австрийский экономист Йозеф Шумпетер в своей книге «Теория экономического развития». Так, любое нововведение, считал Йозеф Шумпетер, в особенности если оно состоит во внедрении нового товара, вначале порождает ситуацию такого рода, которая характеризуется понятием «монопольная конкуренция» [5, с. 18]. То есть суть нововведения в том, что разрабатывается нечто новое, никому не известное для повышения какого-либо результата. Инновация апробируется и внедряется в определенной организации, которая и является по сути монополистом, то есть владельцем новой технологии и (или) методики, позволяющей уйти далеко вперед по количественным и качественным данным. Дальше эта инновация может продаваться.

Апеллируя несколькими понятиями, такими как инновация, нововведение, новаторство, новация, необходимо определить сходство и различие в представленных понятиях. По сути, все эти понятия схожи, различие лишь состоит в самом понятии — либо это субъект, который производит новое, или объект, производимый субъектом.

Так, в словаре В. Даля и словаре русского языка понятия «новый», «новатор», «новаторство», «новация» и т. д. означают что-либо новое, апробированное и введенное в процесс [6, с. 549; 7, с. 504, 505].

Понятие «инновация» здесь носит чисто экономический характер и рассматривается, в основном, с позиции бизнеса, экономики и предпринимательства. Внедрению инноваций обязательно предшествует глубокий анализ рынка, с последующим внедрением инноваций и производства продуктов.

Надо сказать, что вопросами внедрения инноваций занимались зарубежные и отечественные ученые, такие как М. М. Поташник, А. В. Хуторской, В. С. Лазарев и др. Авторы теоретико-методологического подхода занимались изучением комплекса нововведений.

При этом инновационный подход отражен и в нормативных документах, которые разрабатывались такими учеными, как Ж. Аллак, Э. Дюркгейм, Б. Саймон и др. Изучением инноваций в образовании и внедрением инновационных процессов в образовательную деятельность занимались ученые И. В. Бестужев-Лада, Д. Р. Вахитов, С. Ю. Глазьева и т. д. Ю. Ю. Коробкова и А. З. Бариев в статье «Подходы к определению “инновация” и “инновационная деятельность”» дают определение термину «новация» для различных сфер деятельности — новшество, результат чего-либо, качественная характеристика процесса [8]. С. А. Дятлов, Д. В. Гильманов, В. П. Марьяненко в своих трудах выводят сходство и различия трех терминов: новшество, нововведение и инновация, определяя стадию научно-производственного цикла [9, с. 7].

Рассмотрев различные взгляды на понятия «инновация» и «нововведение», сформулируем общее понятие «инновация» — это результат инновационной деятельности, направленный на изменение технологий, методов в образовательной деятельности и их распространение [10].

Таким образом, инновации — это переход на что-то новое, внедрение чего-то нового, его апробация и полный или частичный переход на новое. Продуктом инновационной деятельности становится внедрение новых методов и технологий, появление и реализация новой продукции, продажа инновационной модели, технологии и т. д.

Таким образом, разработка инноваций влечет за собой развитие любой организации.

Выделяют основные элементы развития инноваций: подбор творческих кадров; подготовка персонала; создание инновационной культуры [11].

Н. Г. Леонова считает, инновации являются движущим фактором развития любой организации, что обеспечивает ее конкурентоспособность [12].

На сегодняшний день нет ни одной компании и организации, которые не вводили или не вводят инновации для развития какой-либо деятельности. Однако с таким повсеместным распространением разработки и реализации инноваций меняется суть и определение инновационной деятельности.

Например, инновации, как считают некоторые исследователи [13, с. 4], имеют следующие характеристики: желание работать с инновациями, риски достижения планируемых результатов и их непредсказуемость, варируемость инновационных процессов, переход в новое русло развития организации.

То есть инновационный процесс основан на введении чего-то нового, инновационного в деятельность организации.

Результаты инновационной деятельности зависят от различных условий реализации, например, от: материально-технической и финансово-экономической базы организации; кадрового состава; микроклимата в коллективе; проведения перед внедрением инноваций всестороннего анализа деятельности организации; подготовки критериев к оценке результатов реализации инновационной деятельности, актуализации инновации и т. д.

С учетом развертывания и хода реализации инновационной деятельности будут корректироваться условия.

Соответственно, как мы видим, одним из условий реализации инновационной деятельности в образовательной деятельности является кадровый состав, а также микроклимат в коллективе.

Продуктивное взаимодействие педагогов образовательной организации включает в себя не только коммуникативные процессы, но и степень доверия и отдачи в профессиональной деятельности. И здесь необходимо четко определить позицию каждого специалиста образовательной организации, ответив на вопрос: «Являюсь ли я человеком организации?».

Продуктивное взаимодействие педагогов сопряжено с понятием, разработанным и утвержденным советской педагогикой, сотрудничества. Однако понятие сотрудничества рассматривается в русле развивающего обучения у обучающихся школы. Но диалог педагогов тоже немаловажен при достижении планируемых результатов и качества образования.

В словаре русского языка дано определение сотрудничества: «это совместная деятельность», а сотрудничать — означает «заниматься какой-либо деятельностью совместно с кем-либо» [14, с. 211].

Здесь же определим понятие «сотрудник» — это «тот, кто работает вместе с кем-либо, помогает в каком-либо деле» [14, с. 211].

Основываясь на последнем определении, выведем определение педагогического коллектива — это сообщество работников одной организации, занимающихся общим делом, вовлеченных в образовательную деятельность, основанную на доверии, сотрудничестве, взаимопонимании и взаимоуважении. При этом если мы проведем параллель с направлениями сотрудничества обучающихся в школе, прописанное в трудах А. Б. Воронцова, то можем выделить проблемные моменты, которые не позволяют достичь инновационных результатов в образовательной организации.

Например, если проанализировать структурирование предметного содержания, которое должно быть направлено на обнаружение обучающимся своего незнания, то, переложив данный постулат, можно выделить аксиому по отношению к сотрудникам образовательной организации: при правильной организации деятельности образовательной организации сотрудники должны постоянно анализировать свою деятельность, выделяя пробелы в компетентностях и самостоятельно и/или при помощи администрации аннулировать эти пробелы.

То есть организация деятельности школы должна быть основана на постоянном анализе получаемых результатов в рамках внутренней системы оценки качества образования. Соответственно, эти данные должны быть основой эффективных управленческих решений [15, с. 55].

Второй пункт взаимодействия должен быть основан на поиске путей преодоления недостающих знаний или пробелов в компетентностях сотрудников школы, основанном на диалоге администрации и педагогов.

Если брать инновационные процессы, реализуемые в школе, то для эффективной реализации инновации необходимо развивать в сотрудниках образовательной организации инициативность в поиске новых знаний, то есть формировать у них субъектную позицию. Все эти процессы должны протекать в русле сотрудничества всех работников образовательной организации для продуктивной деятельности и решения общих задач.

Не менее важным в продуктивном взаимодействии является постоянный анализ профессиональной деятельности или, как прописано в трудах А. Б. Воронцова, определяющая рефлексия, которая будет неэффективной без «умения учиться». Умение учиться уместно не только по отношению к обучающимся, но применимо ко всем участникам образовательной деятельности.

Таким образом, необходимо выделить ряд принципов, при которых взаимодействие педагогов будет продуктивным:

- принцип эффективного управления, при котором организуется планомерная командная работа, с разделением на подгруппы для решения отдельных задач;
- принцип последовательности, предполагающий разработку дорожной карты реализации проекта или проектов, от четко поставленных целей до решения задач и поэтапного анализа получаемых результатов, с последующей корректировкой;
- принцип осознанности предполагает, что весь коллектив осознает необходимость внедрения инноваций и развития образовательной организации;
- принцип деятельности — важный принцип, при котором все члены коллектива задействованы в реализации важного дела для образовательной организации — развития ее;
- принцип равных возможностей развиваться для всех членов коллектива. Анализ получаемых результатов должен работать на развитие, в том числе и коллектива, решение профессиональных задач и обучение.

Таким образом, немаловажным фактором в продуктивном взаимодействии коллектива в реализации инновационных процессов играет четкая организация управления, сплочение коллектива через различные организационные мероприятия, а также грамотно выстроенная система поощрений коллектива. Еще одним немаловажным фактором служит желание самих участников образовательных отношений развиваться, а также осознание ими необходимости работать эффективно.

Литература:

1. Барышева, А. В. Инновации: учебное пособие / А. В. Барышева, К. В. Балдин, С. Н. Галдицкая, М. М. Ищенко, И. И. Передеряев. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. — 382 с.
2. Инновации: теория, механизм, государственное регулирование: учебное пособие / под ред. Ю. В. Яковца. — М.: РАГС, 2000. — 397 с.
3. Медынский, В. Г. Инновационный менеджмент: учебник. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 295 с.
4. Молодцова, Р. Г. Инвестиции и инновации в концепции экономического роста. — М.: РЭА, 1997. — 445 с.
5. Шумпетер, Й. А. Теория экономического развития. — М.: Прогресс, 1982; Директмедиа Паблишинг, 2008. — 137 с.
6. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. — Т. 2: И-О. — М.: Русский язык, 1979. — 780 с.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд. — М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 2: К-О, 1986. — 736 с.
8. Бариев, А. З. Подходы к определению «инновация» и «инновационная деятельность» / А. З. Бариев, Ю. Ю. Коробкова // Современные инновации. — 2017. — № 7 (21). — С. 11–13. — EDN YZLGWV.
9. Дятлов, С. А. Теория инноваций: инновации в условиях цифровой экономики : учебное пособие / С. А. Дятлов, Д. В. Гильманов, В. П. Марьяненко. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. — 286 с.
10. Бодырев, Д. С. Формы и методы инвестирования инновационной деятельности предприятий строительной индустрии // Альманах современной науки и образования. — № 9 (28). — 2009. — С. 34–37.
11. Лесков, С. Л. Живая инновация: Мышление XXI века / С. Л. Лесков. — М.: Просвещение, 2009. — 240 с.
12. Леонова, Н. Г. Мировой опыт инновационной деятельности за счет роста инвестиционной составляющей / Н. Г. Леонова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». — 2012. — № 24. — С. 23–27. — EDN PCFDIB.
13. Цой, Л. Н. Практическая конфликтология в управленческом консультировании : автореф. дис. ... канд. социолог. наук / Л. Н. Цой. — М., 2007.
14. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. 4: С-Я. — 1988. — 800 с.
15. Воронцов, А. Б. Организация учебного процесса в начальной школе: Методические рекомендации / А. Б. Воронцов // Серия «Новые образовательные стандарты». — 2-е изд. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. — 72 с.

Коррекционная направленность уроков биологии в развитии внимания детей с нарушением интеллекта

Аннотация. На основе теоретического анализа научной литературы и обобщения собственного педагогического опыта охарактеризован коррекционный потенциал уроков биологии в развитии внимания школьников с нарушением интеллекта. Данный потенциал описан через раскрытие и реализацию коррекционной направленности уроков биологии.

Ключевые слова: коррекционная работа, коррекционная направленность, урок биологии, дети с нарушением интеллекта, внимание.

Bryndina A. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L.M.

Correctional orientation of biology lessons in the development of attention of children with intellectual disabilities

Abstract. Based on the theoretical analysis of scientific literature and generalization of their own pedagogical experience, the correctional potential of biology lessons in the development of attention of schoolchildren with intellectual disabilities is characterized. This potential is revealed through the principles of implementing the correctional orientation of biology lessons.

Keywords: correctional work, correctional orientation, biology lesson, children with intellectual disabilities, attention.

Эффективность образования, получаемая детьми с ограниченными возможностями здоровья, во многом определяется умением педагога реализовать коррекционный потенциал каждого урока [4], каждого учебного предмета [8].

Коррекционная направленность уроков играет особую роль в работе с детьми с нарушением интеллекта. Практически на всех общеобразовательных уроках реализуются формы и методы, направленные на развитие всех сторон психики: внимания, мышления, памяти. Сегодня это доказано на объективном нейробиологическом уровне: как с точки зрения нейрофизиологии [5], так и психофизиологии [7]. Особым коррекционным потенциалом характеризуются уроки биологии [2].

Биология — это наука, изучающая живые организмы и их взаимодействие с окружающей средой, т. е. жизнь на самых разных уровнях — от молекулярного и клеточного до организменного и популяционного [3].

Содержание биологического образования в коррекционной школе интересно и увлекательно, поэтому при соответствующей организации уроков оно может оказывать положительное влияние на развитие внимания детей, имеющих нарушение интеллекта. Основная цель коррекционной работы на уроках биологии в этом случае заключается в развитии свойств и коррекции недостатков внимания учащихся с нарушением интеллекта посредством содержания биологического образования. На практике это достигается путем применения различных методов и техник с использованием в качестве основополагающего принцип индивидуального подхода [1].

Во-первых, разнообразие изучаемых природных объектов позволяет адаптировать учебный материал к индивидуальным особенностям каждого ученика, проводить работу с учетом индивидуального состояния его внимания [9].

Во-вторых, неограниченные возможности использования наглядности — от натуральных объектов до современных компьютерных программ, использование которых базируется на элементарном уровне компьютерной грамотности, доступном для обучающихся с нарушением интеллекта, — позволяют привлекать внимание даже «самых невнимательных» обучающихся [6].

В-третьих, на уроках биологии возможно проведение большого количества лабораторных и практических работ, осуществление которых изначально привлекает внимание детей, вызывая интерес практической экспериментальной деятельностью детей с натуральными объектами [3].

В-четвертых, содержание биологического образования позволяет часто использовать на уроке такие интересные, привлекающие внимание ребенка методы работы, как игры и упражнения, которые способствуют

развитию внимания и работе со сложной информацией. Например, это могут быть: игра-поиск на более глубокое изучение природного объекта; задания на нахождение взаимосвязей в биологических процессах; составление схем и графиков, отражающих динамику каких-то природных процессов и явлений; викторины и тесты. Эти активные формы организации учебного процесса помогают укрепить внимание и повысить качество запоминаемого материала [2].

В целом, коррекционная работа по развитию внимания детей с нарушением интеллекта на уроках биологии является неотъемлемой частью их образования [10]. Она помогает им активно включаться в процесс обучения, развивать свои способности и успешно углублять знания о биологическом мире.

Важно помнить, что развитие внимания у детей с нарушением интеллекта является длительным процессом и требует правильного подбора методик и техник. Постепенное увеличение сложности заданий и постоянное повторение материала помогут усовершенствовать и внимание детей [8].

Таким образом, изучение биологии является важным инструментом развития внимания школьников с нарушениями интеллекта. Данный учебный предмет характеризуется неограниченным коррекционным потенциалом: совершенствуется уровень наблюдательности, логического и творческого мышления, развиваются социальные навыки, оптимизируя общее развития данного контингента обучающихся. Коррекционная работа по развитию внимания детей с нарушением интеллекта на уроках биологии является важным аспектом их обучения и воспитания, который направлен на поддержку каждого ребенка в его индивидуальном развитии.

Литература:

1. Бекшаев И. А. Особенности преподавания биологии в школе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла. — Сб. статей: — Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2017. — 28 с.
2. Биология в школе: Научно-методический журнал. — М. «Школа-Пресс», 1999. — №2. — С. 54.
3. Верзилин Н. М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов биол. фак. пед. ин-тов / Н. М. Верзилин. — М.: Просвещение, 1976.
4. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
5. Лапшина Л. М. Визуальный анализ основных географических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — №8. — С. 252–261. — EDN XGOQPU.
6. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
7. Лапшина Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — №9. — С. 341–349. — EDN KXVFCX.
8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
9. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. / под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Тьюторское сопровождение развития произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития в процессе выполнения домашнего задания

Аннотация. В статье рассматривается тьюторское сопровождение как путь развития произвольного внимания детей с задержкой психического развития, представлена краткая характеристика работы и ее влияние на формирование психического процесса внимания через выполнение домашнего задания.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с задержкой психического развития, домашнее задание.

Bryukhanova A. A.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

Tutor support for the development of voluntary attention of primary schoolchildren with mental retardation in the process of doing homework

Abstract. The article examines tutor support as a way to develop voluntary attention in children with mental retardation, presents a brief description of the work and its impact on the formation of the mental process of attention through homework.

Keywords: tutor, tutor support, children with mental retardation, homework.

Одной из важнейших проблем сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) становится психологическая готовность ребенка к школе [2]. Для успешной адаптации к новому коллективу, освоению такого нового вида деятельности, как учеба, необходимым становится развитие когнитивных процессов (восприятие, мышление, память и т. д.). Особенно важным на этом этапе является формирование произвольного внимания, от развития которого напрямую зависит успеваемость ребенка в школе [1].

Дети с ЗПР — это преимущественно дети с сохранным интеллектом, но у них отсутствует мотивация к учебе либо имеется отставание в овладении школьными навыками, такими как счет, чтение и письмо. У данной категории обучающихся, как правило, наблюдается стойкое состояние незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальная недостаточность. Низкий уровень развития произвольного внимания: частая отвлекаемость, неспособность сосредоточиться и долгое время удерживать внимание на определенном объекте или задаче — становится основной трудностью в освоении школьной программы [4].

Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий [3]:

- активизирует нужные психологические процессы человека и тормозит ненужные;
- способствует отбору информации, которая представляет интерес на данный момент;
- обеспечивает длительную и избирательную сосредоточенность на одной и той же информации или виде деятельности;
- выступает как фактор, помогающий удерживать информацию в кратковременной памяти;
- является основой для мышления и решения задач.

Поэтому сформированные в начальной школе навыки произвольного внимания у детей с ЗПР необходимы и важны для дальнейшего обучения [4]; их несформированность, наоборот, может стать причиной школьной дезадаптации.

Поэтому ребенок с ЗПР требует к себе особого пристального внимания, что не всегда возможно в условиях общего образования, поэтому в современных образовательных учреждениях все чаще прибегают к помощи тьютора [7].

Тьютор — это как бы посредник между общим педагогом и учащимся. Его главная задача состоит в том, чтобы отследить и проанализировать проблемы и интересы ребенка, его способности и усвоение образовательной программы, а также помочь сформировать учебные процессы [5].

Тьютор сопровождает ребенка в его образовательной деятельности и организует для него нужные условия для эффективного усвоения программного материала [6].

В течение дня ребенок сталкивается с разными трудностями. Вовлекается в учебный процесс, различную деятельность в группах, коммуникативные ситуации с другими детьми и преподавателем, а также вынужден делать некоторую работу самостоятельно, что, конечно же, довольно сложно в младшем школьном возрасте.

В этой новизне школьник с ЗПР теряется, так как способность быстро оценить ситуацию и найти из нее выход снижена, а эмоциональная нестабильность, часто присущая данной категории, может спровоцировать нежелательные реакции на возникающие перед ним трудности [4]. Тьютор же выступает неким помощником, который поддерживает ребенка, становится примером и помогает справляться с неприятностями, стоящими на пути [6].

Чтобы сделать процесс обучения более продуктивным и эффективным, тьютор, учитывая образовательные потребности и возможности ребенка, подготавливает учебный материал, тщательно его переработав. Обучающемуся с ЗПР необходимо предъявлять информацию, доступную для понимания и имеющую четкую структуру, а также отбирать такие приемы обучения, где обязательно будет присутствовать смена видов деятельности [2].

В развитии произвольного внимания помощь тьютора также занимает важную позицию, так как одна из особенно важных задач — привить ребенку самостоятельность, которая без данного вида внимания невозможна. Чтобы развить этот психический процесс, педагог выстраивает свою работу таким образом, чтобы у ребенка появилось больше возможности проявить инициативу и сделать что-либо самостоятельно [8]. Тьютор выступает лишь помощником: в процессе урока помогает организовать рабочее место, подсказывает, на что направить внимание, если школьник затрудняется в выполнении задания, учит ориентироваться в учебных пособиях и ситуациях на уроке [6].

Важным фактором развития произвольного внимания младших школьников становится выполнение домашнего задания, поскольку именно в процессе работы над ним ребенку приходится проявлять самостоятельность (учителя рядом нет!), терпение и усидчивость (тратится время на осмысление задания, на поиск правильного решения) [1].

Совместное выполнение домашнего задания не входит в функционал тьютора [7], однако именно он может положительно повлиять на более качественное его выполнение. Главная функция специалиста заключается лишь в том, чтобы направить ученика в нужную сторону, подсказать, в какие области знания углубиться и на чем заострить внимание, а также провести беседу с родителями, путем которой тьютор смог бы объяснить, каким образом нужно выстроить работу в процессе выполнения домашнего задания, чтобы помочь ребенку, а не затруднить развитие полезных навыков [6].

Таким образом, тьюторское сопровождение младших школьников с ЗПР важно и нужно как в целом для познавательного развития, так и для развития такого психического процесса, как произвольное внимание. Чтобы успешно повлиять на его формирование, необходимо уделять большое внимание самостоятельности ребенка и формировать ее как при изучении материала на уроке, так и в процессе выполнения ребенком с ЗПР домашнего задания.

Литература:

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л. Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.
2. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
3. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
4. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
5. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
6. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
7. Прибыткова Г. Н. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ЗПР) в современной школе / Г. Н. Прибыткова. // Педагогическое мастерство : материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). — Казань : Молодой ученый, 2021. — С. 36–41. — URL: (режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/405/16726/>).
8. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. — 2018. — Vol. 34, № Special Issue 15. — P. 748–772. — EDN SKGRQL.

Поддержка деятельности студентов по обеспечению междисциплинарной интеграции при проведении экологических и химических исследовательских работ

Аннотация. В работе рассмотрен подход к сопровождению исследовательских проектов обучающихся основной школы через систему вопросов, обеспечивающих интегративный характер исследования, как элемент, повышающий заинтересованность исполнителя в работе.

Ключевые слова: исследовательская деятельность обучающихся, исследовательский проект, интеграция.

Buling E. S.

MAEE "Gymnasium № 80 of Chelyabinsk";
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Supporting the activities of students to ensure interdisciplinary integration when conducting environmental and chemical research work

Abstract. The work discusses an approach to supporting research projects of primary school students through a system of questions that ensure the integrative nature of the research, as an element that increases the interest of the performer in the work.

Keywords: research activities of students, research project, integration.

Выпускник школы нового времени должен обладать способностью использовать полученные знания и умения в повседневной жизни, свободно ориентируясь в глобальном информационном пространстве социума. В решении этой задачи огромную роль играет сформированность навыков исследовательской деятельности, организация которой должна основываться на личностных интересах обучающегося, добровольности и свободе выбора. В данном аспекте важную роль выполняет учитель, функцией которого является не обучение, а сопровождение и наставничество в деятельности [1].

Обучающиеся 7-х классов выполняют исследовательские проекты в рамках РИКО. Опорой для выполнения являются знания, получаемые на уроках, а также дополнительная информация. Многие ученики выбирают работы, связанные с исследованием того, с чем они контактируют каждый день и что кажется им знакомым. Задача учителя — демонстрация сложности объекта изучения. Важную роль выполняет интеграция предметных знаний, которые есть у школьника, с неизвестным материалом из других предметов. К новым дисциплинам на ранних этапах относится химия. Окружающие человека системы имеют химическую сущность, а их изменение и влияние на человека связано с химическими процессами. Учителю при сопровождении «ранних» исследований, связанных с изучением окружающих объектов, необходимо обеспечить интеграцию, в том числе с химическими знаниями, например, привлекая потенциал экологии [3].

Пример исследовательского проекта «Способы очистки водопроводной воды» [2]. Проблема заинтересовала, так как жители сталкиваются с тем, что из крана течет вода, отличающаяся по виду от чистой. Необходимость ее использования привела ученика к выбору темы. Для обеспечения исследования после беседы, направленной на обсуждение актуальности темы и практической значимости, ученику было предложено ответить на ряд вопросов.

1) Знаете ли вы, откуда поступает вода в водопровод? Что вы знаете об источнике? 2) Что вы знаете о способах очистки воды, поступающей в водопровод? По каким путям она поступает? 3) Как вы определяете, что из крана идет грязная вода? Как вы думаете, всегда ли визуально можно определить, грязная она или нет? 4) Как вы думаете, почему вода поступает в краны грязной? 5) Какие способы вы используете дома для очистки водопроводной воды перед употреблением? 6) Как вы думаете, к каким последствиям (для человека, посуды, аппаратов) может привести использование грязной воды?

Поиск ответов на вопросы потребовал проведения информационного поиска и привлечения знаний из жизненного опыта. В результате автор узнал, что вода может загрязняться в системе водоканала. Возможно, например, ее загрязнение соединениями железа, различными микроорганизмами, не видимыми невооруженным взглядом. В период весеннего половодья вода может быть загрязнена хлором, используемым для обеззараживания. Воды могут характеризоваться повышенной жесткостью, что не видно даже при применении оптических приборов. В итоге сделан вывод о необходимости комплексного подхода для определения возможностей очистки водопроводной воды.

При выполнении проекта ученик не смог решить всего множества задач, необходимых для полного анализа. Среди исследуемых компонентов выбраны цвет воды, ее мутность, приближенное определение жесткости, что определялось доступностью материалов и возрастным опытом исследователя. Среди известных способов очистки выбраны доступные фильтрование, отстаивание, вымораживание, кипячение. Используемые приемы позволили провести сравнительный анализ, связав знания из биологии, физики, химии, интегрируя их в экологическую

систему. Ученик спланировал дальнейшую стратегию, и выполнение исследовательского проекта стало мотивом для его продолжения.

Автор благодарит за помощь в работе и подготовку материалов своего научного руководителя, к. х. н., доцента Сутягина Андрея Александровича.

Литература:

1. Ляпина О. А. Организация исследовательской деятельности школьников по химии на примере изучения качества подсолнечных масел / О. А. Ляпина, Ю. Ф. Капустина, Л. В. Родионова, А. И. Бурова // Учебный эксперимент в образовании. — 2023. — № 1 (105). — С. 76–86.
2. Сборник инструктивно-методических материалов для проведения диагностики уровня индивидуальных достижений (метапредметных планируемых результатов и функциональной грамотности) обучающихся 7-х классов в 2023/24 учебном году / Ю. Ю. Баранова, Г. А. Горшков, Н. И. Максимова. — Челябинск: ЧИРО, 2023. — 83 с.
3. Теремов А. В. Проектная и исследовательская деятельность школьников по биологии и химии / А. В. Теремов, Т. А. Боровских, В. П. Викторов и др. — Москва: МПГУ, 2023. — 232 с.

Везенкина Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elizaveta300799@gmail.com

Научный руководитель — Щербак С. Г., к. п. н., доцент
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста, овладевающих русским (неродным) языком, в образовательной организации

Аннотация. в работе рассматривается проблема тьюторского сопровождения дошкольников, овладевающих русским (неродным) языком, в процессе развития лексико-грамматического строя речи. В статье представлены полученные результаты констатирующего этапа эксперимента (выявление начального уровня лексико-грамматического строя речи у детей 5–6 лет).

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети, овладевающие русским (неродным) языком.

Vezenkina E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Tutor support for preschool children, mastering Russian (non-native) language in an educational organization

Abstract. The work examines the problem of tutor support for preschoolers mastering Russian (non-native) language in the process of developing the lexico-grammatical structure of speech. The article presents the results of the ascertaining stage of the experiment (identification of the initial level of lexico-grammatical structure of speech in children 5–6 years old).

Keywords: tutor, tutor support, children learning Russian (non-native) language.

В последние годы количество детей, овладевающих русским (неродным) языком, в образовательных организациях непрерывно растет.

Психолого-педагогическое сопровождение детей, овладевающих русским (неродным) языком, направлено на социализацию и адаптацию к новым социальным и этнокультурным условиям, включает в себя разностороннюю помощь детям в адаптации и социализации (преодоление языкового барьера, усвоение норм и правил поведения в обществе, принятие социокультурных традиций).

Главной задачей тьютора в ДОУ является создание благоприятных условий для того, чтобы ребенок с ОВЗ имел счастливое дошкольное детство, получил качественное образование, был разносторонне развит с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей [5].

Психолого-педагогическое сопровождение детей данной целевой группы может осуществляться в контексте общей программы адаптации ребенка к ДОО. В случае выраженных проблем социализации, личностного развития и общей дезадаптации ребенка, его включение в программу коррекционной работы может быть осуществлено на основе заключения ПМПК по результатам психологической диагностики или по запросу родителей (законных представителей) ребенка.

Работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в организациях, реализующих программы ДО в Российской Федерации, рекомендуется организовывать с учетом особенностей социальной ситуации каждого ребенка персонально. Поэтому наличие тьютора в образовательной организации

позволит создать благоприятные условия для психолого-педагогического сопровождения детей, овладевающих русским (неродным) языком.

Тьютор активно взаимодействует с другими специалистами, вносит предложения по оптимизации работы с ребенком; активно участвует в составлении индивидуальных образовательных маршрутов; осуществляет помощь при проведении занятий (сопровождение ребенка с ОВЗ на занятия, возвращение с занятия, снятие напряжения после занятия) [4].

Содержание коррекционной работы тьютора с билингвальными обучающимися, испытывающими трудности с пониманием государственного языка РФ на дошкольном уровне образования, включает: развитие коммуникативных навыков, формирование чувствительности к сверстнику, его эмоциональному состоянию, намерениям и желаниям; формирование уверенного поведения и социальной успешности; коррекцию деструктивных эмоциональных состояний, возникающих вследствие попадания в новую языковую и культурную среду (тревога, неуверенность, агрессия); создание атмосферы доброжелательности, заботы и уважения по отношению к ребенку.

На базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №457 г. Челябинска» проводилось изучение лексико-грамматического строя речи у 4 старших дошкольников (5–6 лет), овладевающих русским (неродным) языком. Также у детей была выявлена дизартрия.

Для исследования состояния лексико-грамматического строя речи нами была использована методика О. Б. Иншаковой, методика Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [1, 2].

Обследования проводились индивидуально, после установления с детьми положительного эмоционального контакта.

Затруднения в выполнении задания вследствие нарушения понимания инструкции было обусловлено ограниченным словарным запасом (в основном обиходные слова) детей. Это компенсировалось интересом со стороны ребенка ко всем предъявленным играм и заданиям. При затруднениях проявлялся негативизм, уход от деятельности. В некоторых случаях детьми использовалась предупреждающая и направляющая помощь со стороны учителя-логопеда.

Таким образом, исследование лексико-грамматического строя речи показало, что старшие дошкольники, овладевающие русским (неродным) языком, допускали следующие ошибки: преобразование единственного числа имен существительных во множественное число; ошибки в употреблении предложно-падежной системы; ошибки в употреблении антонимов и синонимов; у детей преобладает ситуационное мышление, не развит словарь глаголов и прилагательных. Заключение: парциальное недоразвитие вербального компонента познавательной деятельности. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что данным детям необходима логопедическая помощь в рамках психолого-педагогического сопровождения.

По результатам диагностики ребенка в совместной работе специалистов выявляется актуальный уровень развития ребенка, зона его ближайшего развития, стратегия и тактика коррекционно-развивающего воздействия при решении конкретных проблем у каждого ребенка, т. е. осуществляется комплексное сопровождение ребенка в коррекционно-развивающем процессе.

Организация взаимодействия учителя-логопеда и тьютора. Взаимодействие учителя-логопеда и тьютора осуществляется по следующим направлениям: в процессе обучения и воспитания ребенка, овладевающего русским (неродным) языком; в процессе социализации ребенка; в процессе работы с родителями двуязычного ребенка [3].

Одна из основных форм взаимодействия учителя-логопеда и тьютора в процессе обучения — индивидуальная помощь в адаптации ребенка, овладевающего русским (неродным) языком; успешная социализация в мультикультурном обществе; профилактика речевых нарушений; усвоение норм и правил коммуникации.

Основная задача учителя-логопеда и тьютора в процессе обучения и воспитания — создание необходимых условий, обеспечивающих полноценное развитие личности каждого ребенка, овладевающего русским (неродным) языком.

Таким образом, в результате взаимодействия учителя-логопеда и тьютора решаются такие важнейшие задачи, как помощь ребенку в адаптации к коррекционно-развивающим занятиям; помощь в создании атмосферы доброжелательности, принятия друг друга независимо от физических, личностных и интеллектуальных особенностей; помощь родителям в понимании собственной роли в инклюзивном образовательном пространстве; помощь учителю-логопеду в освоении нового вида профессиональной деятельности.

Решение проблем организации и содержания обучения и воспитания ребенка, овладевающего русским (неродным) языком, — это всегда деятельность всех участников образовательного процесса, где тьютор один из активных участников.

Литература

1. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ВЛАДОС, 2008. — 279 с. — ISBN 978-5-691-00179-6.
2. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: Союз, 2001. — 218 с. — ISBN 5-94033-033-9.
3. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — 66 с.
4. Приказ Минтруда России № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [принят 30.01.2023] [Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 № 72520].

Верхотурцева К. Ю., Шереметьева Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: verhoturtseva82@gmail.com

Особенности интонации детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Аннотация. В статье рассмотрен ряд вопросов, связанных с особенностями интонации у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень): анализируются основные понятия особенности интонации детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень), выделена методика обследования интонации.

Ключевые слова: интонация, ОНР, особенности интонации.

Verkhoturtseva K. Yu., Sheremetyeva E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of intonation of older preschool children with ONR (level III)

Abstract. The article considers a number of issues related to the peculiarities of intonation in older preschool children with ONR (level III): the basic concepts of the peculiarities of intonation of older preschool children with ONR (level III) are analyzed, the methodology of intonation examination is highlighted.

Keywords: intonation, ONR, features of intonation.

Понятие интонации, ее структуры, определение места в системе языка и функционирования входят в круг наиболее дискуссионных вопросов в различных науках. Противоречивость интерпретаций интонации обусловлены тем, что она является важным средством формирования различных коммуникативных единиц.

В лингвистике под интонацией понимают одно из основных фонетических средств оформления речевого высказывания, как совокупность компонентов, участвующих в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения (Н. Д. Светозарова, Л. Р. Зиндер, И. Г. Торсуева).

С точки зрения логопедии интонация понимается как совокупность определенных средств, служащих для передачи различной эмоциональной окраски высказывания (К.-Л. Беккер, М. Совак, М. Ф. Фомичева).

Интонация включает следующие элементы: темп, ритм, тембр, паузу, ударение и мелодику.

Все эти компоненты участвуют в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения, они, одновременно сочетаясь в речевом потоке друг с другом, придают высказыванию определенный эмоциональный смысл, который в разных ситуациях общения может быть разным.

В первую очередь ребенок усваивает тембр голоса, далее происходит усвоение интонации. Крик ребенка в первые месяцы жизни имеет разную интонационную окраску (Р. В. Тонкова-Ямпольская, Н. И. Лепская). С 6 мес. до года ребенок усваивает ритм. С года до 2 лет ребенок улавливает воспринимаемые слухом особенности художественного текста (Е. И. Исенина). С 2,5 года у ребенка формируется интонация просьбы (Р. В. Тонкова-Ямпольская). С 2,5 до 3 лет формируется повествовательная интонация. Возраст 4 лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы» в плане реализации, в 5 лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека. Вопросительная интонация появляется к 3 годам, восклицательная — к 4 годам (Н. И. Лепская). К 5–7 годам дети четко реализуют все типы интонации (Л. А. Копачевская).

Обобщив взгляды ученых по вопросу развития интонации у детей в период онтогенеза, следует отметить, что формирование ее компонентов происходит постепенно, неравномерно и в тесной взаимосвязи общения ребенка со взрослым.

Одним из речевых расстройств, при котором нарушается интонация, является общее недоразвитие речи. Р. Е. Левина под общим недоразвитием речи (ОНР) определяла различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

У детей с данным речевым нарушением отмечаются трудности коммуникации, проявляющиеся в виде незаинтересованности в общении, преобладании ситуативно-делового общения. В плане моторной сферы наблюдается моторная неловкость, отставание в развитии локомоторных функций. В эмоциональной сфере выявляется импульсивность, изменчивость настроения, неустойчивость самооценки, негативизм. Что касается высших психических функций, то наблюдается неустойчивость внимания, снижение слухоречевой памяти, также детям трудно даются такие мыслительные операции, как установление причинно-следственных связей, классификация, анализ и синтез (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова).

Р. Е. Левина, описывая речь детей с данным речевым нарушением, отмечала наличие развернутой фразы, но когда все еще присутствуют множественные аграмматизмы, нарушения звукопроизношения, нарушения фонематических процессов и недостаточная полнота связной речи. Особые трудности для таких детей составляет употребление слов и конструкций, выходящих за рамки повседневной речевой практики.

Таким образом, у детей с ОНР III уровня есть наличие развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы.

Как уже было сказано выше, при ОНР также нарушается интонация. ОНР (III уровень) сочетается с различными речевыми патологиями, при которых может нарушаться интонационная сторона, например, такие как дизартрия, ринолалия и заикание.

При дизартрии отмечается скандированная речь, назальный оттенок голоса, в зависимости от преобладающего процесса голос может быть либо громким, либо тихим, темп — либо быстрым, либо медленным, также наблюдается неправильное использование ударения, пауз, различных видов интонации (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Л. И. Белякова).

При ринолалии отмечается гипернализированный тембр голоса и недостаточная сила и громкость голоса (И. Г. Иполитова).

При заикании отмечается сбивчивый ритм, неровность темпа речи, наличие необоснованных пауз, нарушение использования ударения и интонационная незавершенность фразы (И. А. Поварова).

Таким образом, при ОНР III уровня в той или иной мере страдает интонационная сторона речи в зависимости от клинической составляющей.

Анализ литературы позволил выделить следующие компоненты интонации: тембр, темп, ритм, мелодика и пауза. Обследование данных параметров представлено в методике Е. Ф. Архиповой «Исследование просодической стороны речи».

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Исследование просодической стороны речи [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М.: Астрель, 2006. — 39 с.
2. Бабина, Г. В. Логопедия. Дизартрия [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес. — М.: МПГУ, 2016. — 102 с.
3. Беккер, К. П. Логопедия / К. П. Беккер, М. Совак. — М.: Медицина, 1981. — 288 с.
4. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика: учеб. пособ. [Текст] / Л. Р. Зиндер. — М.: Высшая школа, 1979. — 312 с.
5. Иполитова, А. Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. О. Н. Усановой. — М.: Просвещение, 1983. — 95 с.
6. Исенина, Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Исенина. — Иваново: ИвГУ, 1983. — 78 с.
7. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. — Репр. изд. — М.: Альянс, 2013. — 366 с.
8. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н. И. Лепская. — М.: РГГУ, 2017. — 311 с.
9. Поварова, И. А. Комплексная логопедическая работа по коррекции темпоритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых: дис. к. п. н. [Текст] / И. А. Поварова. — СПб.: 2001. — 229 с.
10. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка [Текст] / Н. Д. Светозарова. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 231 с.
11. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни [Текст] / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Вопр. психол. — 1968. — № 3. — С. 94–101.
12. Торсуева, И. Г. Интонация и смысл высказывания. — М., 1979. — 112 с.
13. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика [Текст] / Т. Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2020. — 608 с.
14. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии: Учеб. пособ. для уч-ся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.
15. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2009. — 187 с.

Волосникова Т. В.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 2057 города Москвы», Россия
e-mail: volosnikova75@gmail.com

Организация тьюторского сопровождения ребенка младшего школьного возраста, имеющего нарушения речи, в образовательной организации

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос об организации тьюторского сопровождения ребенка младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью с нарушением речи в инклюзивном образовании в школе, о взаимодействии обучающегося со сверстниками, учителями и другими педагогическими работниками школы.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, ребенок с легкой умственной отсталостью, ресурсная зона, инклюзивное образование, индивидуализация в образовательном процессе.

Volosnikova T. V.

State budgetary educational institution "School № 2057 of Moscow", Russia

Organization of tutor support for a child of primary school age with speech impairments in an educational organization

Abstract. The article discusses the issue of organizing tutor support for a child of primary school age with mild mental retardation and speech impairment in inclusive education at school, and the interaction of the student with peers, teachers and other teaching staff at the school.

Keywords: tutor, tutor, child with mild mental retardation, resource zone, inclusive education, individualization in the educational process.

Одним из специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, способствующим успешному усвоению учащимися программы и их социализации, является помощь тьютора во всех видах деятельности [4].

Перед тьютором, как специалистом, в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с особыми образовательными потребностями стать успешными в обществе. А это значит, что объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства [3].

Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и его семью, сформировать вокруг ребенка с особыми образовательными потребностями толерантную к нему социокультурную среду [1].

Главное для тьютора — иметь доверительные и эмоциональные отношения с тьюторантом, быть его проводником, защитником, помощником, выразителем желаний. В результате тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании у детей с ОВЗ выявляются и развиваются образовательные мотивы и интересы. Дети включаются в школьную жизнь и успешно проходят образовательный маршрут. Педагогическое сопровождение заключается в корректировке этих норм по отношению к ученику [2].

Организация тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью с нарушением речи имеет свои особенности.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер — не сформированы все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других — ускоренная, голос может быть тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых — крикливый, резкий.

Нарушения речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов.

Своеобразие протекания психических процессов и особенности волевой сферы школьников с интеллектуальными нарушениями оказывают отрицательное влияние на характер их деятельности, в особенности произвольной, что выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы.

Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обусловливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т. п. Тьютор в данных ситуациях является главным помощником учителя, является связующим звеном между сверстниками и педагогами.

Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

В настоящее время еще не все учителя психологически готовы принять тьютора. У одних присутствие на уроках другого специалиста подсознательно вызывает негативные эмоции. Другие контактируют с «особым» учеником исключительно через тьютора. Но стоит учителю осознать, что тьютор — это дополнительный профессиональный ресурс и партнер, как начинается процесс взаимодействия [1].

Тьютор организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана. Расписание уроков в ресурсной зоне значительно отличается от расписания в общеобразовательном классе. Оно составлено в соответствии с АООП НОО для обучающихся с УО (вариант 1). Тьютор с обучающимися посещает коррекционные занятия у следующих специалистов: педагога-

психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога. Тьюторанты с тьютором посещают в общеобразовательном классе вместе с остальными учащимися такие уроки, как «Разговоры о важном», изобразительная деятельность, музыка.

Тьютор на уроке вместе с обучающимися слушает объяснения специалистов. После урока коррекционные педагоги дают тьютору необходимые рекомендации, чтобы при выполнении детьми домашнего задания он смог помочь им, объяснив упражнения, правила в доступной для учащихся форме. Очень тяжело дается детям орфографический режим (правильное оформление заданий в тетрадях). Тьютор совместно со специалистами разрабатывает памятки для обучающихся, которыми дети пользуются при повседневном выполнении заданий как дома, так и на уроках.

Для записи домашних заданий заводится бумажный дневник (из опыта работы, 4-й класс). В начале учебного года (сентябрь, октябрь) расписание записывает тьютор, начиная с ноября месяца учащиеся записывают расписание самостоятельно, но под контролем тьютора. В конце урока он помогает с записью домашних заданий, а коррекционный педагог выставляет в дневник оценки, чаще всего положительные, что благотворно влияет на весь последующий учебный процесс и стимулирует обучающегося к более качественному выполнению домашних заданий.

Согласно расписанию уроков и инклюзивных перемен, тьютор сопровождает обучающихся на завтрак, обед. Ежедневно напоминает им о соблюдении гигиенических требований перед и во время приема пищи, помогает или обучает детей пользоваться столовыми приборами.

Тьютор оказывает помощь в подготовке к предстоящему уроку. Например, при подготовке к уроку «адаптивная физкультура», он помогает детям переодеться и аккуратно сложить свои вещи, проводит беседу по формированию культурно-гигиенических навыков, помогает учителю в случае затруднений или непредвиденных ситуаций.

На переменках, особенно в начале учебного года, тьютор помогает ребенку запоминать маршруты передвижения по зданию школы и во дворе во время прогулок, понимать, в каком пространстве (помещении) что нужно делать.

На переменках тьютор наблюдает за общением детей и подключает к нему тьюторанта. Во время общения с одноклассниками учит ребенка строить диалог, обращаться с просьбой, благодарить, помогает ребенку решать конфликты.

Тьютор содействует генерированию творческого потенциала своего подопечного. Например, ребенок с легкой умственной отсталостью занимается в музыкальной школе по классу флейты. С удовольствием приносит музыкальный инструмент в школу и устраивает для обучающихся своего класса небольшие концерты. Тьютор совместно с родителями помогает ребенку в реализации его творческих способностей.

Тьютор организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации индивидуальных планов, помогает осознать и принять индивидуальность ребенка и на ее основе выбрать индивидуальную учебную стратегию. Тьютор вместе с родителями развивает положительное отношение ребенка к самому себе, уверенность в своих силах; рассказывает родителям, как прошел учебный день, с какими трудностями столкнулся ребенок и как их преодолел; обсуждает с родителями свои записи в дневнике наблюдений; контролирует вместе с родителями выполнение домашних заданий; организует совместное посещение (ребенок — тьютор — родитель) индивидуальных коррекционных занятий у педагога-психолога и учителя-дефектолога; консультируется у учителей-предметников, знакомит родителей с одноклассниками ребенка.

Тьютор участвует в работе методических, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим); обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов); контролирует и оценивает эффективность построения и реализации образовательной программы; обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

Таким образом, тьютор способен дополнить и расширить педагогическую практику, обеспечивая персонализированный подход к каждому ученику. Его деятельность благоприятно влияет на интеграцию ребенка в учебную среду общеобразовательного учреждения, а также помогает ему полноценно реализовать свой образовательный потенциал. Тьюторская поддержка способствует развитию речи, познавательной активности и интеллектуальных способностей детей с дефектами речи, а также позволяет выявить и развить их образовательные мотивы и интересы, а также успешно осваивать образовательную программу и активно включаться в жизнь школы.

Литература:

1. Акимова Е. А. Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья (для тьюторов, сопровождающих детей с ОВЗ) / Е. А. Акимова, Н. Н. Павлова. — М., 2021. — 48 с.
2. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» / Т. М. Ковалева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.

3. Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 № 72520). Обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся».

4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Ст. 74.

Волхонцева М. В., Касатова Г. А., Кузнецова С. Г.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска», Россия

Педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ (с расстройствами аутистического спектра) по дополнительной общеобразовательной программе художественной направленности

Аннотация. В статье представлен опыт работы с обучающимся с расстройствами аутистического спектра в рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы художественной направленности.

Ключевые слова: дополнительное образование, художественная направленность, сопровождение обучающегося с расстройствами аутистического спектра, адаптация.

Volkhontseva M. V., Kasatova G. A., Kuznetsova S. G.

Municipal autonomous additional education facility
“Chelyabinsk Palace for Pioneers and Pupils named after N. K. Krupskaya”, Russia

Pedagogical support for students with disabilities (with autistic spectrum disorders) in an additional general education program of artistic orientation

Abstract. The article presents experience of working with students with autistic spectrum disorders as part of the implementation of an additional general education program with an artistic orientation.

Keywords: additional education, artistic orientation, support for students with autism spectrum disorders, adaptation.

В современном обществе в образовании закреплено право детей с ОВЗ в целом и с расстройством аутистического спектра (РАС) в частности заниматься по дополнительным общеразвивающим программам для осуществления наиболее успешной социализации. При освоении дополнительных общеразвивающих программ происходит самореализация обучающихся в доступных видах деятельности, что плодотворно влияет на дальнейшее участие в жизни общества в целом. Именно представленные аспекты и позволили актуализировать данную тему исследования.

Работа с обучающимися с РАС имеет определенные закономерности построения образовательного процесса. В нашем исследовании представим основные компоненты, которые необходимо обозначать, учитывать и действовать, исходя из потребности обучающегося.

Для полноты понимания проблемы в целом кратко представим основной значимый опыт психотерапевтов, психологов, педагогов, занимающихся изучением данной темы. Учеными в различных областях науки доказано, что расстройства аутистического спектра на сегодняшний день является достаточно часто встречающейся проблемой. Симптоматика расстройств аутистического спектра представлена тремя основными группами («триадой нарушений»): нарушениями в сфере социального взаимодействия, в сфере коммуникации и в сфере воображения [3]. Характерными особенностями детей с РАС является нарушение, отсутствие или недостаточность коммуникативной сферы и социальных навыков [4]. Также учеными говорится, что расстройство аутистического спектра подразумевает «асинхронию развития». Данное утверждение позволяет нам сделать вывод о том, что не существует детей с одинаковыми трудностями — каждый ребенок индивидуален, и его обучение происходит по самостоятельному вектору развития. Именно знания данной «триады нарушений» позволили нам в дальнейшем организовывать образовательный процесс с обучающимся с РАС.

Исходя из основных представленных знаний по проблеме исследования, педагогом был составлен план дальнейшей корректировки образовательного процесса с учетом наличия в группе обучающегося с РАС.

В нашем случае в образовательном процессе педагогом ставились следующие задачи, направленные на достижение поставленных целей: 1) создание условий для свободного выбора обучающимся видов декоративно-прикладной и изобразительной деятельности, наиболее близких ребенку по его развитию, предрасположенностям и задаткам; 2) использование индивидуального подхода в работе с обучающимся с РАС; 3) создание на занятиях зоны психологического комфорта для работы; 4) создание условий для активизации взаимодействия с одноклассниками.

На предварительном этапе — знакомстве с родителями обучающихся на родительском собрании — педагогом было озвучено, что если у детей есть какие-либо заболевания, которые могут препятствовать полноценному

обучению или о которых педагогу необходимо знать, то родители это могут сообщить в индивидуальной беседе. Положительным моментом явилось то, что родители ребенка с РАС пошли на контакт и озвучили диагноз. В связи с данной информацией педагогом было принято решение о сопровождении родителями ребенка на дополнительных и первых занятиях. С одной стороны, сопровождение позволит снизить эмоциональную нагрузку на самого обучающегося, адаптироваться к помещению, привыкнуть к педагогу и постараться научиться ему доверять, с другой стороны, педагог постарается выявить индивидуальные особенности течения РАС именно у данного обучающегося и скорректировать образовательную программу в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося.

Испытывая страх, такие дети зачастую не могут объяснить, что именно их пугает. Детей могут пугать объекты, издающие резкие звуки; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью.

Важной поведенческой особенностью является активный негативизм, выражающийся в отказе ребенка выполнять какие-либо действия совместно со взрослым, уход от ситуации обучения и произвольной организации.

Во избежание возникновения страха от незнакомой обстановки, активного негативизма и, как следствие, отказа ребенка от выполнения каких-либо действий совместно со взрослыми или по заданию педагогом дополнительно организовывались встречи, на которых воспитанник общался, рисовал с обучающимся вместе с родителями, для того чтобы через совместное рисование и общение с родителями ребенок начал доверять педагогу, стал проявлять интерес к изобразительной деятельности, проявил себя в художественном и декоративно-прикладном творчестве, чтобы стал проявлять коммуникативные навыки при общении с педагогом. Данная работа предшествовала обучению и являлась подготовительным этапом к основной образовательной деятельности.

Также психологом была проведена работа по диагностике РАС и отнесения данного обучающегося ко 2-й группе (классификация О. С. Никольской). К 2-й группе относятся дети, у которых присутствует активное стремление к сохранению постоянства окружающей среды, коммуникативных и речевых форм; избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Для таких детей характерна речь штампами, в инфинитиве или во втором и третьем лице.

После проведенной подготовительной работы педагогом были сделаны следующие выводы:

1. Обучающийся не готов к общению с незнакомым человеком.

2. Обучающийся имеет ряд отличительных особенностей, которые мешают освоению образовательной программы в обычном режиме. А именно: обучающийся не приемлет смешения красок. К сожалению, такие типологические особенности не только влияют на ухудшение эмоциональной сферы ребенка, но и затрудняют изучение такого раздела ДОП, как «цветоведение». Обучающийся не просто не может смешивать краски, но и выставляет их в определенном порядке на столе, после использования краски смывает кисть до идеально чистого состояния, и если стаканчик с краской становится грязным, то у обучающегося портится настроение, он прекращает всякий контакт с педагогом, перестает выполнять задание.

3. Обучающийся не может работать с двумя видами простых графитовых карандашей — с высокой твердостью и с высокой мягкостью. В первом случае из-за невысокой видимости на листе следа от карандаша ребенок начинает нервничать, увеличивает нажим, рвет бумагу. Во втором случае из-за слишком мягкого следа карандаша в случае проведения рукой по бумаге остается грязный след, что также ухудшает эмоциональную сферу ребенка и, в конечном счете, ведет к прекращению деятельности.

4. Обучающийся не может работать с клеем, который оставляет следы на бумаге, пальцах. Для него крайне важно, чтобы руки оставались чистыми в процессе всей работы, чтобы работа была чистой и красивой (в его индивидуальном понимании).

5. Обучающийся не идет на контакт с другими детьми, он способен «общаться» сам с собой, рассказывая стихи, рассказы, увиденное на улице. Он не отвечает на вопросы, но и сам не задает вопросы другим обучающимся. Все общение строится на утверждении и представлении своих знаний.

6. У обучающегося были отмечены важные для художественной деятельности качества: хорошая зрительная память; четкость и тональная однородность линий; аккуратность при раскрашивании художественных элементов; сохранение масштабности элементов относительно друг друга; умение грамотно применять краски в декоративной живописи, не смешивая их. Ребенок с легкостью запоминает и воспроизводит сложные орнаментальные композиции.

На первом этапе педагог создал условия для формирования коммуникативных навыков и навыков художественно-творческой деятельности, используя следующие приемы: применение индивидуальной инструкции, которая воспринимается лучше, чем фронтальная; каждая новая информация была подкреплена наглядным материалом; использовался прием переноса внимания, т. к. для детей с РАС характерно сосредоточение на деталях, а не целом объекте, предмете, ситуации; корректировалось время работы над заданием для избегания нарушения концентрации внимания и его истощаемости до полного выключения из ситуации; применялся прием обращения к памяти за имеющимися знаниями для применения их на практике; прием повтора изучения новой информации для исключения стереотипности, одноплановости мышления; исключение определенных видов раздражителей: прикосновения, шумов, запахов, света и др.; исключение негативизма к любым изменениям через совместную деятельность с родителями; выбор оптимального темпа деятельности.

На втором этапе после адаптации учащегося к педагогу, кабинету и сверстникам и установления эмоционального контакта педагог ввел индивидуальный маршрут освоения дополнительной общеобразовательной программы для обучающегося с РАС. На данном этапе педагогу необходимо было решить три задачи: 1) установление эмоционального контакта и взаимодействия ребенка с РАС со своими одноклассниками; 2) коррекция тем образовательной программы для стимулирования активности в декоративно-прикладной и художественной

деятельности; 3) формирование «учебного» поведения. Для решения задач второго этапа педагогом применялись следующие приемы. Эмоциональный контакт со сверстниками устанавливается с помощью игры «Назови три вещи, которые тебе понравились в рисунке». Установление положительного эмоционального контакта происходило через похвалу и положительные эмоции. Корректировка тем и способов обучения происходила с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Например, для исключения отрицательных эмоций, была откорректирована тема по механическому смешению цветов. Различные живописные техники заменялись на декоративную живопись, задачи имели иной характер. Объемное изображение объектов заменялось на плоскостное рисование и т. д. Помимо этого для стимулирования активности в декоративно-прикладном и изобразительном творчестве использовался прием материального поощрения.

Вовлечение в групповую игру через выполнение задания позволяло обучающемуся с РАС осознать, что данный коллектив добр по отношению к нему, не является агрессивным, ему в нем комфортно. Постепенно формировались навыки общения в коллективе через совместную творческую деятельность и игру. Если в процессе работы не нарушалось привычное ребенку восприятие объектов, систем, педагог старался направлять внимание учащегося на выполнение необходимых учебных действий или происходила замена их на схожие задачи, то у обучающегося появлялось желание завершить выполнение заданий. Впоследствии обучение в коллективе стало привычным для обучающегося, появилось стремление к изучению нового, даже несмотря на то, что это заняло более долгий период времени, чем для нормотипичного ребенка. В игре главным оставалось соблюдение определенных правил, при выходе за которые можно было получить обратный эффект: наличие громких звуков, яркого освещения и т. п. приводило к прекращению контакта, обучающийся либо был слишком возбужденным, что мешало дальнейшей деятельности, либо замыкался и прекращал все виды деятельности и старался спрятаться, укрыться, выйти из некомфортной среды.

Таким образом, представленный опыт позволил нам сделать следующий вывод: педагогическое сопровождение обучающегося с расстройствами аутистического спектра всегда индивидуально и заключается в установлении эмоционального контакта, коррекции образовательного процесса по дополнительной общеобразовательной программе, формировании адекватного «учебного» поведения.

Литература

1. Гусева Н. Ю. Организация инклюзивных групп для детей с расстройствами аутистического спектра в сфере дополнительного образования / Н. Ю. Гусева, Е. О. Зими́на // Образование и воспитание. — 2020. — № 3 (29). — С. 48–52. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5275/> (дата обращения: 24.01.2024).
2. Загуменная О. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / О. В. Загуменная, А. В. Хаустов; под общ. ред. А. В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.
3. Никольская О. С. Психологическая классификация детского аутизма / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — № 18. — URL: <https://allded.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (дата обращения: 24.01.2024).
4. Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации. — Тамбов: ТОГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения», 2023. — 143 с.

Гарифуллина Г. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия
e-mail: garifullina.g.m@yandex.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Теоретические основы тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе

Аннотация. В статье определены теоретические основы тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи. Охарактеризованы пути коррекционно-развивающей работы в рамках тьюторского сопровождения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, младшие школьники, тяжелое недоразвитие речи.

Garifullina G. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Theoretical bases of tutor support of children with severe speech disorders in elementary school

Abstract. The article defines the theoretical basis of tutor support of children with severe speech disorders. The ways of correction and developmental work of tutor support of junior schoolchildren are characterized.

Keywords: tutor support, junior schoolchildren, severe underdevelopment of speech.

В последнее время наблюдается тревожная тенденция увеличения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, среди которых обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) составляют значительное количество [4]. Одним из способов достижения поставленной цели образования таких детей: адаптация, самореализация и успешное овладение образовательной программой — является использование тьюторского сопровождения. Данная технология — явление относительно новое в отечественной дефектологии, поэтому нет детальной разработки теоретических основ этой деятельности и особенностей ее реализации в работе с детьми с ТНР в начальной школе [8].

Тьюторское сопровождение представляет собой систему индивидуальной работы с учениками, которая направлена на развитие и коррекцию их коммуникативных навыков. Оно основано на принципах партнерства между учителем и учеником, где взаимодействие происходит через активное включение последнего в образовательный процесс. Тьюторская работа помогает детям с ТНР развить свои коммуникативные способности, улучшить понимание обращенной речи и овладеть навыками чтения и письма [1].

Стоит отметить, что значимость формирования и развитие речи у младших школьников мотивируется возрастающей необходимостью в людях, способных грамотно владеть своей речью. В свою очередь это является залогом успешности при получении знаний в будущем и эффективности протекания процесса межличностных контактов в жизни [11].

Как правило, осуществляется преемственность между ступенями образования, поэтому основные аспекты подготовки ребенка к овладению чтением, письму закладываются еще в дошкольных учреждениях [9]. При поступлении в первый класс учителем оценивается уровень подготовки ребенка к обучению грамоте (развитие высших психических функций, сформированность зрительно-пространственного восприятия, звуковой и лексико-грамматической стороны речи — всех параметров психического развития). [7]. Поэтому важно включать деятельность тьютора еще в самом начале обучения, предотвращая возможные трудности у ребенка с ТНР [10].

Тьюторское сопровождение имеет значимую роль в образовании детей с ТНР. Во-первых, оно помогает создать комфортные условия для обучения и развития таких детей. Во-вторых, тьюторский подход позволяет адаптировать образовательную программу под конкретного ученика [1].

Один из основных аспектов работы тьютора — это использование различных методов и техник, направленных на развитие коммуникативных навыков. Например, тьютор может использовать игры, ролевые игры, визуальные материалы и другие интерактивные методы для активизации речевой деятельности ученика [3].

Значимой частью работы тьютора является развитие навыков аудирования и понимания речи. Тьютор использует специальные материалы (аудиозаписи, видеофрагменты) для тренировки ученика в распознавании звуков и понимании содержания высказывания.

Тьюторское сопровождение также предполагает интенсивную работу над словарным запасом и грамматикой. Тьютор помогает ученику расширить свой словарный запас, обучает его правильному произношению слов и фраз, а также помогает разобраться в грамматических правилах. Это очень важно для детей с ТНР, которые испытывают затруднения в формировании полноценной фразы [5].

Значимым является оказание поддержки как самому ребенку, так и его окружению. Тьютор работает не только над развитием речи ученика, но и помогает ему осваивать социальные навыки — коммуникации с учениками или учителями. Он также консультирует педагогов по работе с детьми с ТНР [2].

Тьюторское сопровождение не является заменой общеобразовательной программы, а, скорее, дополнением к ней. Главная цель тьюторского сопровождения — помочь детям с ТНР развивать речевые навыки и успешно интегрироваться в образовательную среду [3].

Стоит отметить, что тьютор должен иметь хорошее знание методов и стратегий работы с детьми с ТНР; об эффективных приемах, разработанных на основе технологии коммуникативного обучения; способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, а также их уровня обученности. Базовые принципы коммуникативного метода обучения соответствуют положениям системно-деятельностного подхода, являющегося методологической основой ФГОС НОО, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев) [1].

При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему [6]:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;

- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики за ошибки;
- отношения строятся на безоценочности, некритичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других).

Важным аспектом взаимодействия является развитие позитивной и поддерживающей атмосферы в классе. Тьютор должен стремиться создать доверительные отношения с ребенком, имеющим ТНР, поощрять его успехи и поддерживать его во время трудностей. Постоянная обратная связь и похвала помогут укрепить самооценку ребенка и стимулировать его интерес к обучению.

Взаимодействие тьютора и ребенка также требует учета возрастных особенностей и интересов ребенка. Тьютор должен быть готов использовать разнообразные методы и материалы, чтобы сделать обучение интересным и привлекательным для ребенка. Адаптация программы обучения к конкретным потребностям и интересам ребенка поможет повысить его мотивацию и активность в процессе обучения [8].

Важными психологическими аспектами являются: положительная обстановка, эмоциональная поддержка для детей с ТНР, мотивация на обучение, развитие самооценки. Тьютор должен помочь ребенку найти интерес к обучению, выявить его личные мотивы и направить его усилия на достижение поставленных целей.

Ряд исследований подтверждают положительные результаты применения тьюторского сопровождения у детей с тяжелыми нарушениями речи. Например, исследования, проведенные П. Г. Щедровицким, Т. М. Ковалевой, А. М. Долгоруковой, Н. А. Костиной, И. И. Подгорной, В. С. Пьяниной, С. А. Щенниковой. П. Г. Щедровицким, показало, что благодаря тьюторскому сопровождению дети значительно улучшили свою способность к коммуникации, стали более самостоятельными и успешными в выполнении задач учебного плана. П. Г. Щедровицкий выявил необходимость тьюторства в системе российского образования, и с его именем связано появление тьюторства в России [12]. Т. М. Ковалева выделила основные принципы работы тьютора, а также особенности его реализации по принципу индивидуализации [9].

Важно отметить, что успешная реализация тьюторского сопровождения требует не только подготовленности тьютора, но и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса — ребенка, его родителей и педагогов. Поэтому важна ранняя коррекционная помощь в выявлении детей группы риска. Тьютор помогает ребенку преодолеть барьеры общения и создает поддерживающую атмосферу, в которой дети чувствуют себя комфортно [1].

Системная работа по созданию благоприятной образовательной среды для детей с ТНР также является фундаментальным условием успеха. Поэтому необходимо создавать условия для активного взаимодействия участников образовательного процесса, проводить для них семинары и тренинги. Также стоит расширять возможности подготовки специалистов для работы с детьми с ТНР и развития их коммуникативных навыков.

Таким образом, начало школьного обучения — важный этап в развитии обучающихся с ТНР. Сама начальная школа подразумевает резкий скачок в речевом развитии ребенка за счет большой включенности речи в образовательный процесс. Чтобы ребенок с ТНР не попал в ситуацию неуспеха в начале обучения, необходимо создать для него особые условия, одним из которых, обеспечивающих эффективное включение в освоение образовательной программы, можно рассматривать тьюторское сопровождение.

Литература:

1. Добросмылова С. Н. К вопросу о сущности тьюторства как особой профессиональной деятельности в системе высшего образования / С. Н. Добросмылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2013. — № 2. — С. 149–155.
2. Иванова Ю. А. Организация физкультурминутки на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
3. Коробинцева М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221.
4. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — Санкт-Петербург : Союз, 2004. — 224 с.
5. Лапшина Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 282–283. — EDN YPBNQL.
6. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
7. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — Москва, 1961. — 310 с.
8. Полуянова Л. А. Теория и технология инклюзивного образования : Учебно-методическое пособие / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 60 с. — EDN VRCVJP.

9. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

10. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6, № 4 (21). — С. 227–230. — EDN YLVFGQ.

11. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

12. Щедровицкий П. Г. Л. С. Выготский и современная педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий // Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996. — С. 73–128.

Гиляжетдинова А. Р., Шереметьева Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Произвольные движения и действия неговорящих детей раннего возраста

Аннотация. В статье представлен анализ актуальности вопроса коррекции произвольных движений и действий у неговорящих детей раннего возраста. Раскрывается сущность понятия «произвольные движения и действия».

Ключевые слова: ранний возраст, отклонения в овладении речью, произвольные движения и действия, праксис.

Gilyazhetdinova A. R., Sheremetyeva E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Arbitrary movements and actions of non-speaking young children

Abstract. The article presents an analysis of the relevance of the issue of correction of arbitrary movements and actions in non-speaking young children. The essence of the concept of “arbitrary movements and actions” is revealed.

Keywords: early age, deviations in speech acquisition, arbitrary movements and actions, praxis.

Необходимость ранней коррекционной помощи и профилактики отклонений в развитии речи является общепризнанным фактом. Раннее начало коррекционной работы позволяет предупредить формирование более тяжелых нарушений и повысить эффективность коррекционной деятельности. Нарушения произвольных движений и действий у детей могут препятствовать нормальному речевому развитию, затруднять двигательную активность в пространстве и игровую деятельность, в ходе которой происходит развитие коммуникативных и речевых способностей ребенка. Теория данного направления опирается на базовые принципы — единства диагностики и коррекции, единства системного и комплексного подхода, личностного подхода и иерархичность коррекции. Эти принципы обуславливают направления данной статьи.

Целью работы выступает изучение вопроса возникновения, развития и каких-либо нарушений произвольных движений и действий, выступающих в качестве двигательных актов, сознательно регулируемых субъектом на основе конкретной потребности, морфофизиологической основой психической функции которых являются сложные функциональные структуры (зоны, участки), иерархически организованные и имеющие уровни и подуровни.

Произвольные движения и действия могут выступать как в качестве двигательных актов, так и в качестве средств, с помощью которых происходит реализация различных форм поведения. На уровне предметных действий движения выступают в качестве смысловых актов, т. е. движения последовательны и определяются смыслом конкретной задачи. Они представляют собой сукцессивные цепи, различные по сложности и составу, а также имеющие смысловые мотивы.

Согласно Н. А. Бернштейну произвольные движения — это целый набор двигательных актов, регулируемых разными уровнями нервной системы и управляемых разного рода афферентными импульсами. Поражение одного из уровней ведет к нарушениям движений этого уровня [1].

Праксисом, в свою очередь, обозначается способность выполнять произвольное (предметное) движение или действие, что относится к сложной психической функции человека. Существует несколько видов праксиса: пространственный, символический, пальцевый, оральный и артикуляционный [2, с. 18].

Пространственный праксис связан с ориентировкой в пространстве (право-лево), конструктивной деятельностью (рисование, бытовые действия) и другими высшими формами движений и действий. Пространственные

представления актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в которое оба полушария мозга вносят определенный функциональный вклад [2]. Правое полушарие головного мозга отвечает непосредственно за ориентировку в пространстве, а благодаря левому ориентировка в пространстве опосредуется словом или другими внешними опорами.

Символический праксис обозначает способность совершать смысловые предметные действия без самих предметов, по имитации, к этому виду праксиса относятся смысловые жесты: как принимают пищу, пьют и т. д. Освоение смыслового праксиса происходит у ребенка в процессе игры [2, с. 16]. Символические жесты составляют основу жестового языка. Развитие пальцевого праксиса свидетельствует о значительной степени дифференцированности кистевых действий. С 5–6-месячного возраста ребенок проявляет интерес к игре с пальчиками, постепенно у него появляется осмысленный жест.

Оральный праксис формируется на основе более абстрактных действий, а не предметных. К движениям орального праксиса относится умение по заданию подуть, поцокать, пощелкать языком, надуть щеки и прочее. Иными словами, оральный праксис — это произвольные движения и действия артикуляционного аппарата без подключения голоса и непосредственно вербальной коммуникации. Овладение оральным праксисом составляет важную подготовительную фазу речевого развития. От качества и объема оральных навыков во многом зависит усвоение нормативного звукопроизношения.

Артикуляционный праксис, представляет собой способность произносить звуки речи и их серии (слова). Условным предметом для артикуляционной позы звука речи служит его акустический образ. Афферентный артикуляционный праксис — это способность воспроизводить изолированные звуки речи, их артикуляционные уклады (позы). Эфферентный артикуляционный праксис, в свою очередь, — это способность произносить серии звуков речи, то есть переключения с одной артикуляционной позы на другую.

Афферентный и эфферентный артикуляционный праксис — базис произносительной стороны речи. Они имеют ту же мозговую локализацию, что и неречевые виды праксиса, но в еще более отдаленных от ядра отделах постцентральной и премоторной извилин левого полушария [5, с. 19–20]. Автор известных работ по клиническим проблемам афазии и дизартрии Е. Н. Винарская опредмечивает акустический образ для артикуляционной позы звука речи. Ребенок сначала слышит звук речи и на основе этого определяется артикуляционный уклад. Для овладения артикуляционным праксисом необходима последовательная работа высших психических функций и слухового анализатора. Работа всех органов регулируется головным мозгом. Благодаря слуховому анализатору акустический образ является условным предметом для артикуляционной позы звука речи [13, с. 250].

Характерным признаком нарушения артикуляционного праксиса является: выполнение тонких дифференцированных движений, ограничена подвижность мимической и речевой мускулатуры, движения языка и губ, имеет место слабость мышц артикуляционного аппарата. Ребенок не удерживает артикуляционную позу: дети не могут поднять кончик языка вверх, повернуть его вправо, влево, удержать в данном положении. Значительную трудность представляет переключение от одного движения к другому.

Нарушения в развитии праксиса у детей раннего возраста проявляются в недостаточной сформированности схемы тела, неточности движений, сложности включения в новое действие, несоблюдение последовательности, удержания позы и ритмичности. Тем самым коррекционная работа может иметь следующие направления: развитие понимания схемы тела, формирование навыка моторного программирования, развитие ритмической основы произвольных движений и действий, повышение качественных характеристик движения.

Таким образом, произвольные движения и действия — это набор различных двигательных актов, регулируемых различными уровнями (структурами) нервной системы и управляемые разного рода афферентными импульсами и участками этих импульсов.

Праксис в качестве произвольного практического (предметного) действия является ведущим видом деятельности у детей раннего возраста, так как на его основе происходит дальнейшее развитие ребенка. Только использование комплексной системы формирования праксиса может являться эффективным инструментарием для всеобщего развития ребенка.

Литература:

1. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность [Текст].
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. — Москва, 2005. — 384 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2013. — 384 с.
4. Николай Бернштейн. — Москва : Наука, 1990. — 496 с.
5. Руднева К. В. Особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью / К. В. Руднева, Е. В. Шереметьева // Логопедия: современный облик и контуры будущего. — М., 2021. — С. 302–307.
6. Хомская Е. Д. Нейропсихология. — СПб: Питер, 2005. — 496 с.
7. Шереметьева Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семей в образовательных организациях. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — 287 с.
8. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.

Коррекция звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией

Аннотация. В статье раскрыты особенности коррекции звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: коррекция, звукопроизносительная сторона речи, дизартрия, старшие дошкольники с дизартрией.

Himatova G. A.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: dssmail2019@mail.ru

Scientific director — Druzhinina L. A.

Correction of the sound-producing side of speech in older preschoolers with dysarthria

Abstract. The article reveals the features of correction of the sound-pronouncing side of speech in older preschoolers with dysarthria.

Keywords: correction, sound-producing side of speech, dysarthria, older preschoolers with dysarthria.

В настоящее время отмечается увеличение количества детей с речевыми нарушениями, в частности с дизартрией. Данное речевое нарушение занимает особое место среди нарушений речи у детей, где основа проблемы ребенка — это нарушение звукопроизносительной стороны речи (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мاستюкова, Е. Ф. Соботович и др.). Звукопроизносительная сторона речи — это фонетическое оформление речи и ее просодические характеристики. Недостаточное развитие звукопроизносительной стороны речи затрудняет формирование как устной, так и письменной речи [2; 3].

Е. Ф. Архипова определяет дизартрию, как нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Причиной этого расстройства является парез мышц речевого аппарата, обусловленный поражением проводящих путей черепно-мозговых нервов, отвечающих за речедвигательную зону [1].

У старших дошкольников с дизартрией отмечаются нарушения всех компонентов звукопроизносительной стороны речи:

- звукопроизношение: отличается искажением, смещением, заменой и пропусками звуков, полиморфное нарушение звукопроизношения;
- просодическая сторона речи: отмечаются нарушения дыхания и таких свойств голоса, как силы, высоты и тембра. Кроме того, выявляются нарушения темпа, ритма, дыхания; как результат — страдает выразительность, плавность, модуляция речи [4].

Нами была организована экспериментальная работа по коррекции звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией на базе МКДОУ «Детский сад «Улыбка» п. Дружный. В работе приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (5–6 лет). На констатирующем этапе экспериментального исследования было проведено логопедическое обследование состояния звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией по методике Е. Ф. Архиповой [1] в соответствии со следующими параметрами: «Звукопроизношение», «Просодика». Результаты показали, что у старших дошкольников с дизартрией отмечаются нарушения произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков, а также недостаточный уровень сформированности компонентов просодической стороны речи.

По результатам проведенного диагностического обследования и анализа научно-методической литературы на формирующем этапе исследования мы определили организацию, планирование и содержание занятий на основе Федеральной адаптированной образовательной программы для детей с ТНР (ФАОП), программы Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [8], а также методики Е. Ф. Архиповой [1]. В ходе работы решались задачи коррекции звукопроизношения и просодической стороны речи.

Был выделен ряд условий, на основе которых реализовывалась коррекция звукопроизносительной стороны речи:

1. Подбор стимульного материала в соответствии со структурой дефекта.
2. Учет возрастных особенностей ребенка.
3. Использование индивидуального подхода.

Коррекционная работа проводилась в форме индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. Занятия были организованы и проводились в игровой форме. Нами были разработаны конспекты занятий на учебный год.

Коррекция звукопроизводительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией — процесс сложный и продолжительный, так как помимо нарушений всех компонентов речевой системы, в структуре дефекта присутствует и нарушение высших психических функций, таких как внимание, память, словесно-логическое мышление, слабая мотивация к деятельности [1; 5].

В связи с этим наибольшее значение имеет правильная организация индивидуальных занятий, в процессе которых ребенок не только осваивает правильную артикуляцию звука, улучшает кинестетические и кинетические ощущения, но и совершенствует неречевые процессы, которые качественно влияют на успех логопедической работы [6].

На индивидуальных занятиях мы готовили ребенка к подгрупповым занятиям. В первом периоде проводилась работа, направленная на развитие артикуляционной моторики, постановку звуков, развитие фонематических процессов. Работа осуществлялась с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка [7]. На индивидуальных занятиях во втором периоде продолжалась постановка отсутствующих звуков и их автоматизация.

После проведения индивидуальных занятий мы постепенно включали ребенка в подгрупповые занятия. Первоначально работали по закреплению поставленных звуков, конкретно их автоматизации. Организуются подгрупповые занятия для 3–4 детей, имеющих однотипные нарушения звуковой стороны речи. Состав детей в подгруппах в течение года периодически менялся. Это обусловлено положительной динамикой в коррекции речи каждого ребенка.

К работе на фронтальных занятиях мы готовили детей на индивидуальных и подгрупповых. На фронтальных занятиях изучались только те звуки, которые правильно произносятся всеми детьми изолированно и в облегченных фонетических условиях [8; 9].

Фронтальное занятие включает в себя условно два периода. Они тесно связаны между собой и взаимобусловлены. Первый период — закрепление правильного произношения изучаемого звука. При подборе лексического материала мы обращали внимание на его разнообразие, насыщенность изучаемым звуком, при этом исключали, по возможности, неправильно произносимые и смешиваемые звуки. Второй период — дифференциации звуков на слух и в произношении. Процесс овладения детьми произношением предусматривает активную мотивацию, концентрацию внимания к звукам речи, морфологическим элементам слов.

После проведения комплекса логопедических занятий нами был проведен контрольный этап экспериментальной работы, для того чтобы оценить ее эффективность. В результате мы выяснили, что у старших дошкольников с дизартрией улучшилось состояние произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков, а также отметили повышение уровня сформированности компонентов просодической стороны речи. Полученные данные показывают, что проведенная коррекционная работа способствовала преодолению нарушений звукопроизводительной стороны речи у детей с дизартрией на логопедических занятиях.

Таким образом, организация логопедической работы по коррекции звукопроизводительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией предполагала системность, целенаправленность и поэтапность. Нами были структурированы логопедические занятия по коррекции звукопроизводительной стороны речи, что актуально для организации работы логопеда в сельской местности.

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 319 с.
2. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
3. *Лопатина, Л. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб., 2000. — 234 с.
4. *Мастюкова, Е. М.* Клинические симптомы дизартрии и общие принципы речевой терапии : логопедия: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Е. М. Мастюкова, Л. С. Волкова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
5. *Осипова, Л. Б.* Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgjz-2019-0804-0026.
6. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
7. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/red20230164.

8. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: МГОПИ, 1993. — 224 с.

9. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М.: МГОПИ, 2003. — 370 с.

Головач Е. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: peersonazhh@icloud.com

Использование педагогических инноваций, применяемых в обучении детей с нарушением слуха

Аннотация. В статье раскрывается суть интегрированного обучения как продуманной во всех деталях совместной педагогической деятельности в обучении детей с нарушением слуха. Также представлен один из современных методов педагогических инноваций.

Ключевые слова: нарушение слуха, ребенок с нарушением слуха, информационные технологии, педагогические инновации, воспитательный процесс.

Golovach E. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

The use of pedagogical innovations used in teaching children with hearing impairments

Abstract. The article reveals the essence of integrated learning, as a joint pedagogical activity thought out in every detail in teaching children with hearing impairment. One of the modern methods of pedagogical innovation is also presented.

Keywords: hearing impairment, child with hearing impairment, information technology, pedagogical innovations, educational process.

Согласно статистике Министерства здравоохранения Российской Федерации за 2023 год 16% населения страны имеют различные нарушения слуха. В России проживает около 50 000 глухих детей и 100 000 детей слабослышащих, что значит каждый 20-й ребенок имеет акустические нарушения и каждый 10-й ребенок со слабым слухом. С каждым годом статистика растет, и нарушения слуха являются распространенной проблемой в Российской Федерации.

Право на качественное образование — одно из самых значимых прав человека современности [4]. Необходимо развивать систему образовательных учреждений. Только так можно обеспечить равные возможности и улучшить качество жизни. Л. С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Государство должно обеспечить для них возможность самореализации в разных областях жизни, включая образование [3].

Актуальность изучения использования педагогических инноваций, применяемых в обучении детей с ограничением по слуху, можно рассматривать через интегрированное обучение. Интегрированное обучение, направленное на развитие целостной личности детей — это продуманная во всех деталях совместная педагогическая деятельность нескольких педагогов, направленная на организацию учебного процесса с обеспечением комфортных условий повышения уровня качества знаний учащихся. Информатизация в образовании становится ключевым фактором, организуя новые варианты для внедрения методов и технологий как в дошкольном, так и в школьном образовании. Тем самым инновации внедряются в образовательный и воспитательный процесс и обновляют образование.

Современное развитие теории и практики специального и инклюзивного образования в России и за рубежом определяет необходимость обновления содержания воспитательной работы, усиления роли воспитания детей как средства их успешной социализации, реабилитации и интеграции в общество, что нашло свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и в трудах отечественных и зарубежных ученых [2].

Главным условием качественной организации воспитательного процесса у детей с нарушением слуха является понимание сложной структуры дефекта. В этом заключается первая особенность воспитания детей с представленной нозологией. Второй особенностью идет опора на потенциальные возможности ребенка и уверенность

в том, что отставание в развитии может быть преодолено. Третьей особенностью воспитания детей с недостатками слуха является использование различных видов деятельности. Через них дети с нарушением слуха развивают навыки самоорганизации и планирования, а также общаются с окружающим социумом. Четвертая особенность воспитания слабослышащих детей с ограничением по слуху: учет личных особенностей каждого ребенка, которые обусловлены нарушением слуха и общим речевым недоразвитием. Следовательно, образовательный процесс детей с недостатками слуха, ориентированный на коррекционную направленность, помогает преодолеть отклонения в развитии.

Современные информационные технологии открывают возможности для изменений методов обучения слабослышащих детей. Они позволяют улучшить качество образовательной системы и расширяют возможности подрастающего поколения в информационном обществе. Приобщение современных детей к информационным технологиям набирает обороты с каждым годом.

С совершенствованием и внедрением в обыденную жизнь информационных технологий возрастают требования к речи. Формирование устной речи является основным фактором для полноценного психического развития детей с ограничением по слуху. Развитие речи у ребенка влияет на становление мышления и когнитивных способностей. Отсутствие речи или недоразвитие у детей с нарушением слуха может замедлять развитие познавательных процессов. Формирование коммуникативных умений детей с нарушениями слуха возможно только при эффективной коррекционной помощи [1]. В настоящее время существуют инструменты для развития коммуникативных функций у слабослышащих, где происходит взаимодействие с людьми без ограничений.

Одним из современных методов педагогических инноваций является инклюзивная семейная театральная студия «Добрая история», которая развивает метод эмоциональной, социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Участие в театральной студии повышает общий показатель эмоционального интеллекта у детей. У них повышается умение понимать эмоции других людей и показатель межличностного эмоционального интеллекта, что оказывает положительное влияние на коммуникативную сферу, умение находить общий язык с разными людьми, устанавливать контакты, выстраивать полноценные отношения со сверстниками и взрослыми. Участие в театральной студии оказывает положительный эффект и позволяет детям реализовывать свой потенциал, добиваясь успеха в различных сферах жизни.

В настоящее время тема, поднятая в статье, становится актуальной задачей. Таким образом, становится теоретически обоснованным использование педагогических инноваций в обучении детей с нарушением слуха.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.
2. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445.
3. Полуянова Л. А. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 6 (166). — С. 191–201.
4. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193.

Голубцова О. А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: golubtsova_olga02@mail.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

Развитие воображения у детей с ОВЗ средствами арт-терапии

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему развития воображения детей с ОВЗ средствами арт-терапии. Описана специфика использования отдельных направлений арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ: изотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, песочная арт-терапия, музыкальная и танцевальная терапия. Приведены примеры методических приемов, направленных на развитие творческих способностей детей.

The development of imagination in children with disabilities by means of art therapy

Abstract. In the article, the author examines the problem of developing the imagination of children with disabilities by means of art therapy. The specifics of the use of certain areas of art therapy in working with children with disabilities are described: isotherapy, fairy tale therapy, bibliotherapy, sand art therapy, music and dance therapy. Examples of methodological techniques aimed at developing children's creative abilities are given.

Keywords: art therapy, creativity, imagination, children with disabilities.

Слово «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности посредством художественной деятельности. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [2].

Арт-терапия стимулирует воображение, развивает познавательные и созидательные навыки, что позволяет рассматривать ее мощную технологию коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Если говорить о классической арт-терапии, то она включает в себя только визуальные виды творчества, такие как рисование, лепка, живопись, графика и фотография. Но современная арт-терапия насчитывает большее количество видов методик [6], использует информационные технологии [4].

Основным терапевтическим механизмом в арт-терапии является творческий процесс, с помощью которого в особой символической форме можно переустроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее разрешения. С помощью рисунков, игр, сказок арт-терапия позволяет снять напряжение, выплеснуть свои эмоции, понять себя, свои чувства, повысить самооценку и в то же время развить творческие способности. Активная творческая деятельность способствует расслаблению и снятию напряжения. Основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей. Ребенку предлагается свободный выбор творческого материала (краски, мелки, цветные карандаши, пластилин, глина, клей) и вида деятельности [3].

Арт-терапия в работе с детьми с ОВЗ в первую очередь подразумевает совместное рисование. Фундаментом такого способа помощи детям является цветовая система. После того как будет сделан рисунок, педагог и психолог смогут увидеть, какие цвета используются ребенком чаще всего. Это и будет сигналом к его эмоциональному состоянию. Помимо того, что арт-терапия дает возможность провести диагностику психического состояния ребенка, она дает возможность, раскрывая художественные способности, развивать воображение.

Несмотря на простоту и доступность метода, это глубокая и серьезная форма психотерапии, имеющая свои показания, к которым относятся: неврозы, повышенная тревожность, страхи, низкая самооценка, трудности взаимоотношений с окружающими, депрессии, стрессовые ситуации [5].

Таким образом, достигаются самые разнообразные цели [2]:

- выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, самого себя;
- активный поиск новых форм взаимодействия с миром;
- подтверждение своей индивидуальности через развитие творческого потенциала, творческого воображения.

Различают два основных типа арт-терапии: пассивная (когда для лечения используется уже существующее произведение искусства и пациент его анализирует и интерпретирует) и активная (когда творит сам пациент — в этом случае как основной лечебный фактор рассматривается сам акт творчества).

Используемые в настоящее время в разных странах формы и методы арт-терапевтической работы с детьми с ОВЗ весьма разнообразны [6].

Изотерапия — одно из направлений арт-терапии, психотерапевтическая работа с использованием методов изобразительного искусства.

Песочная арт-терапия — в педагогической практике самыми успешными считаются занятия с песком. Ведь они доставляют ребенку много новых и положительных эмоций. Для ребенка с ОВЗ открывается возможность для самовыражения и передачи своих эмоций и переживаний. Рисование песком в арт-терапии с использованием специального светового стола содействует успокоению и развитию фантазии ребенка.

Сказкотерапия — психологическое консультирование с использованием сказок, метод практической психологии. Сказкотерапия разнопланово использует потенциал сказок, открывающий воображение, позволяющий метафорически выражать те или иные жизненные сценарии.

Этим списком разнообразие методов арт-терапии не ограничивается. Более того, все активнее входят в широкую практику новые варианты психотерапии и психологической коррекции, основанные на искусстве и творчестве. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [7].

В итоге арт-терапевтической работы дети с ОВЗ теряют интерес к разрушительным действиям, выплескиваются отрицательные эмоции, высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится на неэффективное напряжение, и дети становятся спокойнее и расслабленнее.

Арт-терапия как метод не имеет границ, всегда ресурсна и применяется практически во всех направлениях психотерапии, в педагогике для работы с детьми с ОВЗ. Значительно важным в интегративной работе является конкретное соблюдение педагогических принципов и, безусловно, творческие способности самого педагога, который старается раскрыть природу ребенка, чтобы понять и помочь ему.

Использование на занятиях элементов арт-терапии — это мощный стимул в развитии потенциала ребенка с ОВЗ, развитии его творческих способностей и воображения.

Литература:

1. Баширова Е. Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии // Психология в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 85–90.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева — СПб.: Речь, 2007. — 160 с.
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
4. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
5. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
6. Толкова Н. М. Арт-терапевтические методы и приемы в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной организации / Н. М. Толкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сб. научных трудов — Ялта, РИО ГПА, 2019. — Вып. 62 (2). — С. 233–235.
7. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Горлова Е. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет г. Челябинск, Россия
e-mail: kani02@inbox.ru

Логопедическая работа по развитию зрительно-пространственных представлений у обучающихся младших классов с оптической дисграфией

Аннотация. В статье анализируется проблема нарушений письменной речи, в частности оптической дисграфии. Рассматриваются особенности логопедической работы по устранению оптической дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, зрительно-пространственные представления, младшие школьники, направления коррекции оптической дисграфии.

Speech therapy work on the development of visual-spatial concepts in primary school students with optical dysgraphia

Abstract. The article analyzes the problem of written speech disorders, in particular optical dysgraphia. The features of speech therapy work to eliminate optical dysgraphia in primary schoolchildren are considered.

Keywords: optical dysgraphia, visual-spatial concepts, primary schoolchildren, directions for correction of optical dysgraphia.

Анализ специальной психолого-педагогической, логопедической литературы показал, что в настоящее время отмечается увеличение количества детей с расстройством письменной речи. Это связано с тем, что в большинстве случаев у детей младшего школьного возраста не до конца сформированы высшие психические функции, участвующие в основе формирования основных навыков процесса письма. Также дети с задержкой психического развития, представленные в общеобразовательных школах достаточно многочисленно, крайне часто демонстрируют трудности в освоение навыков письменной речи. Отставание в формировании связей между анализаторами является одной из причин стойких ошибок, которые проявляются на письме в замене букв, сходных по начертанию [4]. Недостаточный уровень сформированности навыка письма и чтения проявляется в стойких трудностях, в замедленном овладении, долго автоматизируется в начальной школе и не становится главным средством получения знаний в основной школе [3]. Нарушение письма является фактором риска нарушения коммуникации у школьников, что в свою очередь ведет к проявлению нарушения личностного развития ребенка [1]. Вместе с тем педагог должен быть готов не просто встретить ребенка с ОВЗ в общеобразовательном пространстве, он должен быть готов помочь такому ребенку сделать его пребывание в образовательном учреждении комфортным и продуктивным [6]. Изучению вопросов диагностики и коррекции нарушений письменной речи посвящены работы многих отечественных исследователей (А. Н. Корнев, Л. В. Венедиктова, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. Н. Ефименкова и др.). Исследователи отмечают, что в норме процесс письма формируется на базе основных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Расстройство какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом, то есть к дисграфии. Р. И. Лалаева отмечает, что дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в специфических повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

При оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координаций; неточность представлений о форме, цвете и величине предмета; недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы. На письме дети часто путают буквы, сходные по оптическим и кинетическим признакам. Эта форма дисграфии соотносится с низкой степенью сформированности зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-двигательной координации [1]. Соответственно, важным фактором в профилактике и коррекции оптической дисграфии в младшем школьном возрасте становится соответствующий уровень сформированности зрительно-пространственных представлений [7]. Под зрительно-пространственной ориентировкой понимается такой анализ пространственных отношений внешней среды, который служит основой планирования и регулирования пространственного поведения. Зрительно-пространственная ориентировка, основанная на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и др.), является для человека одним из основных видов ориентировочной деятельности и включается составной частью в решение практически любых задач [6]. В основе коррекционно-развивающей работы лежит несколько методических подходов, принадлежащих разным авторам. Так, например, подход И. Н. Садовниковой ориентирован на выявление неполноценных звеньев функциональной системы письма, изучение форм и проявлений типичных ошибок. Р. И. Лалаева основывает коррекционно-развивающую деятельность на работе с нарушенным механизмом. Е. В. Мазанова применяет совокупность мероприятий по преодолению специфических ошибок, которые включают в себя следующие направления: уточнение и расширение объема зрительной памяти; формирование и развитие зрительного восприятия и представлений; развитие зрительного анализа и синтеза; развитие зрительно-моторных координаций; формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения; обучение дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв. В соответствии с выше перечисленными направлениями коррекционно-логопедической работы мы видим необходимость в систематизации упражнений по развитию зрительно-пространственных представлений у обучающихся с оптической дисграфией, которые будут основаны на последних данных о механизме и особенностях проявления патологий в процессе освоения письма у школьников.

Литература:

1. *Авдеева Е. М.* Методы и приемы работы по коррекции оптической дисграфии и дислексии младших школьников: мастер-класс для логопедов // Логопед. — 2014. — №4. — С. 108–111.
2. *Колотилова У. В.* Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / У. В. Колотилова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25–26 января 2019 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2019. — С. 131–133. — EDN WECCRC.
3. *Коробинцева М. С.* Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О. Н. Усановой. — Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. — С. 144–146. — EDN HTFFHD.
4. *Коробинцева М. С.* Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
5. *Лалаева Р. И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов н/Д: СПб: Союз, 2004 — 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).
6. *Лапшина Л. М.* Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
7. *Щербак С. Г.* Организация инклюзивного образования детей с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации / С. Г. Щербак // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотнокова. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. — С. 333–341. — EDN VMEAAH.

Горшкова Т. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: tv-gorshkova@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности в процессе профориентационной работы

Аннотация. В статье обобщен собственный педагогический опыт по организации профориентационной работы с младшими школьниками с нарушением интеллекта. Для ее оптимизации создана тетрадь для работы в данном направлении во внеурочной деятельности. Описана структура, содержание тетради и принципы работы с ней.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессионально-трудовое обучение, профориентация, социализация, интеграция в общество.

Gorshkova T. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Psychological and pedagogical support for younger students with intellectual disabilities in extracurricular activities in the process of career guidance

Abstract. The article summarizes his own pedagogical experience in organizing career guidance work with younger students with intellectual disabilities. To optimize it, a Notebook has been created for working in this area in extracurricular activities. The structure, content of the Notebook and the principles of working with it are described.

Keywords: career guidance, vocational training, career guidance, socialization, integration into society.

Важной составляющей успешной социализации школьников с нарушением интеллекта является трудовое воспитание. Сложности трудоустройства лиц с нарушением интеллекта во многом обусловлены тем, что к моменту окончания школьного обучения выпускники не определились с выбором профессии, что, в свою очередь, во многом связано с тем, что профориентационную работу в школах активно проводят в 7–9-х классах [1], поэтому учащиеся, и их родители, как правило, начинают осознанно задумываться о выборе профессии только в 8–9 классах, а до этого времени родители поддерживают выбор своих детей, который не всегда является объективным и адекватным. Поэтому очевидно, что профориентационная работа, чтобы она была эффективной, должна начинаться гораздо раньше.

Результатом профориентационной работы на каждом возрастном этапе является определенный уровень профинформированности. Профинформированность рассматривается как уровень осведомленности о существующем мире профессий, соответствия профессиональных планов познавательным интересам, профессиональной направленности и индивидуальным психологическим особенностям, а также способности соотносить имеющуюся информацию о профессиях с индивидуальными способностями [5].

Собственная практика показывает, что у младших школьников с нарушением интеллекта недостаточный уровень представлений о профессиональной деятельности взрослых [2], а также о профессиях, которые входят в перечень показанных профессий для детей с нарушением интеллекта.

Для решения обозначенной проблемы был организован специальный курс внеурочной деятельности и создана рабочая тетрадь с описанием профессий и заданиями для детей для работы на данных занятиях [4].

Рабочая тетрадь является дидактическим пособием для индивидуальной самостоятельной работы обучающихся [3]. Материал для ее создания был подобран в соответствии с программой курса внеурочной деятельности, с учетом возрастных и познавательных возможностей обучающихся и показанных профессий. Вопросы и задания составлены в доступной для детей форме изложения с качественными иллюстрациями [5].

Рабочая тетрадь начинается с раздела «Профессии ваших родителей». На первом занятии ребенок рассказывает о профессиях родителей, затем он должен вписать в тетрадь профессии своих родителей и место их работы.

Второй раздел — «Профессии в нашей школе». На втором занятии учитель проведет беседу с детьми о профессиях работников школы. В конце занятия дети должны записать в тетради имена и отчества работников школы.

В третьем разделе дано описание профессий, показанных для лиц с нарушением интеллекта: штукатур, маляр, озеленитель, плотник, столяр и др.

На первом занятии по теме учитель готовит презентацию с описанием профессии, должностных обязанностей, и т. д. по профессиям. Затем дети в тетради читают описание профессии, рассматривают инструменты и спецодежду. На втором — выполняют различные задания: раскрашивают, дорисовывают, обводят, составляют рассказ, выбирают инструменты.

Задания в рабочей тетради носят типовой характер, при этом в зависимости от специфики профессии они могут меняться.

В процесс коррекционной работы были привлечены учителя трудового обучения, проводились экскурсии в мастерские школы. Были привлечены классные руководители, тьюторы (для внесения в план внеклассной работы тематических классных часов), родители.

Системная реализация данной работы способствует росту качества профинформированности младших школьников с нарушением интеллекта.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
2. *Лапшина Л. М.* Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
3. *Лапшина Л. М.* Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 272–274. — EDN LQSUEG.
4. *Лапшина Л. М.* Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

5. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — №4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

Граханова М. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: mgraханova@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Психолого-педагогическое сопровождение развития мелкой моторики детей с ЗПР на этапе подготовки к письму

Аннотация. В статье обобщен собственный опыт автора по развитию мелкой моторики детей с ЗПР на этапе подготовки к письму. В качестве основного дидактического пособия в такой работе представлена специальная тетрадь. Данная тетрадь — полная авторская разработка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, мелкая моторика, задержка психического развития, подготовка к письму.

Grakhanova M. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Psychological and pedagogical support for the development of fine motor skills of children with mental retardation at the stage of preparation for writing

Abstract. The article summarizes the author's own experience in the development of fine motor skills of children with mental retardation at the stage of preparation for writing. A special Notebook is presented as the main didactic aid in such work. This Notebook is a complete author's development.

Keywords: psychological and pedagogical support, fine motor skills, mental retardation, preparation for writing.

Проблема развития мелкой моторики — одна из актуальных в психолого-педагогической науке. Под мелкой моторикой в современной науке принято понимать скоординированные действия кистей и пальцев рук, которые выполняются в совокупности с нервной, костной, зрительной и мышечной системами [6]. Уровень развития мелкой моторики справедливо считается одним из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению. А в период подготовки к школе основным является развитие у ребенка мелкой моторики и согласованности движений пальцев и кистей рук как показателя к овладению письмом [5]. Данная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с ЗПР, у которых мелкая моторика к концу дошкольного периода характеризуется значительной функциональной незрелостью [1].

По данным анализа литературы мелкая моторика таких детей характеризуется следующими особенностями: нарушение регуляции произвольных движений; а техники движений и двигательных качеств (быстроты, ловкости, силы, точности, координации); несформированность техники выполнения движений; слабая регуляция силы нажима при письме; задержка в формировании графомоторных навыков; плохая координация [2].

Аналогичные результаты были получены при проведении собственного экспериментального исследования, проведенного на базе МБДОУ «Детский сад №418 г. Челябинска», в котором приняли участие воспитанники старшей группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР, в количестве 8 человек. У 75% детей (6 чел.) был констатирован низкий интегральный показатель развития мелкой моторики, у 25% детей (2 чел.) — средний уровень, по абсолютным показателям близкий к показателям границы с низким уровнем; детей с высоким уровнем выявлено не было.

Для развития мелкой моторики указанного контингента детей был разработан контент рабочей тетради по развитию мелкой моторики (Граханова, М. В. Подготовка руки к письму старших дошкольников с ЗПР на основе лексических тем (рабочая тетрадь): учебное пособие / М. В. Граханова, Л. М. Лапшина. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — 39 с.), которая в течение учебного года была внедрена в образовательный

процесс. Для повышения общекоррекционного потенциала работы на занятии содержание тетради представлено в соответствии с лексическими темами ДОУ.

Материал для рабочей тетради составлен в соответствии с ФАОП для детей с ОВЗ и требованиями ФГОС ДО [3]. Основной целью тетради является развитие графических навыков дошкольника, которое происходит на материале изучаемой на протяжении недели лексической темы в рамках подготовки руки к письму. Ребенок не только выполняет графические задания в тетради, тренирует мелкую моторику с помощью счетных палочек и различных нетрадиционных материалов (чаще из макаронных изделий), но и актуализирует словарь по каждой лексической теме и выполняет задания, способствующие развитию мышления, внимания (игра «Четвертый лишний», «Запутанные картинки»). Это позволяет рассматривать работу в тетради как часть психолого-педагогического сопровождения.

Задания одного занятия составлены на основе поэтапного формирования мелкой моторики. От простого к сложному: от зарисовки по точкам, штриховки до письма прямых наклонных палочек в клетке и выполнения простейших зрительных диктантов. Все предложенные задания и упражнения оказывают положительное влияние на развитие основных параметров мелкой моторики, координации движений рук, качество графических навыков [4].

В конце учебного года после полной реализации работы в тетради была отмечена тенденция к положительной динамике в уровне развития мелкой моторики детей с ЗПР. На практике это выразилось в том, что дети стали лучше дорисовывать, срисовывать, штриховать предметы и рисунки; появился соответствующий нажим карандаша при письме, ритмичность движений, точность в обведении линий; техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация) стали лучше.

Литература:

1. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.

2. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.

3. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.

4. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

5. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

6. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

Гура А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nastay_shatkova@mail.ru

Тьюторство как технология сопровождения семьи, имеющей ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье рассмотрены особенности и основные составляющие тьюторского сопровождения семей с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, общее недоразвитие речи, совместная деятельность, взаимодействие, индивидуальная образовательная траектория, детско-родительские отношения.

Tutoring as a technology for supporting a family with a preschool child with general speech underdevelopment of the third level

Abstract. The article discusses the features and main components of tutor support for families with preschool children with general speech underdevelopment (level III).

Keywords: tutor, tutoring, tutor support, general speech underdevelopment, joint activity, interaction, individual educational trajectory, parent-child relationships.

Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребенка, преемственности в образовании и культуре. Подготовка дошкольника к последующему звену образовательной системы подразумевает формирование у него как социальных, так и личностных качеств, которые могут обеспечить его безболезненное вхождение в социум [5].

Постановка ребенку такого диагноза, как «Общее недоразвитие речи (III уровень)» становится сложным испытанием для родителей ребенка, которые должны не только принять факт, что они воспитывают особенного ребенка, но и решить такие проблемы, как:

- определить свою роль в развитии ребенка с речевыми нарушениями;
- научиться создавать условия для полноценного речевого и интеллектуального развития ребенка;
- овладеть некоторыми технологиями, позволяющими ребенку с речевыми нарушениями развиваться и обучаться.

С 2012 года, когда вступил в силу новый Закон РФ «Об образовании», в России идет процесс адаптации системы образования к особенностям, способностям, возможностям и интересам обучающихся. В этом процессе родитель играет не роль стороннего наблюдателя, который в результате воздействия системы образования получит развитого и образованного ребенка, а роль активного и незаменимого соучастника процесса образовательного воздействия на ребенка. При этом родитель вынужден взаимодействовать не только с системой образования и с собственным ребенком, но и с педагогом [2].

Даже в ситуации воспитания нормотипичного ребенка, во взаимодействующей паре «родитель — педагог» родители сами оказываются в роли учеников. В ситуации воспитания ребенка с общим недоразвитием речи третьего уровня родители, тем более, не имеют достаточно знаний, умений и ресурсов, чтобы полноценно выполнить те функции, которые на них накладывают и обстоятельства, и правовая база, и морально-нравственные требования общества по отношению к ним.

Родители, чьи дети имеют речевые нарушения, часто теряются в разнообразных психологических, педагогических, дефектологических тонкостях реабилитации детей, поэтому им необходима квалифицированная и комплексная помощь в восполнении пробелов в родительской компетентности, и морально-психологическая поддержка для создания в них уверенности, что проблему их ребенка можно решить [7].

Необходимость такого обучения и поддержки семей с детьми с общим недоразвитием речи поднимает вопрос о поиске новых возможностей оказания этим семьям комплексной помощи. Вариантом такой помощи может стать тьюторское сопровождение семей с данной категорией детей [2].

В настоящее время в нашей стране происходит становление профессии «тьютор», которая становится новым направлением профессиональной деятельности педагогов (учителей, воспитателей, логопедов и др.) и психологов.

Как отдельная профессиональная деятельность должность «тьютор» была введена 5 мая 2008 года. При этом многие исследователи развития сферы образования уже тогда в своих прогнозах описывали стремительную востребованность специалистов этой профессии, например Т. М. Ковалева, Е. Б. Колосова, Н. В. Рыбалкина и др. Введение ФАОП делает тьюторское сопровождение активным участником коррекционно-образовательного процесса.

Сопровождение, в общем представлении, означает постоянное присутствие рядом с нуждающимся какого-либо спутника или провожатого. В этом смысле сопровождение можно рассматривать как постоянную помощь ребенку или семье ребенка в прохождении ими индивидуального пути в процессе развития. Если с сопровождением особенного ребенка необходимость сопровождения понятна, то при сопровождении родителей сопровождающий специалист должен постоянно показывать им возможные варианты решения проблем, пути выхода из нестандартных ситуаций, способы оценки каждого шага на пути к достижению результатов.

Несмотря на то, что профессия тьютора и сами термины «тьютор», «тьюторство» уже давно присутствуют в педагогической сфере, однако до сих пор часто упрощаются и заменяются термином «наставник», что, по мнению Т. М. Ковалевой (руководителя Межрегиональной тьюторской ассоциации), лишает их важных смысловых особенностей [3].

Т. М. Ковалева считает тьютора консультантом, который разрабатывает индивидуальную образовательную программу, в которой учитываются конкретные результаты обучения. С такой позицией соглашается и ряд других исследователей, которые в зависимости от функций этого специалиста, дополняют ее специфическими смыслами.

Единым остается основная особенность понятия «тьютор» как специалиста, который работает с подопечным индивидуально и учитывает при этом его особенные возможности и интересы [3].

Исходя из этого, тьюторское сопровождение можно определить как особый тип педагогической деятельности, который индивидуализирует образовательную траекторию с помощью выявления и развития особых потребностей и интересов обучающегося и создает индивидуальную образовательную (развивающую, коррекционную) программу на основе подобранных подходящих образовательных ресурсов.

В отношении семей с детьми с общим недоразвитием речи (III уровень) тьюторское сопровождение заключается в педагогическом консультировании по созданию индивидуальной образовательной траектории ребенка с данным нарушением с учетом конкретных результатов обучения ребенка в дошкольном образовательном учреждении и достигнутым уровнем коррекции нарушения.

Можно выделить конкретные составляющие тьюторского сопровождения семей с детьми с данным нарушением.

Самой главной составляющей тьюторского сопровождения можно назвать помощь в организации совместной деятельности ребенка с ОНР и родителей. Если тьютор создаст у членов семьи ребенка с общим недоразвитием речи понимание того, что их семья является базой, исходной точкой индивидуальной образовательной траектории их ребенка, то дальнейшее тьюторское сопровождение такой семьи пойдет эффективнее [4].

При этом данная составляющая не может сводиться к формальной демонстрации родителями совместной деятельности, поскольку она является не только важным источником и продолжением тех навыков, которые даются ребенку в детском саду, но и должна строиться на возможностях и желаниях ребенка, отражая при этом семейные интересы и ценности [1].

Если тьютору не удастся сформировать такую позицию родителей в отношении совместной деятельности с ребенком, то остальные компоненты тьюторского сопровождения также сведутся к формальной демонстрации родителями их участия. Поскольку еще одна составляющая тьюторского сопровождения семей с детьми с общим недоразвитием речи вытекает непосредственно из предыдущей: изучение семьи и оценка межличностного взаимодействия между родителями и детьми с точки зрения результатов выстроенной индивидуальной образовательной программы ребенка [4].

Главной задачей тьютора при реализации данного компонента сопровождения семьи является тактичное наблюдение за совместной деятельностью детей и родителей. При правильно построенном наблюдении тьютор может увидеть те ошибки родителей, особенности их поведения, которые могут создать препятствия, психологические барьеры на пути развития ребенка. Стоит учитывать также, что деятельность тьютора сводится не к поиску проблем в данных семейных отношениях, а к нахождению ресурсов эффективного взаимодействия родителей с ребенком, которые родители могут не видеть или не осознавать.

Особенностями данного компонента тьюторского сопровождения семьи с детьми с общим недоразвитием речи являются:

- добровольность и осознанность со стороны семьи делиться с тьютором внутрисемейными проблемами;
- умение тьютора не скатиться на роль манипулятора во взаимодействии между родителями и детьми;
- умение тьютора не навязывать личное, но чужое для данной семьи мнение по поводу взаимоотношений в данной семье.

Следующей немаловажной составляющей тьюторского сопровождения семьи можно назвать консультирование. В данном случае консультации в тьюторском сопровождении касаются не только одного или обоих родителей, но и других членов семьи, которые могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Основные вопросы консультирования сопровождаемой семьи — это детско-родительское взаимодействие, гармонизация отношений между родителями и детьми с общим недоразвитием речи, а также непосредственно индивидуальная образовательная траектория ребенка, ее построение и результативность [4].

Особенностью данной составляющей является также добровольность и необходимость родителей в консультировании, т. е. консультации должны проводиться только по запросу родителей и в формате ответов на конкретные вопросы.

Результатом данной составляющей является следующий компонент тьюторского сопровождения семьи — коррекция взаимодействия родителей с детьми. Особенности этой составляющей тьюторского сопровождения являются:

- осознание родителями существующей проблемы, без которого в принципе невозможна реализация данного компонента;
- тактичное, но доказательное аргументирование тьютором позиции в отношении ошибок в поведении родителей;
- умение тьютора показать родителям их ребенка с новой стороны, чтобы они смогли при необходимости самостоятельно признать ошибочность собственной стратегии поведения в отношениях с ребенком.

Итоговой составляющей тьюторского сопровождения семьи с детьми с общим недоразвитием речи, объединяющей все предыдущие компоненты, является оценка эффективности взаимодействия родителей с детьми и его результатов. В данном случае родитель должен с помощью тьютора увидеть и оценить то новое, что появилось в развитии речи ребенка в ходе проведенной совместной работы [4].

Особенностью этого компонента сопровождения будет являться то, что оценка дается не только тех достижений, что уже возникли, но и тех, которые должны появиться в ближайшей перспективе в результате индивидуальной программы.

Таким образом, тьюторское сопровождение семей с детьми с общим недоразвитием речи заключается не только в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка, но и в грамотном и эффективном включении родителей и других членов семьи в совместную деятельность с ребенком, создание у родителей правильного понимания детско-родительского взаимодействия, которое в итоге должно стать постоянной деятельностью семьи по удовлетворению образовательной потребности ребенка с ОНР на основе его возможностей.

Литература:

1. *Абрамова И. В., Рябова Н. В.* Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивной практики / И. В. Абрамова, Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. — 2016. — № 4 (28).
2. *Васильева, В. С.* Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — 205 с. — ISBN 978-5-907409-33-0. — EDN FGOUTY.
3. *Винокурова Н. В.* Технология тьюторского сопровождения профессионального становления будущего педагога дошкольной образовательной организации в системе высшего образования / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко, Т. Н. Приходченко // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 5 (35). — С. 44–52. — doi: 10.32744/pse.2018.5.5
4. *Ковалева Т. М.,* Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М.: Тверь: «СФК-офис», 2012. — 246 с.
5. *Никитина, Е. Ю.* Методологический регулятив развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / Е. Ю. Никитина, В. С. Васильева // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 6–1. — С. 44–47. — EDN PBAOUT.
6. *Тимохина Т. В.* Тьюторство в сопровождении обучаемого // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие Международная конференция: круглый стол с участием молодых исследователей. Российский государственный социальный университет / под ред. Л. В. Мардахаева. — М., 2018. — С. 18–22.
7. *Турбина, Т. А.* Инклюзивное образование — будущее детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Турбина, В. С. Васильева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотнокова. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. — С. 282–289. — EDN TIUSH.

Гуслякова Н. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: guslyakovani@cspu.ru

Подготовка будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности (на примере учебной практики — введение в профессию)

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности. Анализируются некоторые причины трудностей в этом направлении. Подчеркивается, что в современных условиях необходимо обновлять содержание системы образования, поэтому одной из основных задач национального проекта «Образование» является внедрение новых образовательных и педагогических технологий для развития навыков и компетенций студентов XXI в. Рассмотрены некоторые возможности по совершенствованию подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности на примере учебной практики (введение в профессию).

Ключевые слова: будущий педагог, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, воспитание, учебная практика.

Guslyakova N. I.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Preparing future teachers for professional activities (case study of educational practice — introduction to the profession)

Abstract. The article covers the problem of preparing future teachers for professional activities. It emphasizes that in modern conditions it is necessary to update the content of the education system. Therefore, one of the main tasks of the national project “Education” is the introduction of new educational and pedagogical technologies for the development of skills and competencies of students in the XXI-st century. Some possibilities for improving the

preparation of future teachers for vocational activities are considered using the example of educational practice (introduction to the profession).

Keywords: future teacher, professional activity, professional training, education, educational practice.

На современном этапе развития образования РФ возникла необходимость в осмыслении и реализации новых содержательных и ценностных изменений. Реальность требует качественно новые модели высшего профессионального педагогического образования, создающие условия для развития личностно-творческого потенциала будущего педагога и накопления первоначального практического опыта.

В настоящее время акцент сделан на воспитании, социально-педагогической поддержке становления и развития высоконравственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. В новой версии профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (2023 г.) основной целью этого вида педагогической деятельности является организация и осуществление воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта общественно и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей. В связи с этим меняется характер отношений между педагогом и обучающимися, он становится субъект-субъектным, гуманистическим и партнерским. Также претерпевают изменения и социально-профессиональные роли педагога: от роли информатора и судьи педагог переходит к роли консультанта, организатора, помощника, наставника, тьютора и др.

Таким образом, современные условия и процесс гуманизации обучения и воспитания требуют от учителя переосмысления своей роли в воспитательно-образовательном процессе. Сегодня важно обновлять не столько саму систему образования, сколько ее содержание. Поэтому одной из основных задач национального проекта «Образование» является внедрение новых образовательных и педагогических технологий для развития компетенций студентов XXI столетия. Соответственно, процесс формирования практической готовности будущего учителя к педагогической деятельности в системе профессионального образования является сегодня предметом пристального рассмотрения и научно-исследовательского интереса со стороны учителей и педагогов, а также ученых-теоретиков и практиков в сфере обучения.

Целью настоящей работы является теоретико-методический анализ подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности в условиях обучения в вузе. Показаны особенности, варианты учебно-воспитательной работы в современных условиях на примере учебной практики «Введение в профессию».

Практика показывает, что будущий учитель, обладая достаточными теоретическими знаниями, не всегда способен свободно ориентироваться в окружающей социальной среде, использовать ее воспитательный потенциал для осуществления целостного педагогического процесса. Причины недостатков в профессиональной подготовке студентов — будущих педагогов Н. В. Анненкова видит в отсутствии интегративности учебных предметов, форм учебной и внеучебной работы, недостаточной теоретической обоснованности программы практической подготовки, в нарушении единства системного и личностно-деятельностного подходов к организации образовательного процесса [1].

Сегодня особое внимание уделяется подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности и ее эффективности в образовательных организациях (Н. В. Анненкова, Л. В. Байбородова, Ю. Б. Беляев, М. В. Груздев, Г. В. Никитина, Н. В. Рослякова, Е. М. Харланова и др.). Так, по мнению ряда авторов (Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова), подготовка будущего педагога в вузе должна предусматривать отдельное направление, связанное с формированием у студентов компетенций, позволяющих им эффективно решать профессиональные задачи в области воспитания [2]. Следует согласиться с тем, что подготовка к воспитательной деятельности должна предусматривать не только формирование у обучающихся системы знаний и умений, но и приобретение ими опыта самостоятельного воспитательного действия, создания воспитывающих ситуаций и воспитательной среды.

Н. В. Росляковой и Е. М. Харлановой разработана авторская модель проактивной подготовки к воспитательной деятельности, целевым ориентиром которой является становление и развитие субъектности студента. Модель подготовки представляет собой поэтапную структуру, обеспечивающую последовательное развитие субъектной позиции студента; включает субъектно-средовую, содержательную, процессную подсистемы; реализуется во взаимодействии с участниками образовательных отношений посредством проектно-конструктивной деятельности обучающихся по решению актуальных задач воспитания [6].

С. И. Смирновой внедрена в практику модель подготовки будущего учителя начальных классов к выполнению функций педагога-воспитателя. Результаты апробации этой модели показали позитивные изменения в осознании значимости воспитательной работы и закреплении приобретенных в процессе обучения знаний и умений [5].

Теоретический анализ позволяет выделить специфические особенности формирования готовности к воспитательной работе будущего педагога на вузовском этапе: развитие индивидуально-творческого стиля деятельности будущего педагога; акцентирование внимания на значение и знание предметов психолого-педагогического цикла; становление профессионального педагогического мышления; ориентирование на профессиональное общение (наличие потребности в общении с детьми и уважительное отношение к личности ребенка; умение располагать к себе окружающих; умение учитывать позицию других участников общения); осознание творческого подхода к организации воспитательной работы.

Из вышеизложенного следует, что основными компонентами готовности к организации воспитательной деятельности у будущих педагогов являются *мотивационно-ценностный* компонент, *деятельностный* компонент

(предполагает наличие у будущего педагога способности не только анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые формы взаимодействия как на уроке, так и вне уроков) и *рефлексивно-оценочный* компонент (предполагающий наличие у будущих педагогов умения анализировать результаты освоения образовательной программы).

В условиях гуманизации образовательного процесса повышаются требования к уровню профессиональной подготовки будущего педагога. Обучение в вузе направлено на то, чтобы будущий педагог становился не только учителем-предметником, но и учителем-воспитателем. Естественно, процесс этот долгий и индивидуальный. Во многом он зависит от личностных качеств обучающегося, мотивационно-ценностного компонента его сознания, а также заинтересованности в успехе своей профессиональной деятельности. Конечно, проблемы, с которыми встретятся выпускники педагогического вуза, будут разными, но психологическая готовность к воспитательной деятельности поможет им в будущем избежать многих ошибок.

Таким образом, на сегодняшний момент существует противоречие между необходимостью и востребованностью педагогических кадров, эффективно реализующих воспитательную деятельность в образовательных организациях, и недостаточной подготовленностью будущих педагогов к этой составляющей профессиональной подготовки.

Все это потребовало проведения анализа и уточнения социально-педагогических проблем указанной подготовки с целью определения основных аспектов ее реализации в педагогическом вузе. В основу положена концептуальная идея — поступательное совершенствование профессиональной подготовки будущего педагога в условиях организации практики на базе вуза. Решение данной проблемы мы рассматриваем в соответствии с требованиями ФГОС ВО с позиций педагогической интеграции, особенно в плане совершенствования методического инструментария. Это позволяет обеспечивать включение будущих педагогов в осознанное саморазвитие и освоение набора профессиональных компетенций, способствующих развитию инновационного стиля мышления и овладению способностями к прогнозированию результатов своей учебно-воспитательной деятельности, проектированию траектории профессионального и личностного саморазвития. Учитывая объем статьи, ограничимся рассмотрением возможностей только одного вида практики. В настоящее время, начиная с первого курса, студентам предоставлена возможность познакомиться с разнообразным опытом организации воспитательной работы в образовательных организациях, выстроенным по различным методологическим основаниям.

На первом курсе студенты бакалавриата — будущие педагоги проходят учебную практику (введение в профессию), цель которой — обеспечение психолого-педагогического сопровождения студентов в осмыслении сущности и специфики будущей профессии, ее высокой социальной значимости. В процессе прохождения практики у студентов формируются две компетенции: УК-2 — способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм; ОПК-1 — способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики. В содержании практики можно выделить четыре аспекта подготовки: информационный, практический, тренинговый и аналитический.

В рамках *информационного аспекта* практики студенты осваивают теоретические вопросы психолого-педагогических дисциплин. Например, рассматривают своеобразие педагогической профессии, знакомятся с основными видами педагогической деятельности, рассматривают теоретические основы профессионально-этической модели личности современного педагога, разрабатывают правила создания эмоционально-положительной атмосферы на занятиях и др. *Практический аспект* реализуется в процессе решения педагогических задач и ситуаций моделирования, бесед, дискуссий, презентаций, творческих заданий, используемые в процессе аудиторных занятий. Активные формы работы предоставляют возможность формировать у студентов творческий потенциал через вариативный подход к решению типовых педагогических задач. *Тренинговый аспект* практики осваивается в ходе групповых занятий и реализуется в виде тренингов, разыгрывания педагогических ситуаций и ролевых игр. *Аналитический аспект* практики включает в себя рефлексивный анализ практических занятий, просмотр презентаций, проведенных студентами, анализ педагогических ситуаций.

Таким образом, разнообразные формы работы, используемые студентами в условиях обучения в вузе в ходе учебной практики, создают условия для практической реализации знаний, умений и навыков обучающихся. Результативность профессиональной подготовки в ходе практики обеспечивает совокупность средств, обеспечивающих формирование у студентов готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, к воспитанию учащихся. Реализация принципов индивидуализации и дифференциации практической подготовки дает возможность студентам почувствовать себя субъектом педагогического процесса и своего профессионального становления.

Литература:

1. Анненкова Н. В. Педагогические условия формирования практической готовности будущего учителя как субъекта воспитательной деятельности / Н. В. Анненкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2008. — № 4 (8). — С. 39–45.
2. Байбородова Л. В. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 2. — С. 17–25.

3. Беляев Ю. Б. Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности / Ю. Б. Беляев, А. В. Беляева, В. М. Лизинский // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 2. — № 1 (58). — С. 87–98.

4. Никитина Г. В. Особенности подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях изменения профессиональной деятельности педагога: влияние социокультурных факторов [Текст] / Г. В. Никитина // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 165–167.

5. Смирнова С. И. Модель подготовки будущих учителей к реализации воспитательной функции образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2023. — Вып. 4 (44). — С. 123–139.

6. Харланова Е. М. Проактивная подготовка будущих педагогов и специалистов социальной сферы к воспитательной деятельности / Е. М. Харланова, С. В. Рослякова // Инновационное развитие профессионального образования. — 2021. — № 4 (32). — С. 123–131.

Дарьева С. В.

КГУ «Кенаральская общеобразовательная школа ООФР», Казахстан, магистрант ЮУрГГПУ
e-mail: svetlana-daryeva@bk.ru

Научный руководитель — Шерстобитов Ю. В., к. г. н., доцент

Проектная деятельность как индивидуальная траектория обучения

Аннотация. Статья посвящена использованию проектной деятельности в обучении на уроках географии. Данный метод рассматривается как индивидуальная траектория повышения мотивации к образованию, формированию у обучающихся интереса к достижению образовательных целей.

Ключевые слова: проект, метод обучения, визуализация изучаемого материала, индивидуальное обучение, география, управление образовательным процессом, мотивация.

Daryeva S. V.

KSU “Kenaralskaya comprehensive school of the OOFР”, Kazakhstan, master’s student of SUSHPU
e-mail: svetlana-daryeva@bk.ru

Scientific supervisor — Sherstobitov Y. V., candidate of Geographical Sciences, Associate Professor

Project activity is an individual learning trajectory

Abstract. The article is devoted to the use of project activities in teaching geography lessons. This method is considered as an individual trajectory of increasing motivation for education, forming students’ interest in achieving educational goals.

Keywords: project, teaching method, visualization of the studied material, individual training, geography, educational process management, motivation.

Будущее наших детей невозможно без образования, так как это фабрика, где создается конкурентоспособный человек, который полностью адаптирован к новой и быстро меняющейся среде. Он должен иметь способность принимать решения в условиях обилия информации и при этом обладать высоким уровнем «мягких» навыков: это жизненные навыки, которые состоят из трех вещей. Первое — социальные навыки, подразумевающие умение вести себя в обществе, коммуницировать с ним. Второе — когнитивные навыки, которые дают умение думать и мыслить. Третье — эмоциональные навыки, которые помогают управлять эмоциями [4].

В ходе педагогической деятельности мы часто задаемся вопросом, почему современные дети имеют крайне малую мотивацию к обучению и сниженный интерес. Из опыта работы было замечено, что практикум — это важное условие повышения развивающего потенциала ученика. Задача педагога — сделать так, чтобы обучение проходило с увлечением, чтобы трудный материал стал более понятным и доступным для детей, а уроки более интересными; проектное обучение, на наш взгляд, является таковым.

Но не стоит забывать, что настоящие изобретения рождаются на стыке наук, поэтому интегрированное обучение — яркий пример новых подходов в обучении [2]. Планируя интегрированные уроки или задания, важно найти точки соприкосновения в достижении целей. Часто ребенок, получая большой объем информации на разных уроках, не всегда усваивает ее в полном объеме. Поэтому важно создать среду, где он проявит свои способности не только в области одной дисциплины, но и сможет применить знания из других наук. В настоящее время география как нельзя лучше интегрируется с другими науками. Геопространственный подход в образовании расширяет спектр возможностей подачи материала на уроке разными способами.

На примере проекта «Трансформация структуры магистральных пассажирских транспортных связей Казахстана и России» можно рассмотреть интеграцию географии с математикой, информатикой, статистикой, экономикой, что дает возможность обучающемуся и наставнику перекидывать мостики от одной области научных знаний к другой, представлять картину мира как целостный и непрерывный процесс. Нами предлагается оценивать транспортно-географическое положение населенного пункта методом коэффициента транспортной связности (Ктс) Ю. В. Шерстобитова, который включает собственно коэффициент, а также транспортное районирование России и позволяет показать, насколько тесными являются связи Казахстана с «северным соседом». На территории России транспортное районирование осуществлено наиболее подробно [5]. Сумма коэффициентов связности рассматриваемых аэропортов Казахстана с каждым аэропортом или выделенным транспортным районом России образует авиационный или железнодорожный коэффициент города как точки транспортного притяжения. Так, анализ с помощью метода коэффициента транспортной связности показал общую деградацию связей Казахстана с российскими аэропортами, снижение объема перевозок за последние 35 лет в 10 раз.

Исследование было применено в курсе школьной географии, раздел «Социально-экономические ресурсы. Транспортная инфраструктура». Цифровые данные из расчетных таблиц были преобразованы в текстовые задачи. Обучающиеся выбирают карточку с заданием, получают таблицу «Частные коэффициенты отдельных рейсов и поездов» [6], находят коэффициенты, складывают по формуле и проверяют ответ через QR-код. Задание учит школьников самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, развивает умения прогнозировать результаты, устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов рассматривается нами как возможность индивидуальной траектории обучения. Интересные идеи, неординарные решения при создании проекта не появятся на пустом месте, обучающемуся необходимо давать возможность самому выбирать, каким путем он придет к результату. Основой в понимании критического мышления можно считать подход, сформулированный в работах К. Поппера, прежде всего его «критическую установку», то есть утверждение, что мы учимся на ошибках, а не посредством накопления данных. Для критического мышления является социальная ситуация общения и взаимодействия: «Я могу ошибаться, и ты можешь ошибаться, но совместными усилиями мы можем постепенно приближаться к истине». Для развития критического мышления на уроках важно создавать учебные ситуации, которые вызывают когнитивный конфликт. Когнитивный конфликт становится вызовом для мышления ученика [3].

Помимо увеличения заинтересованности проектная деятельность способна служить инструментом повышения вовлеченности, взаимодействия и командной работы через различные формы общения между самими обучающимися, а также между ними и педагогом [1]. Очень часто можно наблюдать, как в процессе создания проекта слабо мотивированные обучающиеся переходят из роли пассивного наблюдателя в роль активного исследователя. Обучающемуся следует давать возможность изменять, исправлять до тех пор, пока ребенок не будет удовлетворен аспектом, над улучшением которого трудился. Очень важно, кто в это время окажется рядом с ним: наставник, который убедит его перейти на сторону его взрослого взгляда, или тьютор, который даст возможность критически посмотреть на происходящее и принять неординарное решение.

Исходя из вышесказанного, навык ребенка обучаться в течение всей жизни сегодня стоит на втором месте после способности дышать. Умение учиться он должен приобрести в школе.

Образование — это то, во что мы все вместе должны вкладывать свои ресурсы. Считаем, что сегодня абсолютным приоритетом является построение самой современной модели образования, которое стало бы привлекательным для детей настолько, чтобы они имели возможность самостоятельно принимать решение о возможной траектории своего обучения.

Литература:

1. Бархатов, В. И. Применение новых информационных технологий в процессе подготовки экономиста по программам дополнительного профессионального образования / В. И. Бархатов, Ю. Ш. Капкаев, Д. А. Плетнев // Дополнительное профессиональное образование: от спроса до признания : Тезисы докладов конференции, Голицыно, 06–07 июля 2001 года. — Голицыно: Межгосударственная ассоциация последиplomного образования, 2001. — С. 90–92. — EDN SKGHNP.
2. Бороненко, Т. А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Перспективы науки и образования. — 2019. — №2 (38). — С. 167–193. — DOI 10.32744/pse.2019.2.14. — EDN WZNCIT.
3. Костина, И. Б. Критический рационализм К. Поппера в социально-философском познании / И. Б. Костина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. — 2010. — №14 (85). — С. 221–228. — EDN NRWTHV.
4. Мэтьюз, М. Вводные комментарии к философии и конструктивизму в научном образовании / М. Мэтьюз // Вестник науки и образования. — 1997. — №6 (1). — С. 5–14.
5. Шерстобитов, Ю. В. Положение Ленинграда — Санкт-Петербурга в системе авиационных пассажирских перевозок / Ю. В. Шерстобитов // Географический вестник. — 2017. — №3 (42). — С. 5–17. — DOI 10.17072/2079-7877-2017-3-5-17. — EDN ZOWUML.
6. Шерстобитов, Ю. В. Положение Ленинграда — Санкт-Петербурга в системе железнодорожных пассажирских перевозок / Ю. В. Шерстобитов // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. — 2017. — №2 (26). — С. 34–47. — EDN YMZEXL.

Педагогическое сопровождение индивидуальных проектов обучающихся основной школы в рамках регионального исследования качества образования

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с профессиональной деятельностью учителя-предметника по подготовке обучающихся к разработке учебного проекта в рамках одного или нескольких учебных предметов.

Ключевые слова: проект, проектирование, метапредметные результаты, функциональная грамотность.

Dmitricheva S. V., Zyryanova O. V.

Municipal educational institution "IT Lyceum Privilege", village Zapadny, Sosnovsky district,
Chelyabinsk region, Russia

Pedagogical support for individual projects of primary school students within the framework of a regional study of the quality of education

Annotation. The article examines a range of issues related to the professional activities of a subject teacher in preparing students for the development of an educational project within the framework of one or more academic subjects.

Keywords: project, design, meta-subject results, functional literacy.

В профессиональной деятельности учителя-предметника неотъемлемой частью работы стал индивидуальный проект в седьмых классах (далее — РИКО ООО ИП-7, индивидуальный проект), который представляет собой выполнение обучающимися учебного проекта в рамках одного или нескольких учебных предметов, с целью демонстрации своих достижений в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, а также способности проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность. Целью такой деятельности является диагностика уровня достижения метапредметных результатов и функциональной грамотности обучающихся седьмых классов, осваивающих образовательные программы основного общего образования.

В данной статье описан практический опыт работы учителей истории и обществознания МОУ «ИТ-лицей Привилегия». Как показывает практика, наиболее эффективный метод взаимодействия учителя с ребенком — индивидуальный образовательный маршрут. Он является способом реализации личностного потенциала обучающегося, развития его способностей. Результативность индивидуального образовательного маршрута, с одной стороны, обусловлена особенностями, интересами, способностями ученика, а с другой стороны — профессионализмом и опытом педагога. Индивидуальный образовательный маршрут «встроен» в данном случае в педагогическое сопровождение в работе над индивидуальным проектом, а под ним следует понимать умение учителя быть наставником, умение быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении, в самостоятельной работе над проектом. Это своего рода процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия.

Исходя из имеющегося опыта, педагог составляет и продумывает план занятий, целью которых является стремление обучить ребенка проектной деятельности, так как для большинства семиклассников это первый опыт такой работы, определить ее этапы, определить темы индивидуальных консультаций по наиболее сложным вопросам, подготовить защиту проекта. Такое сопровождение выстраивается с учетом всех особенностей ребенка и имеющегося у него социального опыта. Последовательность всех вышеперечисленных действий по сопровождению в организации работы над проектом складывается в систему работы педагога и обучающегося.

Когда обучающиеся определились с темой проекта, исходя из своих интересов, педагогическое сопровождение организуется в следующей последовательности и технологически выстраивается так:

1 этап — организационный (на данном этапе работы в практике педагогов применяется индивидуальное вводное собеседование, которое позволяет провести диагностику об имеющихся навыках у ребенка, о глубине понимания проектной темы, перспективе видения содержания и конечного продукта проекта).

2 этап — обучающий (на данном этапе педагогом проводится обучающее занятие для детей, которое погружает в знание о проектной деятельности, его сущности, этапности и результативности). Для данного этапа разработан педагогами и апробирован «Проектный конструктор» (авторский материал из практического накопленного опыта по данному направлению работы учителя-предметника), который служит обучающим инструментом в работе над индивидуальным проектом для ребенка, а также для учителя — алгоритмом действия, отслеживания этапов работы и результатов самостоятельного развития ребенка в данном проекте. Содержание «конструктора» следующее:

1. работа над выбором темы;
2. определение основных этапов в работе над индивидуальным проектом и их содержание;
3. работа с информацией (отбор информации, анализ, методы);
4. структура бумажного варианта проекта (грамотность оформления);
5. структура презентационной части проекта (содержание, требования);
6. разбор типичных ошибок.

Опыт работы над индивидуальным проектом позволяет утверждать, что данный обучающий этап дает возможность не только познакомить детей с проектной деятельностью, но и значительно облегчает взаимодействие между педагогом и детьми, настроить на сущностное понимание работы в проекте и над проектом (1, 3, 4). Данные знания и навыки предопределяют дальнейшую проектную деятельность детей в старших классах.

3 этап — индивидуальная содержательная работа с детьми (на данном этапе деятельности используются авторские методические материалы, которые получили наименование «шпаргалки»). Для чего предназначены шпаргалки? Ответ очевиден — помогать. В работе с обучающимися над индивидуальным проектом используются «шпаргалки»: «Поэтапная работы над проектом» — этот материал позволяет разделить обучающемуся свою деятельность на основные этапы, а самое главное — определить их наполнение, следуя установленным педагогом срокам. «Шпаргалка» — «Введение», «Основная часть проекта» — включает грамотное наполнение содержанием, подсказками служат для ребенка вводные слова для формулирования и понимания актуальности, цели проекта, задач проекта, продукта проекта, типа проекта (1, 2). Это своего рода «рыбы», в которых обучающиеся могут работать и вести самоконтроль над этапами выполнения работы, содержанием, правильностью формулировок. Одним словом, данные методические конструкции учат детей алгоритмам работы над проектом, формируют метапредметные умения и навыки функциональной грамотности

4 этап — ознакомление обучающегося с критериями оценивания индивидуального проекта, репетиция защиты. Ориентиром оценивания в текущем учебном году является «Сборник инструктивно-методических материалов для проведения диагностики уровня индивидуальных достижений (метапредметных планируемых результатов и функциональной грамотности) обучающихся 7-х классов в 2023/24 учебном году». (ЧИРО, Челябинск, 2023).

5 этап — завершающий (защита обучающимся проекта, рефлексия полученных результатов, проделанной работы).

Педагогические коллективы школы находятся на разных уровнях формирования и осознания теоретических и практических вопросов, связанных с понятием «индивидуальный проект». Организация проектной деятельности учителя с обучающимся широко представлена в интернет-пространстве, достаточное количество нормативных и методических материалов можно найти на официальном сайте Челябинского института развития образования (<https://chiro74.ru/riko-ip/>). При условии соблюдения и понимания технологии проектной деятельности каждый учитель — руководитель проекта имеет право выбирать индивидуальный маршрут действия и взаимодействия с обучающимся в работе над проектом.

Литература:

1. Дорошенко А. Г. Основы проектирования [Текст] / А. Г. Дорошенко, В. В. Пискаленко, А. Н. Ростовцев, А. С. Тихонов / Под ред. А. Н. Ростовцева. — Новокузнецк, 2010. — 125 с.
2. Навигатор исследователя. Рабочая тетрадь для школьников по подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности. — 2-е изд. / Е. Е. Шестернинов и др. — Издательство Некоммерческой организации «Благотворительный фонд наследия Менделеева», 2017. — С. 89.
3. Портал исследовательской деятельности учащихся. Методология и методика. Исследовательские работы [Электронный ресурс] // www.researcher.ru
4. Сайт научно-методического и информационно-публицистического журнала «Исследовательская работа школьников» [Электронный ресурс] // www.irsh.redu.ru

Долженко А. М.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dolzenkoa1509@mail.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

Сопровождение эмоционального развития детей с нарушениями зрения в дошкольной образовательной организации

Аннотация. В статье рассматриваются сопровождения эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, приемы и формы работы по формированию представлений об эмоциональных про-

явлениях, мимике и жестах. Представлено описание основных методов и методик развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, сопровождение, дети с нарушениями зрения.

Dolzhenko A. M.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

Support for the emotional development of preschool children with visual impairments

Abstract. The article discusses the support of the emotional development of preschool children with visual impairments, techniques and forms of work on the formation of ideas about emotional manifestations, facial expressions and gestures. The description of the main methods and techniques for the development of the emotional sphere of preschoolers with visual impairments is presented.

Keywords: emotional sphere, support, children with visual impairments.

Проблема эмоционального развития детей — традиционно актуальная в психолого-педагогической науке. По словам Л. С. Выготского, «эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка». Эта проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с нарушениями зрения [1], у которых в силу специфики дефекта наблюдается несовпадение вербального, мимического и пантомимического компонентов эмоционального развития, компонентов эмоциональной сферы [4].

В последнее время специалистами отмечается тревожная тенденция увеличения количества детей с нарушениями в поведении, эмоционально-личностном развитии, у многих детей повышен уровень тревожности, понижена самооценка. С возрастом эти проблемы только усугубляются [8].

Нарушения в работе зрительного анализатора снижают сферу чувственного познания, но не могут повлиять на качество эмоций и чувств, их номенклатуру и большее значение для жизнедеятельности. Тифлопедагоги подчеркивают, что одна из причин негативного развития эмоций и чувств у детей дошкольного возраста с нарушением зрения (эгоизм, ненависть, преобладание отрицательных эмоций) кроется именно в нарушениях зрения [2].

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии детей дошкольного возраста, ее состояние качественно меняет жизнь ребенка, отрицательно влияя на все стороны психики [7].

Так, никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых — управлять своими эмоциями. Кроме того, понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека. Эмоциональная сфера является регулятором отношений человека к внешнему миру. Поэтому очень важно развивать эмоциональную сферу дошкольника с нарушением зрения, ее гармонизировать [3].

Учитывая значительную роль эмоциональной сферы ребенка в его психосоциальном развитии, становится очевидным, что детям с нарушениями зрения необходима помощь в реализации данного направления. Сегодня очевидно, что такая помощь наиболее эффективна, если она организована в виде:

- обучения ребенка вступать в контакт и поддерживать общение;
- помощи ребенку в принятии себя: профилактике возникновения чувства «ущербности», восприятия своего физического недуга как повода для одиночества и формирования комплексов;
- взаимодействия с семьей, имеющей ребенка с нарушением зрения; обучения родителей приемам развития эмоциональной сферы ребенка и профилактики возникновения вторичных нарушений [6].

Практика сопровождения лиц с нарушениями зрения показывает, что вся будущая жизнь этого человека и его окружения зависит от того, какой фундамент личности сумеют родители и педагоги заложить. Осознав свою «неполноценность», многие дети начинают стесняться дефекта и переживать настолько, что, находясь в среде нормально видящих, часто доводят себя до крайней нервозности. Без целенаправленной работы педагогов и психологов по формированию адекватного отношения слабовидящих к своему дефекту, без адекватной позиции родителей к окончанию школы переживания по поводу неполноценности могут принять стойкий характер и, естественно, затруднить жизнь в обществе [7].

Работа по комплексному психолого-педагогическому сопровождению и эмоциональному развитию начинается с первых дней пребывания ребенка в ДОО. Изучив результаты медицинских и психолого-педагогических обследований, заключение ПМПК специалисты ДОО проводят заседание психолого-педагогического консилиума. После составления коллегиального заключения определяется индивидуальный маршрут развития ребенка, составляется план индивидуальной работы, даются рекомендации каждым специалистом по работе с конкретным ребенком, имеющим нарушения зрения. Для этого можно рекомендовать использовать следующие виды заданий и упражнений [5]:

Развивающие игры и упражнения, направленные на развитие эмоциональной сферы. Игры детей с нарушениями зрения отличаются меньшей развернутостью по сравнению с играми детей, посещающих общеобразо-

вательные группы, им в большей степени требуется организующая помощь взрослого на первых порах на всем протяжении игры. Правила игры надо повторять несколько раз.

Обсуждение сказок, историй, ситуаций. Детям с нарушением зрения характерны стереотипии, косная при-
вязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления, что тормозит развитие воображения, меша-
ет использованию понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы. В содержании
придуманных детьми рассказов мало своих собственных сюжетов. В основном в них представлены картины и
отрывки из известных сказок и рассказов. Но и они страдают стереотипностью, малой вариативностью, отсут-
ствием целостности; слабо проявляется эмоциональность, оригинальность и законченность повествований. На
устранение данных особенностей и направлена эта группа заданий.

Психогимнастические упражнения. В движениях детей со зрительной патологией в большинстве случаев
недостает гибкости, плавности в движениях. У них отмечается нарушения общей и зрительно-моторной коорди-
нации. Отмечаются трудности с ориентировкой в большом и игровом пространстве. Не всегда воспитанникам до-
ступны действия по образцу, приходится применять направляющие движения, использовать метод «рука в руке».

Техника активного слушания. Как правило, для детей со зрительной патологией характерны повышенная
эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, а также неспособность к пониманию
эмоционального состояния партнера по общению, адекватному самовыражению. Каждому ребенку нужно дать
возможность высказаться, озвучить свои чувства.

Телесно-ориентированные игры. Необходимость использования таких упражнений и игр объясняется тем,
что некоторые дети с нарушением зрения не только плохо управляют своим поведением, но и плохо владеют
собственным телом, недостаточно ощущают части тела. Здесь можно действовать так же, как и при выполнении
психогимнастических упражнений.

Успех коррекционной работы зависит от эффективного взаимодействия всех участников этого процесса в
системе «врач-офтальмолог — дефектолог — ребенок — родитель», от компетентности специалистов в реализа-
ции описанных групп упражнений.

Литература:

1. Колмогорова Н. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Том Ч. 1. — Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. — С. 552–555. — EDN XABRGM.
2. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными воз-
можностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
3. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным наруше-
нием интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслу-
женного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
4. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студен-
тов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участи-
ем, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
5. Лапшина Л. М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина // Тьюторское сопрово-
ждение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челя-
бинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 272–274. — EDN LQSUEG.
6. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными
возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошколь-
ного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук:
от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебокс-
сары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной по-
литики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда»,
2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
7. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектоло-
гической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
8. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при созда-
нии специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к фор-
мированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы
развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск:
Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования навыков общения со сверстниками

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольном учреждении в условиях реализации инклюзивного образования. Раскрываются основные этапы тьюторского сопровождения в процессе формирования навыков общения ребенка с аутизмом со сверстниками.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование.

Doroshina O. R.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Tutor support for preschool children with autism spectrum disorders in the process of developing communication skills with peers

Abstract. The article considers the issue of tutor support for children with autism spectrum disorders (ASD) in preschool in the context of inclusive education. The main stages of tutor support in the process of forming communication skills of a child with autism with peers are revealed.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), tutor, tutor support, inclusive education.

Данные статистических отчетов Министерства здравоохранения РФ свидетельствуют о росте количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), постоянно увеличивается и «тяжесть структуры аутистических проявлений», все чаще аутизм входит в состав комплексного нарушения [3].

Клиническая картина структуры дефекта при РАС была достаточно подробно описана еще на этапе манифестации изучения Л. Каннером. По мнению автора, аутизм — это комплексное системное нарушение психического развития личности; в состав системы Л. Каннер ввел характерные проявления, объединив их понятием «триада симптомов при аутизме». Главным проявлением указанного симптома являются нарушения процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми, «погружение» в собственный мир [1].

Современные исследователи аутизма, изучающие его проявления в психолого-педагогическом аспекте, указывают на два актуальных момента:

- значительная часть детей с РАС является той группой детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которой актуально инклюзивное образование;
- ввиду специфики коммуникативных трудностей ребенка-аутиста ему в процессе инклюзивной практики необходимо тьюторское сопровождение [9]. В таком взаимодействии тьютор является важным связующим звеном между ребенком и всеми участниками образовательного процесса [10]. Нормативно-правовое обеспечение деятельности психолого-медико-педагогической комиссии обязывает предоставлять услуги тьютора обучающемуся только при наличии у него РАС [11].

Тьютор — это специалист психолого-педагогического профиля, в обязанности которого входит создание условий для эффективного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательной организации [4]. В основе организации данных условий лежит деятельность по индивидуализации образования, направленная на формирование взаимодействия ребенка с РАС и его ровесников [5], благодаря чему реализуется социальная и образовательная интеграция ребенка в микросоциум — социализация [7].

Процесс социализации у таких детей идет особым образом: при РАС всегда нарушения эмоционального и социального взаимодействия, недостатки речевого развития, трудности коммуникации самостоятельно ребенком непреодолимы [8]. Более того, отсутствие помощи со стороны взрослого — педагога, тьютора — могут усилить отрицательное проявление указанных особенностей: ребенок может начать проявлять агрессию по отношению к окружающим, производить двигательные манипуляции и речевые вокализации, пугающие других детей [2].

В то же время общеизвестно, что потребность в коммуникации у дошкольников с РАС есть, но она реализуется очень своеобразно из-за повышенной чувствительности ребенка ко всему, имеющему социальную основу,

в т. ч. к социальным впечатлениям [12]. И то, для чего обычный ребенок взаимодействует с ровесниками — обмен социально-личным опытом, теряет смысл, поэтому ребенок-аутист слабо откликается (может даже демонстрировать негативизм) в ответ на любые попытки привлечь внимание, включить в совместную деятельность, заинтересовать чем-либо. В результате социально одобряемые попытки что-то сделать или продемонстрировать пополняются крайне медленно, поведение ребенка становится часто социально неприемлемым [5].

Для разрешения неприятных ситуаций, возникающих в процессе общения ребенка с РАС с другими воспитанниками группы, а еще лучше — для их профилактики — и предназначен тьютор. Он выступает в качестве посредника — помогает ребенку войти в мир непонятных ему социальных отношений: предотвращает конфликтные ситуации; объясняет ребенку ожидаемые от него (пусть сначала до конца непонятные) действия; помогает сориентироваться в конкретных жизненных, коммуникативных и социальных ситуациях [6].

Для организации эффективного коррекционно-образовательного процесса тьютор должен уметь четко определять зону актуального и зону ближайшего развития и вести свою работу поэтапно [11].

На I этапе — этапе установления контакта — основной задачей работы тьютора в ДОО должно стать установление коммуникативного и эмоционального контакта; реализация первых попыток вовлечь ребенка с аутизмом во взаимодействие с другими воспитанниками. Объективно это самый сложный этап, поэтому его не следует форсировать, «не экономить» время на установление партнерских отношений с ребенком и постепенно переводить первый контакт в режим «безопасности и доверия». В процессе наблюдения, который обязательно организует специалист на этом этапе, происходит и более детальное изучение ребенка — акцент делается не только на выявление специфики аутистических проявлений, но и на общие особенности воспитанника: интересы, наклонности, привязанности и др. [9]. Именно на этом этапе в обязательном порядке реализуются общеизвестные «5 правил НЕ» [8]: НЕ говорить громко; НЕ делать резких движений; НЕ смотреть пристально в глаза ребенка; НЕ обращаться прямо к ребенку; НЕ быть слишком активным и навязчивым.

На II этапе — этапе выработки учебного стереотипа — взаимодействие организуется в специально отведенном месте. Это должно быть комфортное для ребенка с РАС место, где поддерживается обстановка доброго отношения, понимания, атмосфера защищенности и спокойствия для такого ребенка.

По мнению большинства специалистов [1; 3; 6; 7; 10], самым сложным и ответственным является III этап — этап установления зрительного контакта и формирования основ коммуникации. Данный этап следует проводить в виде игры (несмотря на своеобразие игры ребенка с РАС). Необходимо это своеобразие игры поддержать и учитывать его: манипуляции с сенсорными воздействиями, элементарные действия с игрушками и др., т. к. игротерапия направлена, в первую очередь, на эмоциональный комфорт, который ребенок получает в процессе совместной деятельности с тьютором. Поэтому реализуются игры, называемые сенсорными. Эти игры направлены на актуализацию и активизацию различных ощущений: вкусовых, обонятельных, тактильных, слуховых, зрительных (часто в обратном порядке по информационно-сенсорной емкости!) — и стимуляцию эмоционально приятных реакций.

И только на IV этапе тьютор приступает к формированию активного (для каждого ребенка уровень этой активности индивидуален!) взаимодействия со сверстниками. На этом этапе специалист формирует принципиально новые для ребенка формы эмоциональных проявлений; вызывает проявление новых эмоций и чувств к ровесникам, самому себе; обогащает личный опыт ребенка разнообразными видами игровой и неигровой (бытовой, трудовой, основами учебной) деятельности. Данный этап продолжается на протяжении всего взаимодействия ребенка с РАС и тьютора.

В результате достигается решение главной задачи взаимодействия: формирование коммуникативной компетентности у ребенка, обогащение социального опыта, достижение ребенком того уровня самостоятельности и независимости, который возможен для него.

Литература:

1. Аршатская О. С. О детском аутизме / О. С. Аршатская // Дошкольное воспитание. — 2013. — № 8. — С. 63–70.
2. Баенская Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : аутизм / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Полиграф сервис, 2011. — 156 с.
3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2008. — 224 с.
4. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. — М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. — 116 с.
5. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
6. Лапина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
7. Лапина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошколь-

ного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

8. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения : ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Москва : Просвещение, 1989. — 95 с.

9. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

10. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164. — EDN VBEIPE.

11. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

12. Чистякова М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск : Цицеро, 2016. — С. 189–192. — EDN WLLROT.

Дубинец О. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: oks160700@gmail.com

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение коррекции зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством дидактической игры

Аннотация. Статья рассматривает эффективность тьюторского сопровождения в коррекции зрительной памяти у старших дошкольников с нарушениями слуха через использование дидактических игр. Приведены примеры дидактических игр, направленных на стимуляцию зрительной памяти дошкольников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: зрительная память, коррекция, нарушения слуха, дидактическая игра, тьюторское сопровождение.

Dubinet O. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Tutor support for correction of visual memory of older preschool children with hearing impairments through didactic games

Abstract. The article examines the effectiveness of tutor support in correcting visual memory in older preschoolers with hearing impairments through the use of didactic games. Examples of didactic games aimed at stimulating visual memory of preschoolers with hearing impairments are given.

Keywords: visual memory, correction, hearing impairment, didactic games, tutor support.

В современном образовании внимание к проблемам лиц с нарушениями слуха остается одним из приоритетных направлений [2]. Важным в развитии таких детей остается развитие зрительной памяти — ведущего вида памяти, что во многом определяет успешные обучение в дальнейшем и адаптацию [1].

В аспекте роста интереса к индивидуализированным методам обучения [6] исследование эффективности тьюторского сопровождения в коррекции зрительной памяти дошкольников с нарушениями слуха является важным шагом в оптимизации программ обучения для данной категории детей [11]. У детей с нарушениями слуха наблюдается особая потребность в развитии этого вида памяти: неполноценность второго по значимости анализатора (слуха) предъявляет особые требования к развитию психических процессов, связанных со зрением (первым по значимости анализатором) [2; 10].

В свою очередь, нарушения слуха могут оказывать существенное влияние на развитие зрительной памяти. По мере того как такие дети полагаются на зрительное восприятие, их зрительная память становится еще более важным инструментом для обучения [11]. Однако именно у этих детей могут возникать особые трудности в формировании и использовании зрительной памяти из-за отсутствия или ограниченности слухового восприятия [1].

Изучение теоретических основ коррекции зрительной памяти детей с нарушениями слуха позволяет более глубоко понять механизмы ее формирования и возможные подходы к ее развитию. Это также способствует эффективному планированию и проведению практических мероприятий по коррекции памяти, что в конечном итоге способствует росту качества обучения и адаптации к социальной среде детей с нарушениями слуха [9].

Для эффективной коррекции зрительной памяти дошкольников с нарушениями слуха необходимо создавать обучающую среду, направленную на активное включение детей в процесс обучения и развития. С этой целью доказанно эффективным является использование дидактических игр [12].

Они позволяют последовательно увеличивать сложность заданий, поддерживать мотивацию ребенка, легко разнообразить сюжет. Для детей с нарушениями слуха особенно важно создавать адаптированные игровые сценарии, учитывающие их специфические потребности [3].

Игровые задания должны быть яркими и наглядными, с использованием визуальных средств обучения, таких как картинки, рисунки и модели. Это помогает детям сосредотачиваться на визуальной информации и развивать свою зрительную память [6].

Одним из примеров дидактических игр, способствующих коррекции зрительной памяти, является игра «Найди пару». В этой игре дети должны находить две картинки, соответствующие друг другу, что требует от них запоминания и сравнения визуальной информации.

Таким образом, дидактические игры играют важную роль в коррекции зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Их использование способствует эффективному развитию зрительной памяти и обеспечивает детей необходимыми навыками для успешного участия в образовательном процессе.

Дидактические игры не только помогают детям с нарушениями слуха развивать и корректировать свою зрительную память, но также способствуют развитию других когнитивных навыков [5]. Например, игры, основанные на сравнении и сопоставлении изображений, могут также улучшить способность к анализу и синтезу информации.

Еще одним примером эффективной дидактической игры является игра «Поиск отличий». В этой игре дети должны обнаружить различия между двумя похожими изображениями. Такие задания требуют активного использования зрительной памяти и способствуют развитию внимания к деталям.

Важно отметить, что дидактические игры должны быть разнообразными и адаптированными к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Например, для детей с более слабым уровнем развития зрительной памяти можно использовать игры с меньшим количеством деталей или более простыми изображениями [4].

Наиболее эффективным вариантом индивидуализации дидактической игры является тьюторское сопровождение, которое представляет собой индивидуализированный подход к обучению, направленный на помощь каждому ребенку в достижении своих образовательных целей [7]. В контексте коррекции зрительной памяти детей с нарушениями слуха тьюторское сопровождение становится особенно важным, поскольку учитывает их уникальные потребности и специфические трудности.

В рамках тьюторского сопровождения применяются различные методы и техники, направленные на коррекцию зрительной памяти. Это может включать в себя использование специально подобранных игровых заданий и упражнений, которые помогают развивать концентрацию внимания, запоминание деталей и ассоциативное мышление [8].

Важным аспектом тьюторского сопровождения является непосредственное взаимодействие тьютора с ребенком во время занятий. Тьюторы могут обеспечить необходимую поддержку и мотивацию, а также дать обратную связь, что способствует более эффективному усвоению материала и развитию зрительной памяти.

Таким образом, дидактические игры являются эффективным инструментом коррекции зрительной памяти старших дошкольников с нарушениями слуха. Они не только помогают развивать зрительную память, но и способствуют общему когнитивному развитию ребенка, что делает их неотъемлемой частью образовательного процесса для данной категории детей. С целью оптимизации развития зрительной памяти эффективно активно использовать дидактическую игру в процессе тьюторского сопровождения.

Литература:

1. Головниц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха / Л. А. Головниц. — М.: Владос, 2018. — 303 с.

2. Колотилова У. В. Современное состояние исследования проблемы коммуникативных умений слабослышащих младших школьников / У. В. Колотилова // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования : Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2020 года. Том 1. — Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2020. — С. 127–131. — EDN HBZGKW.

3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.

4. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

5. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

6. Морозова Ю. В. Особенности развития образной памяти у детей дошкольного возраста / Ю. В. Морозова // Молодой ученый. — 2016. — № 23.2 (127.2). — С. 85–89. — URL: <https://moluch.ru/archive/127/35350/> (дата обращения: 12.02.2024).

7. Полуянова Л. А. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 6 (166). — С. 191–201. — DOI 10.25588/CSPU.2021.166.6.013. — EDN OBFYIQ.

8. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

9. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164. — EDN VBEIPE.

10. Румянцева Ю. Н. Особенности обучения детей с нарушениями слуха в ресурсном классе / Ю. Н. Румянцева, Я. И. Шкурат // Молодой ученый. — 2022. — № 47 (442). — С. 422–424. — URL: <https://moluch.ru/archive/442/96744/> (дата обращения: 12.02.2024).

11. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С. В. Алехина // Под. ред. Е. В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

12. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Дубовкина Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: tnv-natalya@mail.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Модель взаимодействия учителя-логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье рассматривается модель взаимодействия учителя-логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), которая состоит из трех основных модулей и описанием элементов работы учителя-логопеда и родителей на каждом из этих модулей. Описаны принципы построения модели.

Ключевые слова: речевое развитие, звукопроизношение, общее недоразвитие речи (III уровень), взаимодействие с семьей, модель, коррекция звукопроизношения.

Model of interaction of a speech-language pathologist with a family on issues of correction of sound pronunciation in senior preschool children with general speech underdevelopment (III level)

Abstract. The article discusses a model of interaction between a speech therapist and a family on the issues of correcting sound pronunciation in older preschool children with general speech underdevelopment (level III), which consists of three main modules and a description of the elements of the work of the speech therapist and parents on each of these modules. The principles of constructing the model are described.

Keywords: speech development, sound pronunciation, general underdevelopment speech (III level), interaction with family, model, correction of sound pronunciation.

Речевое развитие — это сложный процесс формирования устной речи ребенка, протекающий иногда с различными нарушениями [11]. Последствиями этих нарушений становятся ограниченность речевого общения, отрицательно сказывающаяся на формировании личности ребенка и на дальнейших перспективах освоения чтения и письма в школьном возрасте [2; 4; 5]. Отклонения в речевом развитии ребенка могут проявляться во всех компонентах речи [3; 12]. Для всех детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), включая детей с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), характерно нарушение звукопроизношения [8–10; 16].

В логопедии достаточно хорошо изучены причины и варианты нарушения звукопроизношения у детей с ОНР (III уровень), а также достаточно полно разработана методика преодоления расстройств звукопроизношения. Для повышения эффективности коррекционного процесса важно, чтобы родители осознанно включались в совместную работу с учителем-логопедом [7]. Вопросы взаимодействия логопеда с семьей подробно рассматриваются в трудах Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Ю. В. Микляевой, В. В. Ткачевой, Т. Б. Филичевой, М. Ф. Фомичевой, Г. В. Чиркиной и др.

На данный момент в научной литературе не описана поэтапная модель взаимодействия учителя-логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с ОНР (III уровень), в процессе коррекции звукопроизношения. Поэтому нами была разработана такая модель. Выстраивание коррекционной работы по устранению нарушений звукопроизношения согласно разработанной нами модели позволит учителю-логопеду активнее и эффективнее включать семью ребенка в этот процесс.

Модель взаимодействия логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР (III уровень) отвечает основным принципам моделирования:

1. Конкретность и ясность. Разработанная нами модель понятна и наглядна. В модели отображено содержание взаимодействия логопеда и родителей на каждом этапе коррекционной работы. Учитель-логопед может с легкостью применять данную модель в своей работе по коррекции звукопроизношения.

2. Системность и полнота. Разработанная нами педагогическая модель учитывает все пошаговые этапы коррекции звукопроизношения, устанавливает взаимосвязь между участниками этого процесса и описывает перечень мероприятий, которые происходят на каждом этапе по отношению к каждому участнику процесса.

3. Функциональность и гибкость. Данная модель может быть применима при коррекции звукопроизношения любого возраста детей, в любом дошкольном образовательном учреждении, включая частную практику. Меняя подборку заданий для совместного выполнения их родителями и детьми, возможна коррекция звукопроизношения любой группы звуков.

4. Научность и практичность. Разработанная модель соответствует современным научным знаниям и данным. Модель применима в выстраивании взаимоотношений между родителями и логопедом при коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Методологической основой разработанной нами модели является методика коррекции звукопроизношения, описанная Т. Б. Филичевой и Т. В. Тумановой [16]. При этом учитывались современные тенденции развития специальной педагогики и логопедической науки, эффективные пути коррекционной помощи детям с ОВЗ [1; 6; 7; 13–15]. Рассмотрим подробно структуру разработанной модели (рис.1).

Процесс коррекции звукопроизношения представлен в виде трех модулей: первый модуль «Диагностический этап», второй модуль «Коррекционно-развивающий этап», третий модуль «Аналитико-результативный этап». Реализация модели осуществляется следующими участниками коррекционного процесса: учитель-логопед, родители.

Каждый из трех модулей рассматриваемой нами модели содержит набор элементов, отражающих содержание действий участников коррекционного процесса на каждом этапе работы и поясняющих их взаимодействие. Опишем содержание каждого модуля более подробно.

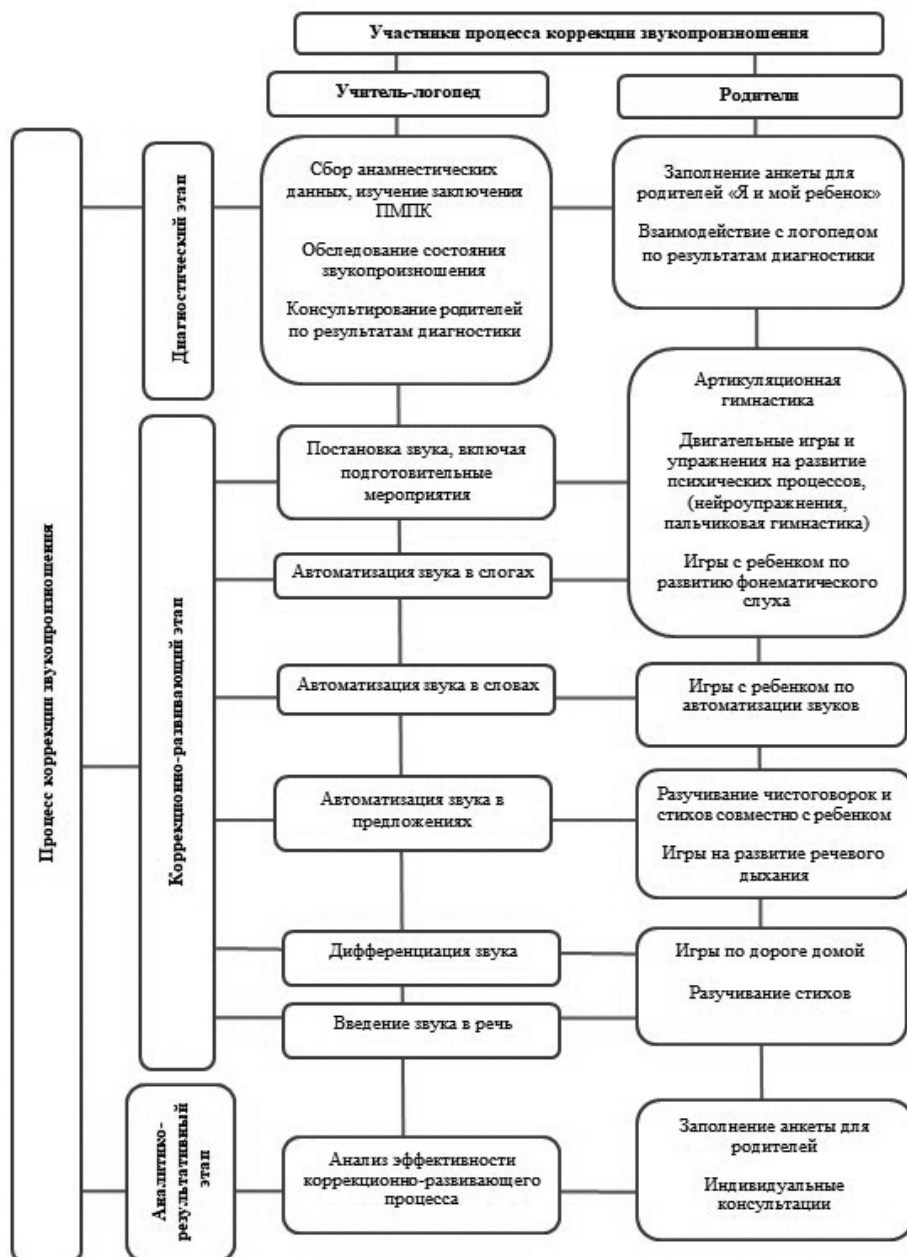


Рис. 1. Модель взаимодействия логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР (III уровень)

1. Диагностический этап. Работа учителя-логопеда на этом этапе заключается в сборе анамнестических данных, изучении заключения ПМПК ребенка и проведении обследования состояния звукопроизношения. Также на диагностическом этапе учитель-логопед предлагает родителям заполнить анкету «Я и мой ребенок», обрабатывает полученные данные для определения готовности и заинтересованности родителей в принятии участия в коррекционном процессе. Полученные результаты анкетирования логопед учитывает при выстраивании коррекционной работы: выбирает формы взаимодействия с семьей ребенка, проводит индивидуальные консультации с родителями, сомневающимися в целесообразности выполнения домашних заданий или в необходимости вовлечения в процесс коррекции, разъясняет необходимость устранения дефектов звукопроизношения в дошкольном возрасте и т. д.

Деятельность родителей на рассматриваемом этапе коррекционного процесса заключается в предоставлении достоверных данных анамнеза и заключения ПМПК, заполнении анкеты.

Этот этап взаимодействия семьи и учителя-логопеда заключается во взаимном предоставлении информации: родители предоставляют информацию по анамнезу ребенка и сведениям, заполненным в анкете, а логопед сообщает родителям результаты диагностики звукопроизношения и проводит консультирование. На начальном этапе особенно важно выстроить доверительные отношения между семьей ребенка и логопедом. Взаимная работа логопеда и родителей важна на каждом этапе нашей модели, но именно от того, в какой степени сложится общение и совместная работа между участниками процесса коррекции на первом этапе, зависит дальнейший ход работы и его результат.

2. Коррекционно-развивающий этап — самый продолжительный и многозадачный. Работа логопеда складывается из следующих последовательных шагов:

- подготовительные мероприятия (развитие сложных и тонких координированных движений кистей и пальцев рук, развитие фонематических процессов, выработка направленности воздушной струи, укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе посредством артикуляционной гимнастики);
- постановка звука. — Учитель-логопед, опираясь на особенности ребенка (анатомические особенности строения артикуляционного аппарата, результаты состояния звукопроизношения и др.), выбирает прием постановки конкретного звука (по-подражанию, механический или смешанный).

В рамках этих двух коррекционных мероприятий родителям предлагается в домашних условиях отрабатывать с ребенком артикуляционную гимнастику. Для этого логопед предоставляет родителям карточку с тщательно подобранным набором упражнений, а также с описанием техники их выполнения. Для повышения интереса ребенка к выполнению артикуляционной гимнастики логопед подсказывает родителям, как в игровой форме можно разнообразить ее выполнение. Помимо артикуляционной гимнастики логопед предоставляет родителям примеры двигательных игр и упражнений на развитие психических процессов (нейроупражнения, пальчиковая гимнастика), а также игры по развитию фонематического слуха;

- автоматизация звука в слогах. Учитель-логопед на занятиях автоматизирует поставленный звук в прямых и обратных слогах, используя подборку необходимого материала для отработки. Взаимодействие учителя-логопеда с семьей ребенка будет заключаться в подборе игр для возможности отработки звука в слогах с родителями в игровой форме. Примеров таких упражнений множество — это могут быть: «Пальчики шагают», «Назови ступеньку» и т. д. Помимо этого, необходимо продолжать выполнять артикуляционную гимнастику, работать над развитием фонематического слуха и психических процессов;
- автоматизация звука в словах. В условиях дошкольного образовательного учреждения учитель-логопед на занятиях автоматизирует поставленный звук в слогах, с использованием заданий картотеки. Взаимодействие учителя-логопеда с семьей ребенка будет заключаться в подборе игр для возможности отработки звука в словах в домашней обстановке с родителями в игровой форме. Примеров таких упражнений множество — это могут быть: дорожки слов, игра «Найди лишнее» и т. д.;
- автоматизация звука в предложениях. В качестве домашнего задания родителям предлагается совместно с детьми разучивать чистоговорки и стихи, которые подобраны учителем-логопедом. Можно сделать подборку упражнений на речевое дыхание;
- дифференциация звука и введение звука в речь. Это завершающие мероприятия в рамках коррекционно-развивающего этапа. Участие родителей на этом этапе заключается в разучивании стихов совместно с ребенком, в выполнении упражнений-игр на развитие различения звуков, в которые можно играть по дороге домой.

3. Аналитико-результативный этап. Учитель-логопед оценивает эффективность коррекционного процесса. В случае отсутствия предполагаемого результата необходимо внести изменения в коррекционный процесс, с предварительным анализом причин отсутствия результатов. После этого учитель-логопед вносит изменения и дополнения в коррекционно-развивающий этап, делает новую подборку заданий и упражнений, консультирует родителей. На завершающем этапе процесса коррекции звукопроизношения важно получить обратную связь от родителей. Это осуществляется путем заполнения анкет родителями и анализа результатов этих анкет логопедом.

Таким образом, разработанная нами модель взаимодействия логопеда с семьей по вопросам коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР (III уровень) отвечает всем основным принципам построения моделей. Коррекционный процесс, согласно данной модели, состоит из трех этапов: диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический. На каждом из этих этапов отображен вид деятельности каждого участника процесса. Использование данной модели в работе логопеда позволит ему активно вовлекать родителей в коррекционный процесс, повышая эффективность устранения дефектов звукопроизношения.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2016. — 161 с. — ISBN 978-5-91283-676-3.
2. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
3. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.
4. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
5. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г. А. Каше. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с., ил.

6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
7. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи: методическое пособие / под ред. Л. С. Вакуленко. — СПб.: ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.
8. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с. — ISBN 978-5-91283-296-3.
9. Осипова, Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинская областная специальная библиотека слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с. — ISBN 978-59315-8-2.
10. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
11. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 3 (28). — С. 113–117. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0803-0028.
12. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
13. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
14. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
15. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.
16. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М., 1993.

Дудник К. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kseniyaivannikova.91@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение развития наглядно-образного мышления дошкольников с нарушением интеллекта

Аннотация. В статье описаны особенности наглядно-образного мышления дошкольников с нарушением интеллекта и особенности организации работы по его совершенствованию. Обоснована ведущая роль тьюторского сопровождения в развитии образного мышления умственно отсталых детей.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, наглядно-образное мышление, старшие дошкольники с нарушением интеллекта.

Dudnik K. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Tutor support for the development of visual and imaginative thinking of preschoolers with intellectual disabilities

Abstract. The article describes the features of visual and imaginative thinking of preschoolers with intellectual disabilities and the specifics of organizing work to improve it. The leading role of tutor support in the development of imaginative thinking of mentally retarded children is substantiated.

Keywords: tutoring, visual and imaginative thinking, senior preschoolers with intellectual disabilities.

Наглядно-образное — это особый вид мышления, в основе которого лежит моделирование и разрешение сложившейся ситуации в плане представлений. С помощью наглядно-образного мышления особенно полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета [1].

Переход к наглядно-образному мышлению является основополагающим образованием в дошкольном возрасте, его возникновение является ведущим моментом в интеллектуальном развитии ребенка. Поэтому для дошкольников с нарушением интеллекта очень важно развивать наглядно-образное мышление, что в свою очередь идет во взаимосвязи с качеством их подготовки к школе и освоению школьной программы [6].

Недостаточный, скудный и незначительный запас представлений ребенка с умственной отсталостью был описан еще в работах Л. С. Выготского. По образному выражению автора, «несостоятельность представлений, весьма узкий игровой опыт, неполное и неточное ознакомление с предметными действиями, более того — недостаточное развитие речи ограничивают ребенка в получении необходимой базы, в сущности которой должно развиваться мышление» [2].

По мнению А. Д. Виноградовой, умственная работоспособность детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется в тесном контакте с умственными операциями. При изучении предметов и явлений такие дети распознают меньшее количество важных значений, чем в норме. В ходе обобщения отмечено низкое значение синтеза; по-своему осуществляется сравнение, благодаря которому формируются сходства и различия объектов [1].

Все это позволило исследователям сделать вывод о том, что наглядно-образное мышление умственно отсталых дошкольников развивается своеобразно и замедленно. Многие из того, что обычный ребенок приобретает самостоятельно, у умственно отсталого дошкольника может быть сформировано лишь в условиях специально организованного коррекционного процесса [6; 7].

Поэтому для воспитанников ДОО компенсирующей направленности необходимо проводить коррекционную работу, которая должна включать в себя ознакомление с окружающей действительностью, конструирование, развитие пространственных представлений, проведение дидактических игр и др. [5].

Такая работа будет более эффективна, если она организуется в рамках тьюторского сопровождения [4].

Только такой специалист, зная, что в образном мышлении неосуществим метод пробы, должен понимать, когда у ребенка могут образовываться четко оформленные и точные образы-представления, т. е. у ребенка сформировано представление о том, как он перемещает предметы в пространстве, передвигает определенный предмет для достижения цели; он может осуществлять манипуляции на уровне наглядно-образного мышления, у него сформировано и закреплено наглядно-действенное мышление.

Для четкой фиксации действенного мышления в процесс должна быть включена речь, поэтому ребенку с нарушением интеллекта сложно осваивать поэтапно мышление. Это важная особенность развития образного мышления и одновременно обязательное требование к организации его развития [3].

Познавательное развитие дошкольника имеет разносторонний характер. Осознание и усвоение этих взаимосвязей позволяет тьютору грамотно построить образовательный процесс и помочь ребенку перешагнуть на тот уровень способностей, который в дальнейшем позволит усваивать способы действий при различных видах деятельности [8]. Эти изменения развивают психику и совершенствуют мыслительную деятельность ребенка, делают более совершенными мыслительные операции на этапе их наглядного уровня.

Литература:

1. Виноградова А. Д. Особенности образного мышления умственно отсталых детей / А. Д. Виноградова, С. А. Клих // Дефектология: научно-методический журнал. — 1988. — № 3. — С. 59–64.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский // Издательство «Смысл», — Издательство «Эксмо», — 2004. — 512 с.
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
4. Лапина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
5. Лапина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
6. Певзнер М. С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности: Вариант гидроцефалии / М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастокова // Педагогика. — 1982. — 104 с.
7. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева // Книга для педагога-дефектолога. — 2005. — 180 с.

8. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Езовских Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: erovskihnv@mail.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Роль логоритмики в процессе коррекции звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Аннотация. Статья посвящена изучению коррекции звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с использованием логоритмики. В статье раскрывается роль логоритмики при коррекционной работе с детьми 5–6 лет с дизартрией. Представлено краткое описание разработанной индивидуальной программы по коррекции звукопроизношения и просодики для ребенка старшего дошкольного возраста с дизартрией посредством логоритмики в соответствии с ФАОП ДО.

Ключевые слова: дизартрия, звукопроизносительная сторона речи (звукопроизношение, просодика), логоритмика, индивидуальная программа.

Ezovskikh N. V.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: erovskihnv@mail.ru

Scientific director — Druzhinina L. A.

The role of logorhythmics in the process of correcting the sound-producing side of speech of older preschool children with dysarthria

Annotation. The article is devoted to the study of correction of the sound-pronouncing side of speech of older preschool children using logorhythmics. The article reveals the role of logorhythmics in correctional work with children 5–6 years old with dysarthria. A brief description of the developed individual program for the correction of sound reproduction and prosody for an older preschool child with dysarthria by means of logorhythmics in accordance with the FAOP DO is presented.

Keywords: dysarthria, the sound-producing side of speech (sound pronunciation, prosody), logorhythmics, individual program.

Развитие речи как психической функции и всех ее компонентов — важная задача, которая встает перед специалистами психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста [9; 14; 16; 17]. Одним из перспективных направлений теории и практики специальной педагогики является коррекция звукопроизношения и развитие просодических компонентов у детей с ОВЗ — базовых составляющих их эффективного речевого развития [2; 5]. Для решения данной задачи используются различные виды деятельности детей [6; 7; 11].

Проанализировав реальную ситуацию, которая сложилась в настоящее время в системе дошкольного образования, можно констатировать, что количество детей с ОВЗ, имеющих отклонения в речевом развитии, постоянно растет [1; 10]. Среди них существенную часть составляют дети 5–6-летнего возраста с дизартрией.

Важную роль, в вопросах обучения и структурирования коррекционных задач, в работе с детьми с разными формами дизартрии занимают работы ученых (Е. М. Мастюкова, М. Б. Эйдинова, К. А. Семенова, Е. В. Архипова, Г. В. Чиркина), которые выстроили систему коррекции звукопроизносительной стороны речи путем выработки артикуляционных и моторных навыков [1].

Дизартрия характеризуется как речевыми, так и неречевыми симптомами. У детей наблюдаются проблемы с мелкой моторикой, артикуляцией, общей моторикой, пространственным восприятием, мимикой, голосовыми функциями, произношением и мелодико-интонационной стороной речи. Вследствие органических нарушений центральной и периферической нервной системы дети с дизартрией не могут развиваться по соответствующему онтогенетическому пути. Расстройства сохраняются длительное время, и в результате дисфункции тонуса речевых и мимических мышц страдает весь аспект звукопроизносительной стороны речи в целом [1; 3].

Более быстрому и эффективному преодолению недостатков звукопроизводительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией, по нашему мнению, может способствовать проведение в рамках коррекционной работы специально организованных логоритмических занятий [4; 13]. Логопедическая ритмика рассматривается, как коррекционная работа по развитию речи и устранению речевых нарушений средствами музыки и движения. Она может являться как одной из форм активной терапии, так и в комплексе методик [12; 15; 18]. Посредством логопедической ритмики происходит тренировка подвижности нервных процессов центральной нервной системы.

Значение логоритмики для детей дошкольного возраста отмечали многие исследователи. А. Розенталь считал, что логоритмика — новый способ коррекции речи, опирающийся на сочетание музыкального ритма с применением слова. По мнению Г. Р. Шашкиной, логоритмика — это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Большой вклад в развитие логопедической ритмики как коррекционной методики внесла Г. А. Волкова. Ее работа позволила создать отдельное направление — логопедическую ритмику, которое стало важной частью логопедии [3].

Цель логоритмики — развитие речи посредством движения. Основой правильного формирования речи, в том числе ее правильного восприятия, является ритм. Умение воспроизводить ритм способствует восприятию ритмического рисунка слов, слоговой структуры и развитию просодических компонентов речи. Благодаря развитию двигательной функции, стимулируется развитие двигательных центров: артикуляционная и мелкая моторика [18].

Коррекционная направленность и реабилитационное значение логопедической ритмики в системе работы с детьми с дизартрией имеет огромное значение.

В логоритмике выделяют два основных направления работы с детьми с речевыми нарушениями, в частности с дизартрией [8; 18]:

- развитие неречевых процессов (совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве);
- развитие речевых процессов детей (развитие голоса, дыхания, интонационной выразительности, коррекции правильного звукопроизношения).

С целью изучения специфики звукопроизводительной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада Курчатковского района города Челябинска. В эксперименте участвовало 6 детей (5–6-летнего возраста). В процессе проведения эксперимента мы использовали методику Н. М. Трубниковой.

У всех детей экспериментальной группы наблюдались особенности в работе мышц артикуляционного аппарата, которые препятствуют нормальному развитию звукопроизводительной стороны речи, приводя к возникновению нарушений звукопроизношения и компонентов просодической стороны речи. В ходе обследования у всех детей были выявлены нарушения произношения таких фонетических групп звуков, как свистящие, шипящие, аффрикаты, соноры. Отмечались замены и смешения звуков, искаженное произношение и отсутствие звуков. Состояние компонентов просодической стороны речи также имеет выраженные отклонения. Дети испытывают трудности при выполнении заданий на восприятие и воспроизведение ритма, интонации, модуляции голоса по высоте и силе выполняются с ошибками, у 3 детей отмечается назальный тембр. Один ребенок испытывает трудности в дифференциации ротового и носового выдоха, изменении речевого темпа. Навык слухового самоконтроля ни у одного из детей не сформирован полностью.

В рамках нашего исследования для ребенка, показавшего низкий результат, мы разработали индивидуальную программу по коррекции звукопроизводительной стороны речи в соответствии с ФАОП ДО.

Структура индивидуальной программы включает: целевой, содержательный и организационный разделы.

Целевой раздел включает: пояснительную записку, нормативно-правовую базу, цель, задачи программы, психолого-педагогическую характеристику на обучающегося ребенка, целевые ориентиры.

Содержательный раздел определяет общее содержание учебных тем.

Организационный раздел определяет общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы и условия реализации.

Цель программы: создание условий для коррекции нарушений звукопроизводительной стороны речи у ребенка старшего дошкольного возраста с дизартрией путем формирования просодического компонента и правильного звукопроизношения с использованием логоритмики.

Задачи:

- развивать речевое дыхание, интонацию;
- развивать звуковысотный, тембральный и динамический слух;
- развивать чувство ритма и темпа;
- развивать и стимулировать подвижность артикуляционного аппарата;
- развивать мелкую моторику пальцев рук;
- способствовать формированию правильного звукопроизношения.

Целевые ориентиры

О планируемом освоении ребенком индивидуальной программы, достигнутом в ходе коррекционно-развивающего процесса средствами логоритмики, будут свидетельствовать следующие показатели:

- сформированность модуляции голоса, плавности и интонационной выразительности речи, правильного речевого и физиологического дыхания, умения правильно брать дыхание;

- сформированность произносительных навыков, подвижности артикуляционного аппарата;
- способность правильно выполнять артикуляции звуков изолированно, в слоговых рядах, словах и в связной речи;
- способность выполнить дыхательные упражнения;
- улучшение результатов диагностики речевого развития.

После реализации индивидуальной программы коррекционных занятий с использованием логоритмики, в рамках нашего исследования для выявления эффективности проделанной коррекционной работы, нами был проведен контрольный эксперимент состояния звукопроизношения и компонентов просодической стороны речи ребенка. Полученные результаты позволяют нам судить о положительной динамике при исправлении выявленных нарушений.

Уровень состояния компонентов просодической стороны речи повысился: ребенок научился модулировать голос по высоте и силе, правильно брать и использовать дыхание, изменять темп и ритм, пользоваться основными видами интонации, владеть своим тембром, научился слышать и оценивать свои ошибки. В результате работы над звукопроизношением были поставлены и автоматизированы в слогах и словах все искаженные и отсутствующие звуки.

Таким образом, логоритмика может быть эффективным методом коррекции звукопроизношения и просодики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Она помогает развивать координацию движений, улучшает моторику и способствует более точному воспроизведению звуков. Кроме того, занятия с использованием логоритмики помогают улучшить общее состояние ребенка, повысить его настроение и мотивацию к занятиям.

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е. Ф. Архипова. — М.: Астрель, 2010. — 254 с.
2. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
3. *Волкова, Г. А.* Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 272 с.
4. *Воронова, А. Е.* Логоритмика для детей 5–7 лет / А. Е. Воронова. — М.: Сфера, 2019. — 144 с.
5. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.
6. *Дружинина, Л. А.* Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
7. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
8. *Новиковская, О. А.* Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях / О. А. Новиковская. — М.: Корона-принт, 2018. — 272 с.
9. *Осипова, Л. Б.* Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
10. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 3 (28). — С. 113–117. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0803-0028.
11. *Осипова, Л. Б.* Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. реком. / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Издательство РЕКПОЛ, 2009. — 217 с. — ISBN 978-5-87039-241-7.
12. *Осипова, Л. Б.* Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
13. *Плаксына, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л. И. Плаксына, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова : ООО «НИЦ ИНФРА-М», 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015653-8. — DOI 10.12737/1045009.
14. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
15. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
16. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
17. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

18. *Филатова, Ю. О.* Логоритмика. Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / Ю. О. Филатова, Н. Н. Гончарова, Е. В. Прокопенко; под ред. Л. И. Беляковой. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 208 с.

Ерманова Я. Д.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: yana.ermanova.01@gmail.com

Научный руководитель — Лисун Н. М.

к. п. н., доцент кафедры ХЭиМОХ естественно-технологического факультета,
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия

Воспитательный потенциал урока химии: достижение личностных образовательных результатов в соответствии с требованиями обновленных ФГОС

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с реализацией воспитательного компонента на уроках химии в соответствии с требованиями обновленных ФГОС; выделены основные направления воспитания, способствующие достижению личностных результатов обучения; предложены формы, методы деятельности педагога, подходы к отбору материала для урока с целью реализации воспитательного компонента.

Ключевые слова: воспитание, личностные результаты, личностное самоопределение, направления воспитательной деятельности.

Ermanova Ya. D.

South Ural State Humanitarian University, Chelyabinsk, Russia

Upbringing potential of a chemistry lesson: achieving personal educational results

Abstract. The article deals with the issues related to the implementation of the upbringing component in chemistry lessons; highlighted the main directions of education, contributing to the achievement of personal learning results; suggested forms, methods of teacher's work, approaches to the selection of material for the lesson in order to implement the upbringing component.

Keywords: nurturing, personal results, personal self-determination, directions of upbringing activities.

Глубокие преобразования общественной жизни, связанные с высоким темпом научно-технического прогресса, изменениями духовно-нравственных ценностей социума и личности формируют потребность рынка в специалистах с высоким уровнем развития культуры, «мягких» навыков и профессиональных компетенций, что неизбежно приводит к трансформации образовательной политики.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту особую роль играет достижение личностных результатов, выражающихся в «готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению», сформированности у обучающихся «системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции», «способности ставить цели и строить жизненные планы», «способности к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [4]. Важное значение в данном контексте приобретает воспитательная деятельность, ведь только гармоничное сочетание обучения и воспитания в образовательном процессе способствует развитию личности, повышению уровня гражданско-правового сознания и освоения социальных норм обучающимися. Особое внимание к воспитательной работе в процессе обучения со стороны государства подчеркивается и изменениями в Федеральном законе «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет основные направления воспитательной деятельности: гражданское воспитание, патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, духовное и нравственное воспитание, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание, экологическое воспитание. Существует ошибочное мнение, что воспитательная работа может осуществляться

только в рамках гуманитарных наук, однако формирование мировоззрения в процессе обучения происходит непрерывно, на каждой учебной дисциплине. Химия в данном контексте имеет богатый воспитательный потенциал, так как отличается спецификой и разнообразием материала, многообразием способов и методов обучения, позволяющим осуществлять работу по каждому из направлений воспитания.

В рамках гражданско-патриотического воспитания развитие патриотического самосознания и любви к Родине у обучающихся может достигаться через изучение биографий отечественных ученых-химиков и их вклада в развитие науки, вклада российских ученых-химиков в победу в Первой мировой войне и Великой Отечественной войне; изучение крупнейших месторождений полезных ископаемых на территории России, важнейших химических производств и т. д.

Например, при изучении темы «Общая характеристика химических элементов VA-группы. Азот, фосфор и их соединения» в 9-м классе целесообразно познакомить учащихся с историческими фактами об использовании соединений азота во время Великой Отечественной войны, предложенными в таблице 1:

Табл. 1

Использование соединений азота во время Великой Отечественной войны

Соединение	Применение во время Великой Отечественной войны
Хлорид аммония	Изготовление дымовых шашек
Азотная кислота	Производство взрывчатых веществ
Соли азотной кислоты	Изготовление сигнальных огней

При изучении фосфора можно отметить, что в первые месяцы войны С. И. Вольфович наладил масштабное производство фосфоросодержащих веществ для изготовления зажигательных смесей («коктейль Молотова»), которыми пользовались солдаты и начинались противотанковые машины [3].

Важно также подчеркивать вклад отечественных ученых в развитие химии как науки и, как следствие, в развитие общества: Д. И. Менделеев, открывший фундаментальный закон природы, а также написавший около 1,5 тысячи научных трудов, касающихся разных сфер от метеорологии и технологий перегонки нефти до воздухоплавания и кораблестроения; А. М. Бутлеров — основоположник теории строения органических веществ, положившей начало синтезу органических веществ; Н. Д. Зинин — изобретатель первого противогАЗа, спасшего тысячи жизней; С. В. Лебедев — создатель дивинилового каучука, который стал основой сырьевой базы резиновой промышленности нашей страны [3], и многие другие.

Духовно-нравственное воспитание должно формировать у обучающихся верное понимание этических ценностей, основополагающей роли семьи. Иллюстрацией преданности идеалам добра и милосердия также могут стать исторические факты из биографии великих ученых.

Например, одни из основоположников теории радиоактивности — супруги Кюри, открывшие радий и полоний, всю свою жизнь были преданы служению науке и прогрессу. В моральном кодексе П. Кюри первой заповедью было: «людям, а не себе» [2]. Нобелевскую премию он и его жена потратили на «Организацию лечения раком».

Роль семьи в формировании выдающихся личностей может быть продемонстрирована биографией Д. И. Менделеева, который был семнадцатым ребенком в семье. Дед ученого был православным священником, а отец окончил духовную семинарию. Дети воспитывались на нравственных идеалах православия.

Практически каждый урок химии даст возможность использовать его содержание для формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни. Некоторые примеры использования теоретического материала в целях формирования культуры здоровья представлены в таблице 2:

Табл. 2

Развитие культуры здорового образа жизни на уроках химии

Тема урока	Компонент валеологического воспитания
Гидролиз солей	Водородный показатель (рН) крови и тканевых жидкостей, поддержание гомеостаза
Кислородные соединения азота	Влияние оксида азота (II), выделяемого выстилкой артерий на поддержание артериального давления
Кислородные соединения углерода	Образование карбоксигемоглобина, кислородное голодание
Кислородсодержащие органические соединения	Спирты и их влияние на организм человека
Силикатная промышленность	Наличие в декоративной глазури для керамики солей кадмия и свинца и их влияние на организм человека
Общая характеристика элементов IA-группы	Роль ионов натрия в поддержании водного-солевого баланса и проведении нервных импульсов

Одним из наиболее актуальных направлений воспитания является развитие экологической культуры, и потенциал уроков химии в формировании представлений о влиянии человека на окружающую среду и важности ее охраны невозможно переоценить. Рассматривая с обучающимися химическое производство, необходимо обращать внимание на влияние его выбросов на биосферу и знакомить их с природоохранными технологиями утилизации. Например, при изучении металлургического производства можно использовать ситуационную задачу следующего содержания:

Карабаш находится в двух часах езды от Челябинска. Город знаменит на всю страну тем, что долгое время он считался самым грязным в России и одним из самых грязных городов мира. Репутацию «самого грязного города» Карабаш заработал в 70–80-е годы благодаря работе медеплавильного завода. Предприятие выбрасывало в атмосферу тысячи тонн газа А, который затем опускался на землю в результате явления Б. Находящаяся на границе города гора получила название «лысой» из-за практически полной потери растительности. Вблизи Цинкового завода в г. Челябинске старые посадки деревьев также поражены, однако с новыми посадками это не происходит благодаря открытию побочного производства.

1. Определите, какой газ (А) образуется на металлургических предприятиях в результате обжига руд.
2. Какое явление (Б) вызвано выбросами этого газа?
3. Что было предпринято на Цинковом заводе для решения проблемы химического загрязнения окружающей среды газом А?

В ходе решения данной задачи учащиеся выясняют, что в результате обжига руд образуется диоксид серы. Попадая в атмосферу, он превращается в сернистую кислоту и вызывает образование кислотных дождей. Одной из экосберегающих технологий утилизации диоксида серы на предприятиях цветной металлургии является открытие побочного производства серной кислоты, именно данное решение позволило снизить выбросы оксида серы (II) на Цинковом заводе г. Челябинска.

Развитие культуры труда на уроках химии происходит при поддержании дисциплины, поощрении самостоятельности обучающихся, выполнении лабораторных работ с учетом правил техники безопасности, организации коллективной работы и сотрудничества, создании условий для творческой деятельности. Экономическое воспитание как элемент трудового реализуется через изучение химического производства. Проблемные задачи, связанные с подбором целесообразных сырьевых ресурсов и способов оптимизации технологических процессов, позволяют учащимся применить знания в вопросах, напрямую связанных с реальными жизненными ситуациями. Профориентация учащихся реализуется через их знакомство с профессиями естественно-научного профиля.

Таким образом, воспитательная деятельность — неотъемлемая часть образовательного процесса, без которой невозможно добиться развития личности обучающихся, поэтому поиск приемов и методов для систематической воспитательной работы по каждому из направлений является приоритетной задачей для преподавателя любой учебной дисциплины, а химия имеет обширную содержательную базу для реализации воспитательного компонента на уроке.

Литература:

1. *Габриелян О. С.* Химия. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / О. С. Габриелян, И. Г. Остроумов, С. А. Сладков. — 5-е изд., переработанное. — Москва: Просвещение, 2023. — 223 с.
2. *Кудрявцев П. С.* Курс истории физики: учебное пособие для студентов пед. вузов / П. С. Кудрявцев. — Москва: Просвещение, 1982. — 448 с.
3. *Лунин В. В.* Краткий курс истории и методологии химии: учебное пособие / В. В. Лунин. — Москва: Анабасис, 2007. — 140 с.
4. Федеральные государственные стандарты // ФГОС. — URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 23.02.2024).

Жидкова И. Е., Ботвинникова А. И.

МОУ «ИТ-лицей Привилегия», Челябинская область, Россия
e-mail: smoked-glass@yandex.ru, e-mail: leonova.zavuch@yandex.ru

Тьюторское сопровождение формирования и развития иноязычной компетенции

Аннотация. Статья посвящена вопросам тьюторского сопровождения формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся МОУ «ИТ-лицей Привилегия» Сосновского муниципального района Челябинской области. В статье приведены примеры работы тьюторов лицея по сопровождению иноязычного образования обучающихся.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, иноязычное образование, индивидуальная образовательная траектория.

Tutor support for the formation and development of foreign language competence

Abstract. The article is devoted to the issues of tutor support for the formation and development of foreign language communicative competence of the IT Lyceum Privilegia students of the Sosnovsky municipal district of the Chelyabinsk region. The article provides examples of the work of lyceum tutors to support the foreign language education of students.

Keywords: tutor, tutor support, foreign language education, individual educational trajectory.

Сегодня одним из самых обсуждаемых вопросов образования является проблема внешней и внутренней мотивации обучающихся к обучению. Не только ученикам с ограниченными возможностями здоровья, но и обучающимся с индивидуальными образовательными запросами требуется помощь в построении индивидуальной образовательной траектории. Организация не только теоретической, но и практической деятельности в этом случае ложится на плечи тьютора. Зачастую тьюторское сопровождение обучающегося осуществляется тем же учителем, который проводит у него уроки; при этом последнему необходимо постоянно совершенствовать свои тьюторские компетентности (умение выступать консультантом, проектировать индивидуальную образовательную траекторию и т. д.), а также — знание преподаваемого учебного предмета, методику его преподавания.

Принято считать, что тьютор помогает ученику в осуществлении самостоятельной работы, организуя деятельность, необходимую для поиска информации. Однако, по нашему мнению, важно научить последнего правильно использовать найденную информацию как на уроке, так и в жизни, т. е. помочь в формировании функциональной грамотности.

Работа тьютора затрагивает многие аспекты развития ученика, в том числе — иноязычную компетенцию. В качестве базового понятия иноязычная компетенция может рассматриваться как система взаимодействующих элементов, таких как лингвистическая, лингвокультурная, социокультурная, профессионально-иноязычная, коммуникативная компетенции [2, с. 34–35]. В школьном иноязычном образовании мы рассматриваем ее как «необходимый и достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение» [3, с. 7].

Традиционные подходы усвоения знаний все больше теряют свое значение в современной школе. В своей работе учителя иностранного языка муниципального общеобразовательного учреждения «ИТ-лицей Привилегия», сопровождающие формирование и развитие иноязычной компетенции обучающихся, выстроили систему тьюторской работы, основанную на коммуникативной методике преподавания, т. е. используя аутентичные учебные материалы, контекстные упражнения для изучения грамматики, устойчивые конструкции при введении лексических единиц и грамматических конструкций.

Иностранный язык — достаточно сложный учебный предмет. Поэтому тьюторское сопровождение предполагает помощь в построении индивидуальной образовательной траектории как для обучающихся, имеющих затруднения в изучении учебного предмета, так и для высокомотивированных обучающихся. К примеру, во время занятий в школе продленного дня обучающиеся под руководством наставника имеют возможность не только разобраться в наиболее сложных аспектах языка, но и изучить более подробно социокультурные особенности страны / стран изучаемого языка, более подробно познакомиться с литературой, музыкой, искусством, политикой, национальными праздниками и выдающимися людьми.

Для расширения кругозора учеников и повышения мотивации к изучению английского и (или) китайского языка наставники предлагают видоизмененное домашнее задание, предполагающее различные формы его выполнения. Ученикам очень нравятся проекты, в особенности предполагающие создание нелинейных текстов (схем, таблиц, графиков и т. д.), которые помогают не только более детально изучить новый материал, но и индивидуализировать развитие иноязычной компетенции, с одной стороны адаптируя изучаемый материал под потребности обучающегося, а с другой — вовлекая его в исследовательскую деятельность. Одновременно использование нелинейных текстов при изучении иностранного языка помогает обучающимся при подготовке к государственной итоговой аттестации, где овладение речевыми навыками выпускников основной общей и основной средней школы предполагает умение работать с нелинейным текстом.

Важно сопровождение индивидуального образовательного маршрута и для тех учеников, которые планируют связать с ним свою дальнейшую жизнь. При этом они не обязательно станут лингвистами либо посвятят себя околязыковой деятельности. Для большинства из них иностранный язык — вспомогательное средство для изучения информатики, физики или биологии. Для таких обучающихся в лицее реализуются предметы, как «Деловой английский язык», «Технический английский», «Основы устного и письменного перевода» и другие.

Данная форма тьюторского сопровождения актуальна и имеет ряд преимуществ, связанных с тем, что на базе образовательной организации создаются и реализуются все необходимые условия для диагностики, сопровождения, наставничества детей с индивидуальными образовательными потребностями, для выявления

и компенсации образовательных и воспитательных дефицитов, повышения уровня мотивации к обучению, самоизучению и профориентации обучающихся и повышения уровня профессиональной компетентности педагогов.

Литература:

1. Ковалева Т. М. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: Тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики // Первое сентября. — 2004. — № 66.
2. Прохьянц Н. А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе // Научно-исследовательская работа. — 2010. — № 3 — С. 34–38.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.

Заговора В. Ю., Дмитричева С. В.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «ИТ-лицей Привилегия»,
пос. Западный, Сосновский р-н, Челябинская обл., Россия

Наставничество в спорте как фактор личностного развития ребенка

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с передачей личностного опыта при решении значимых для личности ситуаций, а также роль и профессиональная позиция педагога-наставника (тренера) и педагога — профессионала своего дела (тренера).

Ключевые слова: педагог-наставник, наставничество, нормы и ценности, формирование личности.

Zagovora V. Yu., Dmitricheva S. V.

Municipal educational institution “IT Lyceum Privilege”,
village Zapadny, Sosnovsky district, Chelyabinsk region, Russia

Mentoring in sports as a factor in a child’s personal development

Annotation. The article discusses a range of issues related to the transfer of personal experience when solving situations that are significant for the individual, as well as the role and professional position of a teacher-mentor (trainer) and a teacher — professional in his field (trainer).

Keywords: teacher-mentor, mentoring, Norms and values, personality formation.

Если обратиться к Новому словарю методических терминов, «Наставничество — это форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемая старшим поколением. С психологической точки зрения наставничество понимается как доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм» [1]. Наставничество не просто современный тренд в образовании, но и важный фактор личностного развития ребенка. В обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах акцент сделан на то, что процесс обучения неразрывно связан с воспитанием, развитием личности. Стандарт поменял смысл самого понятия «образовательные результаты» [4], они прежде всего в «приращении» личностных ресурсов обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Личностное развитие ребенка в образовательном процессе наполнено новыми смыслами: профессиональным, жизненным самоопределением, смыслообразованием в самом процессе обучения, нравственно-этической ориентацией. Личность в новом стандарте рассматривается как системная целостность, для которой развитие — основное условие и способ существования.

Физкультурно-спортивная среда в современной школе интегрирована в образовательное пространство и является существенным фактором, усиливающим воспитательный эффект в социализации личности ребенка. Одновременно спорт — возможность для самореализации школьника, раскрытия его сущностных сил [2]. Важную роль в этом процессе играет взрослый, тот, кто в нужное время оказывается рядом, тот, кто способен придать ускорение раскрытию способностей или просто найти к ребенку индивидуальный подход. Таким взрослым в спорте является тренер.

Тренер — это специалист в определенном виде спорта. Тренер руководит обучением спортсменов, их подготовкой к выступлениям на соревнованиях. Его основная — задача выявить и развить спортивные навыки своих подопечных с помощью индивидуально подобранной для каждого начинающего спортсмена методикой занятий. Тренер правильно распределяет нагрузку, выстраивает оптимальный режим тренировок и отдыха, подбирает эффективные упражнения, контролирует рацион питания. Он создает условия для формирования у спортсмена не только физических, но и морально-волевых качеств. Речь идет о тренере-наставнике.

Когда начинаешь осмысливать позицию педагога-наставника и педагога — профессионала своего дела (тренера или учителя-предметника), то на первый взгляд вроде бы роли похожи, но при этом очень разные. В чем

эта различие? Во-первых, в сути: тренером является человек, достигший экспертного уровня в каком-либо виде спорта, а наставник — человек, способный передать свой опыт и профессионализм менее опытному человеку, в нашем случае — ребенку. Во-вторых, наставник отличается тем от тренера или учителя, что его опыт, влияние выходит за пределы стандартного обучения, он способен передать не только знания, умения и навыки, но и жизненный опыт, жизненные уроки. Нельзя не сказать и еще об одном принципиальном отличии — наличии эмоционального интеллекта. Далеко не у каждого человека он развит в достаточной степени. Суть эмоционального интеллекта заключается в способности человека распознавать, контролировать собственные мысли, эмоции и понимать состояние других людей (особенно важно понимать детей, их эмоциональное состояние) [3], важно использовать этот навык для решения практических педагогических задач и достижения целей в жизни. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими людьми, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации. Это и есть принципиальное отличие тренера высокой квалификации менторского типа от тренера (педагога)-наставника. Наставник — почти на равных, но взаимно уважаемых позициях, а тренер-ментор всегда выше, а значит расстояние между ними больше.

Как и в любом деле, в реализации задач образовательной программы по физической культуре и спортивном воспитании успех и результат возможен при условии всего вышеперечисленного и при наличии системы работы, основными компонентами которой являются следующие:

Организационное направление

- комплектование группы спортсменов по возрастным и физическим качествам;
- планирование тренировочного процесса, исходя из годового плана соревнований;
- планирование форм и методов тренировки исходя из материально-технической базы образовательной организации.

Содержательное направление

- индивидуализация подготовки, включающая планирование результатов каждого спортсмена по итогу годового цикла тренировочного процесса; реализация программы спортивной подготовки.

Так с годами складывается авторская методика подготовки юного легкоатлета, сопровождения его от прихода в спорт до спортивных результатов. У каждого педагога всегда есть «свой рецепт» того, как он получает эти результаты со своими воспитанниками. В спорте важны не только физические достижения, но и эмоциональное состояние спортсмена. С учетом этого в педагогической практике реализуется авторская методика, включающая правила тренировочного процесса:

1. Цикличность тренировочного процесса.

В годовом цикле тренировки разбиты на микро- и мезоциклы, из которых формируется целостная картина в готовом планировании. Если спортсмен по болезни пропустил микроцикл, то он должен его будет выполнить обязательно, вне зависимости от того, что выполняют на тренировках его партнеры. Управление этим процессом является одной из существенных сложностей тренировок: одни спортсмены выполняют общую работу, а не выполнивший микроцикл прошлых тренировок восполняет пробел.

2. Системность тренировочного процесса.

Каждая тренировка — частица целостного процесса подготовки спортсмена. Одно из важнейших требований во время тренировочного процесса — отсутствие пропусков без уважительной причины. Отсутствие системы влияет на конечный результат отрицательно.

3. Разнообразие тренировок.

Все тренировки поделены на разные составляющие: одни занятия направлены на развитие быстроты, другие — техники, третьи — силовые и т. д. Ученики знают, в какие дни на какие физические качества направлена тренировка, но подборка упражнений может быть разнообразной.

4. Положительный настрой, психоэмоциональная стабильность спортсмена.

Каждый ребенок должен почувствовать себя на тренировке частью команды, иметь полную уверенность того, что он принят этой командой и не является изгоем. Тренер фиксирует внимание на успехе каждого спортсмена, вне зависимости от величины достигнутого на соревнованиях или тренировках, в учебе. Каждая тренировка заканчивается разбором занятия, отмечается, что получилось, а где необходимо еще работать.

5. Популяризация легкой атлетики и спорта как нормы жизни.

Тренер — носитель спортивной культуры, знаний об этой культуре. Во время тренировочных занятий ученикам обязательно дается информационный обучающий блок про спорт, который включает: рассказы об известных спортсменах и их достижениях, различные исторические факты и многое другое. Дети вдохновляются успехами спортивных звезд, их желание и мотивация заниматься легкой атлетикой повышается, растет стремление добиваться собственного успеха.

6. Работа с родителями как неотъемлемая часть воспитания в тренировочном процессе.

Родитель в такой сопричастности становится союзником и помощником. Практикуются встречи с родителями для индивидуальных бесед, в ходе которых тренер дает рекомендации по контролю за самоподготовкой учеников. Участие родителей в качестве зрителей на соревнованиях, поощрение родителями своих детей за старания и успехи.

Спорт — не просто физическое упражнение. Это путь к дисциплине, саморазвитию и социальной интеграции. При этом, работая в современной массовой школе, нельзя заниматься только наиболее мотивированными

и в большей степени заинтересованными в спорте детьми и делать ставку только на них. Физическое воспитание предполагает принятие детей с любыми навыками и уровнями мотивации. В этом также проявляется наставничество в спорте, преобразуя даже задирых хулиганов в дисциплинированных спортсменов. Тренер-наставник может быть мощным инструментом для позитивных изменений в жизни подрастающего человека.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Субочева О. Н. Наставничество как фактор эффективности организации / О. Н. Субочева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 12. — С. 25–27.
3. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf>
4. Ресурсный центр наставничества [Электронный ресурс], <https://наставник74.рф/tpost/fsu3hasdt1-razvitiemotsionalnogo-intellekta-nasta>

Зарипова А. М., Рукавишникова А. К., Ишбулатова Т. А.

МБОУ С(К)ОШ № 119, г. Челябинск, Россия
e-mail: alyazzorina@mail.ru, ishbulatova@list.ru, anya7596@gmail.com.

Роль тьютора по созданию мотивационных условий в учебной деятельности обучающихся с ОВЗ: постановка проблемы

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с созданием мотивационных условий в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья: анализируется профессиональная деятельность тьютора, направления его работы и организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей.

Ключевые слова: тьютор, мотивационные условия, тьюторское сопровождение, этапы индивидуального сопровождения.

Zaripova A. M., Rukavishnikova A. K., Ishbulatova T. A.

МБЕИ С(С)ЕС № 119, Chelyabinsk, Russia

The role of the tutor in creating motivational conditions in the educational activities of students with disabilities: statement of the problem

Abstract. The article examines a range of issues related to the creation of motivational conditions in the educational process of children with disabilities: the professional activity of a tutor, the directions of his work and the organization of the educational process taking into account the individual characteristics of children are analyzed.

Keywords: tutor, motivational conditions, tutor support, stages of individual support.

Право на доступное и качественное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обеспечено ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в рамках которого тьюторское сопровождение включено в перечень специальных условий, и гарантом их обеспечения является государство [1].

Современные тенденции развития образования обуславливают актуальность изучения учебной мотивации детей школьного возраста с ОВЗ. В современном образовании акцент смещается от традиционного обучения к более гибким и персонализированным подходам [10], следовательно, понимание мотивации может помочь разработать инновационные образовательные программы, учитывающие не только потребности, но и интересы ребенка с ОВЗ. Учебная мотивация связана с развитием личности ребенка, и благодаря изучению условий формирования учебной мотивации становится возможным обозначить понимание, какие ценности, интересы и убеждения формируются у детей в процессе обучения и как это влияет на их будущее развитие [8].

Т. В. Газизова и Т. Н. Кочеткова определяют термин «мотивация учебной деятельности» как цепочку периодически изменяющихся отношений друг с другом, вызывающих потребности в обучении у школьников, поэтому становление мотивации учения положительной или, наоборот, отрицательной по отношению к учебной деятельности изменяет свою структуру [9].

Таким образом, мотивация учебной деятельности — важный аспект образовательного развития, который может создать положительную учебную среду, в которой дети будут мотивированы учиться и развиваться [5]. Реализации данных образовательных условий способствует внедрение тьюторского сопровождения [4].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов ребенка, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [10].

Тьютор — специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы. В инклюзивной образовательной среде тьютор выступает в роли посредника между ребенком и образовательным пространством школы. С одной стороны, специалист организует и адаптирует образовательную среду, образовательную программу и учебные материалы, обеспечивая более тесную связь в работе разных педагогов и специалистов, тем самым способствуя развитию целостного подхода к работе с ребенком. С другой стороны, тьютор помогает ребенку: контролирует его состояние, поддерживает обучающегося в образовательных и социальных процессах [2].

Таким образом, тьютор, учитывая особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ и его индивидуальные-личностные особенности, состояние здоровья [6], организует условия для успешной адаптации, эффективной интеграции в образовательную и социальную среду учреждения, составляет рекомендации для учителей и специалистов. Тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся, организует их включение в различные виды деятельности (учебную, проектную, игровую и т. д.) [3].

В инклюзивной практике принято выделять следующие основные этапы индивидуального сопровождения:

- сбор информации о ребенке;
- анализ полученной информации;
- совместная с другими специалистами выработка рекомендаций;
- составление ИОПа (индивидуального плана работы с ребенком);
- решение поставленных задач;
- дальнейший анализ ситуации развития ребенка, выработка дальнейшей стратегии.

Это общие этапы сопровождения, дальнейшая работа ведется в случае выявления проблем в развитии ребенка и реализуется тьютором поэтапно.

Предварительный этап (этап установления контакта) включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о сопровождении происходит по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Важным параметром сопровождения является доступность тьюторской помощи, информационная, временная и территориальная доступность. На предварительном этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка [6], проведенной специалистами, с медицинской картой ребенка, утвержденным образовательным маршрутом; встречается со специалистами и представителями ПМПК для получения рекомендаций. Получив общие сведения, он знакомится с ребенком и его семьей, узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Происходит постепенное установление контакта.

На этом этапе часто необходимо заранее познакомить ребенка с ОВЗ с помещениями, где он будет заниматься; его рабочим местом; местами общего пользования. Тьютору целесообразно заранее провести встречи с родителями, другими учащимися, педагогическим коллективом для информирования и подготовки к приходу в учреждение ребенка с ОВЗ, формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников образовательного процесса. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ, об инклюзивном образовании [2].

Адаптационный этап. На этом этапе идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь учреждения [7], постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации. Сроки адаптации детей в школе очень индивидуальны, они варьируются в пределах нескольких месяцев, у детей с аутизмом могут составлять до 1,5 года. Период адаптации значительно сокращается у детей, которые до школы посещали дошкольные образовательные учреждения: ДОУ, центры психо-коррекционной поддержки и т. д.

На этом этапе тьютор осознает составляющие и особенности задач, стоящих перед ребенком с ОВЗ, и потенциальные возможности решения, определение позитивных и негативных факторов влияния на ситуацию [1]. Важно не забывать, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности [7].

Помощь и оценка первых результатов. Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ребенок с ОВЗ переходит на новый этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения.

На каждом этапе тьютор наблюдает за ребенком и информирует родителей и всех участников образовательного процесса об успехах ребенка, при необходимости организует консультации ребенка у специалистов, налаживает сотрудничество со специалистами других организаций [10].

Последним этапом, если это возможно, должен стать **постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора**, предоставление ребенку максимальной самостоятельности в учебе с последующей отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является относительным критерием его эффективности [4].

Таким образом, наличие тьютора в образовательном процессе позволяет увеличить учебную мотивацию школьников с ОВЗ, т. к. тьютор создает условия для наиболее комфортного и безопасного вхождения в учебный

процесс, учитывая индивидуальные и личностные особенности ребенка, составляет рекомендации для родителей, педагогов и службы сопровождения. Тьютор выступает как связующее звено между всеми участниками образовательного процесса. В результате дети быстрее адаптируются в образовательной среде.

Литература:

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова [и др.]. — Казань: Издательство «Познание», 2013.
2. Борщевская Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С. А. Водяха. Том 2. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123. — EDN XUDBTU.
3. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. // Технологии открытого образования: сборник научно-методических материалов / Т. М. Ковалева. — М.: АПКИПРО, 2002.
4. Лапшина Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 282–283. — EDN YPBNQL.
5. Лапшина Л. М. Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 8. — С. 261–266. — EDN KVQYLH.
6. Нигматов З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З. Г. Нигматов [и др.]. — Казань: Издательство «Познание», 2014.
7. Обеспечение доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / Под общ. ред. С. В. АLEXИНОЙ. — М.: МГППУ, 2012. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/resource.php/Pdf/documents/KOd-2012.pdf>.
8. Подольская О. А. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / О. А. Подольская. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2016. — 38 с.
9. Попова Е. В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебно-практическое пособие / Е. В. Попова. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. — 149 с.
10. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

Захарова Н. А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: loveasia_22@mail.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

Тьюторское сопровождение семьи в процессе развития внимания школьников с ЗПР

Аннотация. В статье охарактеризована роль тьюторского сопровождения семьи школьников с ЗПР в процессе развития, внимание.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, задержка психического развития, внимание.

Zakharova N. A.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

Tutoring support of the family in the process of developing the attention of schoolchildren with mental retardation

Abstract. The article examines the role of tutor support for a family of schoolchildren with mental retardation in the development of such a cognitive process as attention.

Keywords: tutor, support, mental retardation, attention.

Внимание является одним из ключевых процессов познавательной сферы ребенка и одновременно условием успешного обучения школьников [1]. Особенно важно развитие внимания у детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как недостатки внимания — это характерная черта таких детей: они могут испытывать трудности с концентрацией, переключением, распределением, объемом и устойчивостью внимания на учебных задачах [3].

Тьюторское сопровождение семьи играет важную роль в помощи школьникам с ЗПР в развитии и оптимизации всех познавательных процессов, в том числе и внимания. Тьюторство включает в себя не только работу с самим ребенком, но и взаимодействие с его семьей, чтобы создать благоприятную обучающую среду [2].

Практика показывает, что очень часто коррекционно-развивающей работы дефектолога со школьником в образовательной организации оказывается недостаточно [7]. Для решения этого вопроса в работу включаются тьюторы — специалисты, которые не только осуществляют сопровождение ребенка с ЗПР, но и помогают включить в учебный процесс семью, повысить педагогическую компетентность семьи и оказать помощь ребенку в его социализации [8].

Тьюторы наряду с дефектологами помогают ребенку в развитии познавательной сферы, но, в отличие от дефектолога, делают это через индивидуализацию образования и даже через персонализацию [9].

Тьютор, работая над коррекцией внимания и включая в этот процесс семью, может проводить различные консультационные мероприятия, тренинги, в которых непосредственными участниками будут родители детей с ЗПР [10]. Именно поэтому тьютор использует как основную форму работы разнообразные виды консультирования: индивидуальные и групповые, и проводятся они могут как в онлайн-, так и в офлайн- форматах. Групповые консультации родителей могут проводиться на общую тему; индивидуальные — по запросу конкретной семьи, по проблемам конкретного ребенка [5]. Тьютор имеет опыт общения с детьми, родителей которых он консультирует, поэтому сможет грамотно провести беседу, опираясь на характеристики того или иного тьюторанта [4].

Индивидуальная консультация родителей с тьютором также позволяет сопровождать работу не только ребенка, но и давать необходимые рекомендации семье по развитию, общению и воспитанию, отталкиваясь от индивидуальных особенностей ребенка [2].

В центре созданной системы взаимоотношений в процессе коррекции внимания находится ребенок с ЗПР, а взаимодействие с родителями служит средством достижения поставленных целей [6]. Такая модель работы существует во время совместных консультаций, в которых работа тьютора направлена и на тьюторанта, и на его родителей. Во время совместных консультаций тьютор проводит диагностику семьи, выявляет психологический климат, особенности взаимоотношений родителей и ребенка, выявляет позицию родителей в отношении помощи тьютора и многое другое. Итогом такой консультации являются индивидуальные семейные рекомендации, которые помогут сделать тьюторское сопровождение ребенка более эффективным, благодаря поддержке его семьи вне образовательного процесса [8; 10].

Для развития такого познавательного процесса, как внимание, необходимо не только грамотная работа специалистов (учителя-дефектолога, тьютора) в образовательном учреждении, но и тесное взаимодействие тьютора с семьей ребенка с ЗПР для успешного достижения учебных и развивающих целей.

Литература:

1. Бондаренко Е. А. Особенности внимания у детей с ЗПР / Е. А. Бондаренко // Форум молодых ученых, 2017. — №2 (6), — С. 24–31.
2. Валеева Г. В. Гармонизация детско-родительских отношений в аспекте тьюторского сопровождения семьи / Г. В. Валеева, З. И. Тюмасева, Т. А. Бахман // Вестник ЮУрГГПУ, 2015. — №5. — С. 138.
3. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
4. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
5. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
6. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
7. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

8. Полякова Л. В. Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками / Л. В. Полякова // Педагогика: история, перспективы, 2021. — № 5.

9. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

10. Хоменко И. А. Семейное тьюторство как инновационный ресурс образовательного учреждения / И. А. Хоменко // Народное образование, 2012. — № 1. — С. 43–57.

Зубарева Е. А.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 2-й курс,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: yevgeniya.zubareva@list.ru

Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГПУ

Тьюторское сопровождение детей с нарушениями речи в системе инклюзивной практики

Аннотация. В статье определен перечень наиболее значимых профессиональных качеств тьютора, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности с детьми, имеющими нарушения речи.

Ключевые слова: тьютор, профессиональная компетентность, дети с нарушением речи.

Zubareva E. A.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education, program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders, 2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific advisor — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Tutor support for children with speech disorders in the system of inclusive practice

Annotation. The article defines a list of the most significant professional qualities of a tutor necessary for effective professional and pedagogical activity with children with speech disorders.

Keywords: tutor, professional competence, children with speech disorders.

В рамках реформирования современной общеобразовательной школы широкую популярность приобретает реализация практики инклюзивного образования. Одной из технологий инклюзивной практики является тьюторское сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие индивидуальных образовательных мотивов и интересов учащегося, на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, на формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Позиция тьютора, в отличие от учителя, имеет принципиально другие основания к действию, и перечень ориентиров совсем иной. Обозначим профессиональные ориентиры тьютора: образовательный опыт ученика — возможность проб и исправления ошибок, признание их ценности; любое, по своему содержанию активное действие ребенка принимать как источник новых направлений в его образовательном движении; учитывать волю и выбор ребенка, его осмысленность по отношению к собственным действиям и др. [3].

Дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии, которая нуждается в особой организации образовательного процесса. У них сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики. Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Нередко у них возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, неуверенность в себе, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. Учитывая специфику развития детей с речевыми нарушениями, можно говорить о необходимости тьюторского сопровождения при реализации их психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе [1].

Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения с ребенком, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с его личными интересами и устремлениями. Также под тьюторским сопровождением ученые подразумевают такую учебно-воспитательную связь, в ходе которой ребенок совершает действие, а педагог формирует условия для его результативного исполнения. Целью тьюторского сопровождения детей с речевыми нарушениями является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное — помочь ребенку реализовать себя в образовательной деятельности, включить его в ежедневную жизнь общеобразовательного учреждения

Работа тьютора в инклюзивной школе направлена на решение определенных задач: включение ребенка в среду сверстников, формирование положительных межличностных отношений в коллективе; помощь в усвоении соответствующих образовательных программ; осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в образовательно-воспитательный процесс; работа с родителями, другими детьми с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды; оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ [2].

Тьюторам нужно помнить, что непосредственное его участие в жизни ребенка с развитием его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. Ведь главная цель тьютора в работе с детьми с нарушениями речи — это стать им «ненужными».

На разных ступенях получения образования задачи в работе тьютора меняются. Задачей тьютора на этапе начальной школы становится поддержать интерес ребенка к образованию, дать ему опыт отношения к своим образовательным опытам как к тому, что имеет непреходящую ценность.

В средней школе тьюторское сопровождение продолжает начатые линии работы в младших классах, принимая, однако, во внимание возрастные психологические особенности подростков. Тьюторство в старшей школе призвано помочь старшеклассникам более целенаправленно подойти к выбору будущей профессии и социализироваться как личности в социуме [4].

Таким образом, школьнику с нарушениями речи необходимо оказать помощь в определении содержания своего образования с учетом индивидуальных способностей, склонностей, интересов. Тьюторское сопровождение помогает расширить возможности его социализации, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Литература:

1. Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи : сборник методических статей / Гос. обл. бюджетное образовательное учреждение «Минькинская специальная (коррекционная) общеобразовательная шк.-интернат V вида» ; [науч. ред.: А. С. Попов, Ф. В. Мусукаева]. — Москва : Спутник+, 2012. — 111 с.
2. Будникова, Е. С. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации : Практические подходы : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Будникова, Е. В. Резникова. — Челябинск : Цицеро, 2017. — 110 с.
3. Довбыш, С. Е. Тьюторское сопровождение как «образовательная услуга» в институциональных формах и в открытом образовательном пространстве / С. Е. Довбыш, Е. Б. Колосова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». — 2016. — № 16. — С. 59–67.
4. Шевчук, Л. Е. Обучение учащихся с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе : методические рекомендации / Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. — Челябинск : Образование, 2010. — 199 с.

Зуева Ф. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zuevafa@cspu.ru

Формирование конструкторских умений обучающихся в образовательном процессе

Аннотация. В статье показана важность развития конструкторских умений в образовательном процессе. Рассматриваются основные этапы деятельности по формированию конструкторских умений в рамках технологической подготовки. Определены формы организации процесса конструирования в рамках реализации выделенных направлений деятельности.

Ключевые слова: конструкторские умения, конструирование, этапы организации образовательной деятельности.

Formation of Students' Design Skills in the Educational Process

Abstract. The article shows the importance of developing design skills in the educational process. The main stages of activity on the formation of design skills within the framework of technological training are considered. The forms of organization of the design process within the framework of the implementation of the selected areas of activity are determined.

Keywords: design skills, construction, stages of organization of educational activities.

Одним из направлений технологического образования, предоставляющим обучающимся возможности для применения на практике знаний основ наук, освоения общих принципов и конкретных умений преобразующей деятельности человека, различных форм информационной и материальной культуры, а также создания новых продуктов и услуг, является конструирование изделий.

Конструирование — это продуктивный вид деятельности обучающихся, направленный на создание определенного изделия. В переводе с латинского языка «*construere*» означает построение, создание модели. Данный вид деятельности, имеющий познавательный и творческий характер, играет важную роль в умственном, трудовом и нравственном развитии обучающихся. Формирование у обучающихся элементов технического конструирования на первоначальном этапе предполагает информирование о содержании и особенностях разработки устройств (конструкций), способов и приемов изготовления несложных изделий из распространенных материалов. В процессе обучения техническому конструированию происходит развитие технологических способностей обучающихся, возрастает познавательный интерес к самостоятельному решению задач конструирования различных изделий.

Так как конструкция — это общая схема устройства и действия работы конкретной машины, сооружения, отдельного узла или модели, дающая представление о форме, величине и взаимном расположении их частей, их взаимодействии, способах и порядке сборки и разборки, материалах, из которых они изготовлены и т. д., то именно деятельность по техническому конструированию способствует расширению политехнического кругозора обучающихся, развитию их пространственных представлений и технологических умений.

В процессе технологической подготовки ознакомление обучающихся с конструкциями учебных изделий проводится по образцам, графическим изображениям, устным и письменным описаниям или по совокупности этих видов инструктажа, объяснениям задач изготовления изделия. Изучение конструкций изделий проводится в неразрывной связи с изучением технологических операций, приемов изготовления деталей, их сборки и проверки качества изделия в соответствии с полученным заданием по конструированию.

Этапами организации деятельности по созданию конструкций изделий являются следующие:

1. Конструирование по образцу: учитель демонстрирует поочередно конструкции деталей изделия, показывает приемы их изготовления и соединения, способы регулирования и применения. Обучающиеся анализируют конструкцию этого образца, выясняют, из каких деталей она состоит, определяют порядок и приемы выполнения отдельных операций. Речь идет о репродуктивной деятельности, которая является необходимой основой для конструирования и моделирования изделий.

2. Конструирование по аналогии: в этом случае обучающимся предлагается самостоятельное конструирование схожего изделия. Необходимо изучить и рассмотреть готовый образец изделия, проанализировать его конструкцию и на основе анализа создать подобное изделие. Учитель может предложить усложнение конструкции как дополнительное задание.

3. Конструирование по графическому описанию изделия, включающему общие технические требования к готовому изделию (его назначение, условия использования, габариты, предлагаемый для изготовления материал, общие требования к конструкции и пр.).

4. Конструирование изделия по собственному замыслу, для изготовления которого требуется применить известные учащимся материалы, инструменты и усвоенные технологии изготовления изделия.

В процессе конструирования могут выдвигаться различные условия, к примеру, ограничение времени на конструирование; работа в группах с распределением обязанностей по созданию конструкции и испытанию модели.

Конструирование всегда происходит по заранее согласованному четкому техническому заданию. В нем должны быть прописаны все требования к качеству и функциям изготавливаемого предмета.

Как правило, конструирование начинается со зрительного представления изделия (визуализации), затем разрабатывается эскиз, технический рисунок, чертеж, далее происходит подбор материала для изготовления.

Процесс технического конструирования и моделирования будет более эффективным, если на начальном этапе учитель разрабатывает требуемую конструкцию вместе с обучающимися, наглядно демонстрируя все основные этапы поисков рациональных функциональных решений, проверки и сопоставления вариантов, отбора наилучшего варианта по ряду качественных и функциональных показателей. При этом необходимо отметить, что знание различных конструкций изделия, их назначение, способов и ситуаций использования является непременным условием успешности его конструирования и изготовления.

В процессе создания перед обучающимися могут возникнуть несколько вариантов изготовления. Речь идет о вариативности как самой конструкции, так и дизайна изделия, и аспекту создания его облика также стоит уделить особое внимание, так как восприятие изделия зависит от того, насколько качественен дизайн.

Необходимо отметить, что к конструкторским умениям относятся умения самостоятельного выдвижения, обоснования и формулирования конструкторской идеи технического устройства, разработка технической документации, способности конструировать технический объект с учетом производительности, универсальности, multifunctionality, легкости и доступности сборки, габаритов конструкции, надежности, долговечности, экономичности конструкции и др. Следовательно, отмеченные качества, характеризующие профессиональную компетентность учителей, вовлеченных в подготовку к конструкторско-технологическому процессу, требуют развития технико-технологического мышления, определяющего качество педагогической деятельности.

Литература:

1. Концепция развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f3524e9588a150621b6900439cd9283c/> (дата обращения 13.02.2023)

2. Техническое конструирование и моделирование URL: https://conductor.ru/technical_modeling_and_design (дата обращения 01.12.2023)

Зулкайдаева О. М.

Детский сад № 37 Копейского городского округа, г. Копейск, Челябинская область
e-mail: nuhova-1998@mail.ru

Сопровождение детей дошкольного возраста на этапе адаптации к дошкольной образовательной организации

Аннотация. В статье индивидуализация психолого-педагогического сопровождения охарактеризована как обязательное условие эффективной адаптации ребенка к дошкольной организации. В свою очередь описаны пять основных условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дети раннего возраста, сопровождение, адаптация, дошкольная образовательная организация.

Zulkaidaeva O. M.

Kindergarten № 37 Kopeysky city district, Kopeysk, Chelyabinsk region, Russia

Support of preschool children at the stage of adaptation to a preschool educational organization

Abstract. In the article, the individualization of psychological and pedagogical support is characterized as a prerequisite for the effective adaptation of a child to a preschool organization. In turn, five main conditions of individualization of psychological and pedagogical support are characterized.

Keywords: preschool children, support, adaptation, preschool educational organization.

Развитие отечественной системы образования на современном этапе придает большое значение дошкольному образованию. Имея в качестве одной из основных целевых установок на момент окончания дошкольной образовательной организации (ДОО) формирование готовности к школьному обучению, оно рассматривается сегодня как важный этап получения хорошего образования на всех последующих этапах обучения и воспитания [1; 3].

Однако анализ работ современных исследователей по проблеме [3; 5; 7; 8] показывает, что даже при создании в ДОО качественных условий для развития и отдыха ребенка значительное количество детей в течение достаточно длительного времени испытывают трудности привыкания к детскому саду и проявляют признаки дезадаптации.

Для предотвращения указанного состояния, формирования благоприятной адаптации ребенок раннего возраста на этапе начала посещения ДОО нуждается в организации психолого-педагогического сопровождения (ППС) [6].

В такую работу должны быть включены все педагогические работники ДОО, однако ведущую роль играет воспитатель. Поэтому в качестве первого условия ППС следует отметить тщательный подбор педагогов во вновь формирующихся группах [2]. Это может быть и опытный педагог, и молодой — начинающий специалист. Главное — чтобы он не боялся детей раннего возраста, тех трудностей, которые обязательно и регулярно будут возникать в группе; и с большим желанием инициировал процесс адаптации ребенка к новым условиям.

В качестве второго условия ППС следует назвать постепенное (плановое) наполнение вновь набираемых групп. Большое количество резко появившихся ровесников — каждый со своими привычками, особенностями, уровнем

развития и претензиями на интересные игрушки — невыносимая нагрузка на очень незрелую психику ребенка [4]. Поэтому на предварительной встрече с родителями необходимо четко обговорить последовательность прихода детей в группу, временной промежуток перед поступлением следующего воспитанника. Для того, чтобы педагог мог уделить вновь пришедшему ребенку необходимое для комфорта время, оптимальным считается пополнение группы в режиме один «новый» ребенок в два дня. Этот «идеальный» режим часто невозможно соблюсти по объективным обстоятельствам (жизненные обстоятельства в семьях, неравномерность предоставления путевок в ДОО управляющими структурами и др.), но к этому нужно стремиться, выстраивая грамотно работу с родителями [6].

Третье условие ППС — организация работы с родителями. Данное условие — одно из самых важных. Начинает оно реализовываться до того, как ребенок переступает порог ДОО, и продолжается на протяжении всех лет пребывания его в учреждении. Обязательным является предварительное ознакомление родителей с условиями работы ДОО. Родители должны знать, в какие условия будет помещен ребенок, начиная с условий санитарно-гигиенических и эстетических и заканчивая наличием и качеством предметно-развивающей среды. Взрослые члены семьи должны убедиться, что педагог, которому они вверяют судьбу своего ребенка, вызывает у них уважение своим профессионализмом, он по большинству профессионально-личностных характеристик (темп и громкость обиходной речи, умение доступно объяснять, терпение и терпимость и др.) является «их педагогом» — педагогом, способным помочь их ребенку на этапе дошкольного детства [3].

В течение всего адаптационного периода контакт воспитателя с родителями будет особенно плотным — родители будут регулярно информироваться педагогом об особенностях течения процесса адаптации каждого ребенка на основе индивидуальных адаптационных карт [8]. Именно взаимодействие родителей и воспитателя станет залогом реализации *четвертого условия ППС* — возможности гибкого режима пребывания детей в начальный период адаптации с учетом индивидуальных особенностей детей.

Родители должны проинформировать педагога об индивидуальных особенностях ребенка, способных повлиять на качество и скорость адаптации к условиям ДОО (тревожность, зависимость от родителей, уровень сформированности навыков самообслуживания, коммуникативных навыков и др.) [4], а воспитатель, опираясь на данную информацию, должен предложить оптимальный режим посещения ребенка ДОО в первые дни [6].

Таким образом, поступление ребенка в ДОО — сложный и ответственный период в жизни ребенка. Индивидуализация сопровождения ребенка в данный период — залог успеха данного процесса, который реализуется через соблюдение вышеперечисленных условий.

Литература:

1. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
2. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
3. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивного дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
4. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164. — EDN VBEIPE.
5. Ульянова Е. А. Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Е. А. Ульянова, А. А. Лысова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25 января 2020 года / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2020. — С. 174–177. — EDN IZDNOA.
6. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.
7. Чистякова М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / Ответствен-

ная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск : Цицеро, 2016. — С. 189–192. — EDN WLLROT.

8. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. — 2018. — Vol. 34, № Special Issue 15. — P. 748–772. — EDN SKGRQL.

Иванова С. К.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: svetlanakonstantinovna278@gmail.com

Научный руководитель — Овчинников М. В.

Исследование наглядно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье представлены результаты собственного экспериментального изучения особенностей наглядно-образного мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, младшие школьники, задержка психического развития, синтез, анализ, сравнение, обобщение.

Ivanova S. K.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Ovchinnikov M. V.

A study of visual-imaginative thinking in younger schoolchildren with mental retardation

Abstract. The article presents the results of a study of visual-imaginative thinking in younger schoolchildren with mental retardation.

Keywords: visual-imaginative thinking, primary school children, mental retardation, synthesis, analysis, comparison, generalization.

Рост количества детей с задержкой психического развития (ЗПР) — тревожная тенденция современной действительности. Это отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые можно исправить с помощью организованной развивающей работы [6].

Целью данного исследования стало изучение наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР. В исследовании приняли участие 16 младших школьников с ЗПР (различного генеза).

Познание предметов и явлений окружающего мира происходит с помощью таких психических процессов, как ощущение и восприятие. Получая информацию из внешнего мира, человек с помощью мышления обрабатывает и обобщает полученную информацию, выделяет значимое и формирует общее представление о конкретном объекте окружающей действительности [5]. Соответственно, мышление — это высший психический процесс, позволяющий обобщенно и опосредованно познавать процессы и явления, а также отражать общую объективную реальность [1].

Для младших школьников с ЗПР ведущим остается наглядно-образное мышление, которое можно охарактеризовать через мыслительные операции: синтез, анализ, сравнение, обобщение [4].

Ниже представлены результаты проведенной диагностики. Знание этих особенностей помогает грамотно выстроить коррекционно-развивающий процесс [2].

По методике «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной определено, что большинство младших школьников (16 детей) не могут справиться с заданием, они выбирают части картинки наугад, не пытаются воссоздать целостную картинку. Наглядно информация представлена на рис. 1.



Рис. 1. Результаты исследования наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР (по методике «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной)

Это свидетельствует о том, что большинство младших школьников с ЗПР обладает низким уровнем наглядно-образного мышления, а именно — синтезом.

По методике «Почини коврик» Р. С. Немова определено, что большинство младших школьников с ЗПР (10 детей) испытывают значительные трудности при выполнении задания: они могут осуществлять выбор только путем проб. При попытке зрительного соотнесения частей возникают значительные трудности и допускаются ошибки. Наглядно информация представлена на рис. 2.



Рис. 2. Результаты исследования наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР (по методике «Почини коврик» Р. С. Немова)

Это свидетельствует о том, что большинство младших школьников с ЗПР обладает низким уровнем наглядно-образного мышления, а именно — анализом, синтезом и сравнением.

По методике «Исключение четвертого лишнего» Н. Л. Белопольской определено, что большинство младших школьников с ЗПР испытывает значительные сложности при необходимости дать развернутое объяснение своего выбора, присутствуют ошибки. Наблюдается тенденция к выбору конкретных способов обобщения. Наглядно информация представлена на рис. 3.

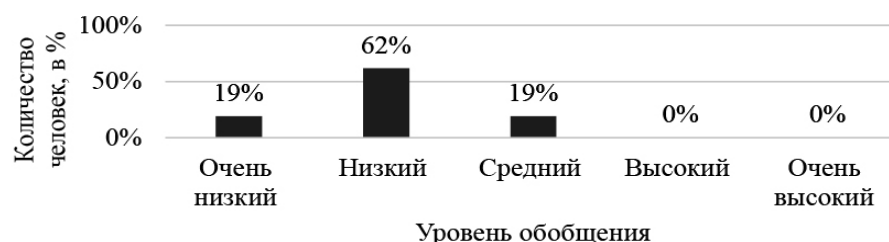


Рис. 3. Результаты исследования наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР (по методике «Исключение четвертого лишнего» Н. Л. Белопольской)

Это свидетельствует о том, что большинство младших школьников с ЗПР обладает низким уровнем наглядно-образного мышления, а именно — обобщением.

Таким образом, наглядно-образное мышление (все мыслительные операции) у большинства младших школьников с ЗПР находится на низком уровне [3]. Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на совершенствование мыслительных операций; ее отсутствие может стать причиной особых трудностей на этапе перехода в среднее звено.

Литература:

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: АСТ: Хранитель, 2008. — 668 с.
2. *Лапина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 282–283. — EDN YPBNQL.
3. *Лапина Л. М.* Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
4. *Маклаков А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 592 с.
5. *Мамардашвили М. К.* Формы и содержание мышления / М. К. Мамардашвили. — Санкт-Петербург: Азбука, 2011. — 282 с.

Игошкина Д. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: igoshkina2220@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Использование моделей в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушением слуха 6–7 лет

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования моделей в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушением слуха. Рассмотрены особенности психофизического развития детей данной категории, обуславливающие трудности развития у них наглядно-образного мышления. Показаны роль и возможности использования моделей в данном направлении.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, глухие, слабослышащие, развитие, наглядно-образное мышление, модели.

Igoshkina D. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: igoshkina2220@mail.ru

Scientific supervisor — Osipova L. B.

The use of models in the development of visual and imaginative thinking in children with hearing impairment 6–7 years old

Annotation. The article discusses the relevance of using models in the development of visual and imaginative thinking in children with hearing impairment. The features of the psychophysical development of children of this category are considered, which cause difficulties in the development of visual and imaginative thinking in them. The role and possibilities of using models in this direction are shown.

Keywords: children with hearing impairment, deaf, hard of hearing, development, visual and imaginative thinking, models.

Проблема сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стала предметом пристального рассмотрения в отечественной дефектологии. На сегодняшний день различные аспекты сопровождения рассматриваются в работах Л. М. Шипициной, И. И. Мамайчук, С. Н. Сорокумовой, Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой [3; 4].

Л. А. Дружинина и Л. Б. Осипова дают следующее определение психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: это система специальной поддержки ребенка с ОВЗ, включающая взаимосвязанный комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, специальных условий и средств, направленных на развитие личности, формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное и социальное пространство [7; 9].

Вопросы содержания психолого-педагогического сопровождения, использование в процессе его реализации разнообразных эффективных средств обучения широко обсуждаются в отношении различных групп детей с ОВЗ [5; 6], в том числе и в отношении детей с нарушением слуха [1].

Р. М. Боскис выделила 2 основные группы детей с недостатками слуха — глухие и слабослышащие [8]. К группе глухих относятся дети, которые вследствие врожденной или рано приобретенной глухоты не могут самостоятельно овладеть словесной речью. К группе слабослышащих детей относятся те, у кого наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи, хотя бы минимальное.

Нарушения слуха оказывают особое влияние на развитие ребенка в дошкольном возрасте. В первую очередь нарушено слуховое восприятие. Нарушение обусловлено тем, что звуки речи не откладываются в языковых центрах мозга. Дети с нарушением слухового восприятия испытывают трудности в понимании инструкций и в концентрации внимания. В свою очередь, нарушение слухового восприятия ведет к тому что у детей плохо формируется или вовсе не формируется речь. Для слабослышащих детей особое значение имеет зрительное восприятие — основную нагрузку по переработке получаемой информации берет на себя зрительный анализатор. При этом рассогласование образа воспринимаемого предмета с его словесным обозначением снижают продуктивность памяти детей.

Перечисленные особенности психического развития детей с нарушением слуха обуславливают трудности формирования всех видов мышления, в том числе наглядно-образного.

Выполняя практические задания, дошкольники с нарушением слуха прибегают к многократным пробам, заостряя внимание не на способах достижения результатов, а на самой цели. Как показано в исследованиях Т. В. Розановой, глухие дети хуже запоминают месторасположения предметов, следовательно, хуже ориентируются. При произвольном запоминании отмечается неорганизованность, несистемность памяти детей с нарушением слуха. Запоминаемые образы менее устойчивы к схожим образам, часто сливаются и смешиваются между собой [1; 2].

В самостоятельной игре детям с нарушением слуха трудно дается символическое замещение функций и значений предметов. Рисунки также очень детализированы и консервативны. Таким образом, детям с нарушением слуха не свойственно отклоняться от тех образов и представлений, которые у них есть.

В работе с детьми, имеющими нарушение слуха, важной задачей, решаемой с помощью моделей, является развитие наглядно-образного мышления: умение сравнивать, вычленять главные признаки предметов, классифицировать объекты, выделять противоречивые свойства объекта, наглядно видеть и понять связи между предметами и явлениями.

Т. Г. Богданова отмечала, что в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушением слуха важную роль играет формирование у дошкольников умений различать план реальных объектов и план образов и моделей, отражающих данные объекты [1].

Модель — это объект, который сохраняет уникальные свойства оригинала (другого объекта, процесса или явления) и заменяет его.

Использование моделей помогает решать важные для дошкольного возраста задачи: развитие умственной активности, сообразительности, наблюдательности; развитие речевых навыков; расширение представлений об окружающем мире; развитие различных психических процессов (в том числе наглядно-образного мышления) и интеллектуального развития в целом.

Умение различать объект-оригинал и модель, отражающую этот объект, является важнейшим условием формирования наглядно-образного мышления. Действия с моделью помогают ребенку на основе образов и представлений мысленно перенести эти действия на реальный объект. Использование различных схем и моделей, которые в наглядной форме отражают различные отношения между объектами, позволяет ребенку решать в образном плане очень широкий круг интеллектуальных задач.

Модели как средство развития наглядно-образного мышления могут использовать в своей деятельности все специалисты психолого-педагогического сопровождения. Модели, выступая как специфические средства, которые позволяют детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях явлений действительности, являются универсальными. Данное качество заключается в том, что, применяя модели для развития наглядно-образного мышления, параллельно можно использовать их для формирования элементарных математических представлений: формирование количественных представлений (числовая фигура, числовая лесенка и т. д.), временных представлений (модель недели, суток, спираль времен года); для развития пространственной ориентировки (макет комнаты); для развития связной речи и тому подобное. Это дает возможность использовать модели как на коррекционных, так и на общеразвивающих занятиях, а также в свободной деятельности детей.

Таким образом, использование в процессе психолого-педагогического сопровождения моделей в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушением слуха 6–7 лет имеет большое значение. Модели помогают детям лучше понимать те процессы и явления, для которых необходимы наглядные примеры и уменьшенные копии; развиваются навыки визуализации и пространственного мышления; улучшается коммуникация и сотрудничество с другими людьми.

Литература:

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. — М.: Академия, 2002. — 203 с.
2. Головниц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головниц. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
3. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
4. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
5. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
6. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
7. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лап-

шина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.

8. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И. Г. Багрова и др.]; под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 655 с.

9. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Игумнова О. В., Симичеева С. В.

Детский сад № 152 ОАО «РЖД», г. Челябинск, Россия

e-mail: kolobok.2gruppa@mail.ru

Оречевление режимных моментов в группе раннего возраста дошкольной образовательной организации

Аннотация. Статья посвящена вопросам речевого развития детей раннего возраста. В ней описаны эффективные приемы, применяемые воспитателями детского сада для активизации речи детей 2–3 лет в режимных моментах.

Ключевые слова: речевое развитие, режимные моменты.

Igumnova O. V., Simicheeva S. V.

Kindergarten № 152 of JSC “Russian Railways”, Chelyabinsk, Russia

Treatment of regime moments in the early age group of a preschool educational organization

Annotation. The article is devoted to the issues of speech development of young children. It describes effective techniques used by kindergarten teachers to activate the speech of 2–3 children in regime moments.

Keywords: speech development, regime moments.

Проблема овладения языком издавна привлекала внимание известных исследователей разных специальностей и направлений. Неоспоримым остается тот факт, что наша речь очень сложна и многогранна и развивать ее необходимо с первых лет жизни.

Для детей раннего возраста посещение детского сада начинается с приучения к режимным моментам. Соблюдение режима способствует созданию эмоционально благоприятной атмосферы для ребенка, формирует у него чувство уверенности в окружающем его пространстве, организует его деятельность, а значит, дает возможность взрослым развивать ребенка. Благодаря режиму у ребенка формируются здоровые стереотипы, помогающие ему адаптироваться в микросоциуме группы. Ребенок приобретает навыки, необходимые ему в повседневной жизни. Строгое соблюдение режима дня, проведение всех составляющих его элементов всегда в одно и то же время способствует возникновению у детей прочных условных связей, облегчающих переход от одной деятельности к другой. Организм ребенка в каждый отдельный отрезок времени как бы подготавливается к тому виду деятельности, который ему предстоит выполнить, в результате все процессы (зарядка, умывание, прием и усвоение пищи, прогулка, пробуждение, засыпание и пр.) протекают быстрее и с меньшими затратами энергии. Правильный режим дисциплинирует детей, улучшает их аппетит, сон, работоспособность, способствует нормальному физическому развитию и укреплению здоровья.

Как показывает опыт, соблюдение режима будет проходить легче, веселее, интереснее под веселые народные песенки и потешки, да и различные формы фольклора легче запоминаются, если их использовать в режимных моментах.

Утро начинаем с игры «Какое у тебя настроение»: ребенок показывает на картинку, выбирает объятие или рукопожатие, затем рассказываем какую-либо потешку или повторяем уже знакомую.

Здравствуйте, друзья,

Здравствуйте, подружки.

Вас встречают весело

В садике игрушки.

Это создает хорошее настроение и желание играть и общаться.

При умывании используем такие потешки:

Знаем, знаем — да-да-да!

В кране прячется вода!

Выходи, водица!

Мы пришли умыться!
Лейся понемножку
Прямо на ладошку!
Будет мыло пениться —
И грязь куда-то денется!
Полотенчико попросим
С нами в прятки поиграть.
Прячьте глазки, прячьте носик.
Будем, будем полотенцем
Наши руки вытирать!

Кормление детей — очень важный момент в жизни каждого малыша.

Используя потешки, мы делаем процесс приема пищи непринужденным, дети с аппетитом принимают за еду.

Тили-час, тили-час, вот обед у нас сейчас,
Скушаем за маму ложку, скушаем за папу ложку,
За собачку и за кошку, воробей стучит в окошко,
Дайте ложечку и мне... Вот и кончился обед.
Вот и завтрак (полдник) подошел,
Сели дети все за стол.
Чтобы не было беды,
Вспомним правила еды:
Наши ноги не стучат,
Наши язычки молчат.

Укладывая детей спать, стараемся создать им ощущение домашнего тепла и уюта. Если кто-то из малышей беспокоится, успокаиваем тихой колыбельной песенкой, поглаживанием по голове.

Реснички опускаются,
Глазки закрываются.
Мы спокойно отдыхаем,
Сном волшебным засыпаем.

Используя эти приемы укладывания, дети стали намного спокойнее, быстрее засыпают, не так тревожатся во сне.

Также подбираем потешки для подъема детей после дневного сна.

Потягуни-потягушечки
От носочков до макушечки!
Мы потянемся, потянемся,
Маленькими не останемся!
Вот уже растем, растем, растем!
И с кроваток все встаем.

Проводя закаливание, дети выполняют его под веселую песенку:

Большие ноги
Шагали по дороге:
Топ, топ, топ!
Маленькие ножки
Бежали по дорожке:
Топ-топ-топ-топ-топ!

Обучая детей одеваться после сна, стараемся сделать процесс одевания и раздевания приятным для них. Поощряем их стремление к самостоятельности, называем предметы одежды и обуви.

Собери носок в гармошку
И надень его на ножку.
Ты другой носок возьми —
Точно так же натяни.
А теперь скорей вставай
И штанишки надевай.

Во время одевания детей на прогулку разговариваем с ними о том, что они надевают или снимают, какого цвета одежда, из какого материала она сшита и т. д., а также используем потешки.

Я умею одеваться,
Если только захочу.
Я и маленького братца
Одеваться научу.
Хоть устали одеваться,
Но не будем возмущаться,

Что осталась голова.
Вот и шапочка: раз, два!

Заканчиваем день игрой «Какое у тебя настроение», только уже с родителями.

Для того чтобы малышам было легче запомнить потешки, сопровождаем их рассматриванием картинок, игрушек, красочных иллюстраций, а также играми. Чтобы дети могли наглядно представить жесты мимику, позу того или иного персонажа, используем «живые картинки». Например, при чтении потешки «Расти коса до пояса» показываем наглядно, как мама бережно, осторожно причесывает дочь, как ласково приговаривает при этом. Подобные «живые картинки» позволяют правильно понять и эмоционально передать содержание потешки.

Таким образом, с помощью малых форм фольклора мы легко устанавливаем с каждым ребенком эмоциональный контакт, эмоциональное общение. Интересное содержание, богатство фантазии, яркие художественные образы привлекают внимание малыша, доставляют ему радость и в то же время оказывают на него свое воспитательное воздействие. Знакомство с детским фольклором способствует развитию речи детей. Они раньше начинают говорить, подпевать слоги, слова, повторять за взрослым стихотворный текст игр, игр-плясок, пальчиковых игр. Продуманная и хорошо организованная деятельность с детьми в режимных моментах играет значительную роль в активизации речи детей.

Вы можете воспользоваться презентацией к статье, пройдя по QR-коду.



Литература:

1. Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи / Под редакцией Б. Ф. Сергеева. — М., 2004.
2. Панова Н. А. Развитие речи дошкольников в режимных моментах / Н. А. Панова, О. И. Деметрива // Воспитатель. — 2016. — № 2.

Калинкина Л. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: k.lidia.v@gmail.com

Содержание коррекционно-пропедевтической работы с неговорящими детьми раннего возраста в условиях ДОО

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с проблемой развития речевой деятельности у детей, необходимость ранней диагностики, профилактики и коррекции, при непосредственном участии близкого взрослого и субъектов ДОО.

Ключевые слова: раннее развитие речевой деятельности, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика и коррекция нарушения в развитии на ранних этапах онтогенеза.

Kalinkina L. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: k.lidia.v@gmail.com

Contents of correctional and propaedeutic work with non-speaking young children in preschool settings

Abstract. The article discusses issues related to the problem of development of speech activity in children, the need for early diagnosis, prevention and correction, with the direct participation of a close adult and preschool subjects.

Keywords: early development of speech activity, psychological and pedagogical support, prevention and correction of developmental disorders in the early stages of ontogenesis.

В современных реалиях перед обществом и государством одной из важнейших задач является создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье [8].

С начала XX века в России и многих зарубежных странах накапливался опыт воспитания детей первых трех лет жизни в различных организационных формах. На развитие педагогики раннего возраста повлияли идеи значимости гуманистических традиций, где дети рассматриваются как равный партнер, и индивидуального подхода к воспитанию (А. С. Симонович, П. Ф. Лесгафт, Е. Н. Водовозова, С. Т. Шацкий и др.). На этой основе разрабатываются и совершенствуются современные теории и практические методики раннего воспитания детей.

В последние десятилетия вопросы развития, воспитания и коррекции речевой деятельности детей раннего возраста находятся в центре внимания исследователей, так как этот возраст является сензитивным и пластичным для качественных преобразований [7]. В связи с этим разработка содержания коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации продолжает оставаться актуальной.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, а именно принцип системного подхода и принцип учета потенциальных возможностей ребенка; учение об общих и специфических закономерностях развития В. И. Лутовского; концепция о динамической локализации психических функций в коре головного мозга А. Р. Лурия; современные концепции ранней диагностики и коррекции отклонений в психическом развитии детей (С. Б. Лазуренко, Э. Л. Фрухт); теоретические основы коррекционной работы с детьми раннего возраста (Н. М. Аксарина, В. С. Васильева, С. Б. Лазуренко, Е. А. Стребелева, Е. В. Шереметьева и др.).

Исследование проводится с целью теоретически обосновать, разработать и апробировать модель коррекционной работы с неговорящими детьми раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Это позволит установить систему эмоционального-развивающего общения взрослого с ребенком, в ходе которого реализуется целенаправленное обучение и развитие [5].

В формате исследования решаются задачи разработки модели коррекционно-педагогической работы по профилактике нарушений раннего речевого развития детей.

Многие исследователи отмечают, что для успешной коррекции речевой деятельности детей раннего возраста важно психолого-педагогическое сопровождение семьи, в которой воспитывается такой ребенок. Важную роль играет психологическое состояние родителей на этапе коррекционной работы, степень их включенности в процесс, принятие актуального уровня психического развития и т. д. [6]. Поэтому необходимо участие всех субъектов ДОО, чтобы своевременно была проведена диагностика, обозначен актуальный уровень психического развития ребенка и проведена продуктивная консультация для родителей. Компетентные педагоги могут подсказать слабые стороны в развитии на ранних этапах онтогенеза и озвучить необходимые мероприятия для профилактики вторичных по своей природе нарушений в развитии, а также коррекции уже возникших нарушений взаимодействия ребенка с окружающим миром [3].

Создание прозрачной модели коррекционно-педагогической работы по профилактике нарушений раннего речевого развития детей с указанием актуальных задач воспитания и обучения ребенка, с указанием конкретных коррекционных мер для профилактики коммуникативно-речевых отклонений, а также онтогенетического уровня развития касающиеся формирования личности ребенка, его внутреннего мира, отношений с окружающими, позволит повысить мотивацию семьи на сотрудничество со специалистами ДОО. Это, в свою очередь, позволит создать доверительную эмоциональную атмосферу в отношениях между родителями и педагогами, что обеспечит значимые достижения в деле воспитания, развития и социализации неговорящих детей раннего возраста.

Литература:

1. Васильева, В. С. Сопровождение детей младенческого возраста группы риска: Учебно-практическое пособие / В. С. Васильева, А. М. Миниханова. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. — 135 с. — ISBN 978-5-907790-41-4. — EDN FSSSYS.
2. Васильева, В. С. Организация консультативно-профилактической работы с детьми раннего возраста с трудностями в овладении речью: Учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Ибрафилова, И. Ю. Федорова. — Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022. — 169 с. — ISBN 978-5-907611-74-0. — EDN XHVCLI.
3. Васильева, В. С. Подготовка специалистов для диагностики детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания / В. С. Васильева // Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями: Материалы Второй научно-практической конференции, Челябинск, 2006 год / Челябинский государственный педагогический университет; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. — Челябинск: Цицеро, 2006. — С. 123–130. — EDN TVJPSH.
4. Лазуренко, С. Б. Диагностика психологического возраста детей первых трех лет жизни. Методика «ЯСЛИ» / С. Б. Лазуренко. — Москва : АДАМАНТЪ, 2014. — 272 с. — ISBN 978-5-905025-29-7. — EDN UOQULN.
5. Диагностика психической активности младенцев: Методическое пособие / С. Б. Лазуренко, Е. А. Стребелева, Г. В. Яцык [и др.]. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2017. — 70 с. — ISBN 978-5-16-013381-2. — EDN ZQGDY.
6. Павлова, Л. Н. О взаимодействии семейного и общественного воспитания детей раннего возраста: К вопросу обновления системы общественного воспитания // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 8.
7. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева — Москва: Просвещение, 1986. — 144 с.

Калинова В. А.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, 2 курс
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: vikast2205@gmail.com

*Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПИМ ЮУрГГПУ*

Предшкольная подготовка ребенка в условиях ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой всестороннего развития личности ребенка и подготовки к школе. Анализируются аспекты готовности ребенка к школе, и выделяется важность психолого-педагогического сопровождения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения. Рассмотрены этапы системы работы по взаимодействию с родителями и выделены целевые ориентиры по завершению дошкольного образования.

Ключевые слова: предшкольная подготовка, ФГОС ДО, готовность к школе, система работы по взаимодействию с родителями.

Kalinova V. A.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with disabilities, 2nd year
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Pre-school preparation of a child in the conditions of the Federal State Educational Standard of preschool education

Annotation. The article considers a range of issues related to the problem of comprehensive development of a child's personality and preparation for school. The aspects of the child's readiness for school are analyzed, and the importance of psychological and pedagogical support in the interaction of the family and preschool is highlighted. The stages of the system of work on interaction with parents are considered and the targets for completing preschool education are highlighted.

Keywords: pre-school preparation, FGOS of PE, school readiness, the system of work on interaction with parents.

Важнейшая задача, стоящая перед системой дошкольного воспитания — всестороннее развитие личности ребенка и подготовка к школе. Подготовка детей к школе — задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка [1].

Характеристика готовности ребенка к школе включает 3 аспекта: физический, специальный (педагогический) и психологический.

Анатомо-физиологический аспект, обуславливающий физическую готовность к школьному обучению, основывается на созревании организма ребенка, в частности, изменениях в строении и функционировании головного мозга, в протекании нервных процессов, в развитии сердечно-сосудистой системы, дыхательной, эндокринной, опорно-двигательной систем и т. д. Так, незрелость ЦНС, нарушения в протекании нервных процессов возбуждения и торможения могут являться причиной быстрой утомляемости, низкой степени работоспособности.

Однако овладение грамотой и элементами математики в дошкольном возрасте может влиять на успешность школьного обучения. Но их полезность зависит от того, на какой основе они построены, насколько правильно сформированы. Так, навык чтения повышает уровень готовности ребенка к школе только при условии, если он строится на базе развития фонематического слуха и осознания звукового состава слова, а само чтение является слитным или послоговым [4].

Психологическая готовность ребенка к школе предполагает готовность интеллектуальную, личностную, социально-психологическую и эмоционально-волевою. Обеспечить всестороннее развитие ребенка и правильную подготовку его к школе могут только объединенные усилия воспитателей, учителей, родителей. Семья — первая и наиболее важная среда развития ребенка, однако и в дошкольном учреждении формируется и развивается

личность ребенка, поэтому выделить, что важнее, детский сад или семья, мы не можем, так же как и предпочесть одно воспитание другому.

Лучше всего сказывается на развитии ребенка единство воздействий семьи и детского сада. Под руководством родителей дети приобретают свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Сила влияния семьи — в том, что оно осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях [2]. Вместе с тем подчеркнем, что родители в оторванности от дошкольного учреждения не могут обеспечить комплексную подготовку своего ребенка к школьному обучению.

Педагоги ДОО в своей работе должны опираться на помощь семьи, а родители — согласовывать свои действия с работой детского сада, с целью достижения общего результата — полноценной подготовки ребенка к обучению в школе, которая возможна только в единстве и сотрудничестве детского сада и семьи. Объективно возникающий у детей старшего дошкольного возраста интерес к учению заставляет их чутко прислушиваться к тому, что говорят об этом процессе, о школе взрослые. Именно поэтому работа над формированием положительной мотивации учения предполагает тесный контакт педагогов и родителей. Большинство детей тонко чувствуют, как относятся к учению, к занятиям воспитатели. Таким образом, на развитие мотивации учения значительное влияние оказывает формирование представлений о нем.

Система работы по взаимодействию с родителями предполагает несколько этапов [3]:

1-й этап — психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах формирования у детей психологической готовности к школе: групповые встречи, индивидуальные консультации.

2-й этап — обучение практическим умениям: тренинги и семинары.

3-й этап — вовлечение в воспитательно-образовательный процесс: участие родителей в создании предметно-развивающей среды группы; «домашние задания», совместные праздники. Дети, посещающие детский сад, находятся в более благоприятных условиях для овладения способностью управлять собственными эмоциями. Однако, как следует из самых разных источников, современное дошкольное образование не обеспечивает малышу в должной мере становление и развитие произвольных эмоций, что в первую очередь сказывается на уровне психологической готовности к школьному обучению. По самым разным данным, значительно больше половины детей 8-го года жизни имеют неудовлетворительный уровень психологической готовности к школьному обучению. А поскольку она отражает уровень культурного развития ребенка, то с уверенностью можно сделать вывод о том, что современное дошкольное образование нуждается в модернизации.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

1. Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

2. Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

3. Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

4. Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли.

Таким образом, учитывая, что подготовка детей к школе — задача многогранная и охватывающая все сферы жизни ребенка, важно учитывать аспекты готовности ребенка к школе, анализируя их, верно выстраивать предшкольную подготовку и активно включать взаимодействие с семьей в реализуемый процесс. Следует подчеркнуть, что если говорить о психологической основе стандартов дошкольного образования, то значимым при их разработке будет организация целостной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста. Для этого нужна долгая и непростая работа с родителями, организация жизни ребенка в детском саду и ориентация работы ДОО на взаимодействие с другими учреждениями образования и культуры: библиотеками, клубами, школами и т. п.

Литература:

1. Масаева З. В. Формирование предпосылок учебной деятельности как важнейший аспект подготовки ребенка к школьному обучению. / З. В. Масаева, Ш. И. Булуева // Наука и современность — 2014. — № 28. — С. 132–137.: Издательство «Центр научного сотрудничества». Новосибирск.

2. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях предшкольного образования (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей) / Под общей ред. Н. Б. Ромаевой. — Ставрополь: Изд-во СГПИ. — 2007. — 144 с.

3. Цыцулин А. Е. Психологические условия формирования готовности младших школьников к обучению в основной школе : Автореф. дис. канд. психол. наук / А. Е. Цыцулин. — Нижний Новгород, 2012. — 21 с.

4. Эхаева Р. М. Психическое развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения. Р. М. Эхаева, З. В. Масаева, Р. Я. Юсупова — Казанский издательский дом 2014. — С. 229–235.

Экологическое воспитание через направление внеурочной деятельности «экология человека и культура здоровья» у обучающихся основной школы

Аннотация. В контексте данного обзора статьи рассматривается концепция экологического воспитания в рамках внеурочной деятельности. Педагогические цели и стратегии, лежащие в основе экологической просветительской работы в образовательных учреждениях, подвергаются детальному анализу. Рассматриваются тактические аспекты, которыми руководствуются учителя для формирования эффективных программ экологического обучения. Отметив назначение и конкретные задания, данная статья также посвящена обсуждению различных аспектов экологического развития учащихся, которые становятся первостепенными в их интеллектуальном и личностном росте.

Ключевые слова: экологическое воспитание, внеурочная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, экологическая культура, экологическое поведение, экологическое мышление.

Kamaltdinov I. G.

MOU "Gymnasium named after Karla Orfa" village of Varna, Chelyabinsk region, Varna district, village of Varna

Environmental education through extracurricular activities "human ecology and health culture" for primary school students

Annotation. In the context of this review of the article, the concept of environmental education in extracurricular activities is considered. The pedagogical goals and strategies underlying environmental education in educational institutions are being analyzed in detail. The tactical aspects that guide teachers to form effective environmental education programs are considered. Noting the purpose and specific tasks, this article is also devoted to discussing various aspects of environmental development of students, which become paramount in their intellectual and personal growth.

Keywords: environmental education, extracurricular activities, design and research activities, environmental culture, environmental behavior, environmental thinking.

Современное общество сталкивается с проблематикой экологической безграмотности, усугубляющейся до уровня экокатастроф, что делает актуализацию и реализацию природоохранной деятельности, внедрение экологических знаний и воспитательных методов первостепенными вопросами. Концептуальное направление на экологическое просвещение граждан в рамках метапредметных знаний и практик обеспечивает становление гармоничного отношения к природе, включая моральные и этические аспекты [1]. В этом процессе роль педагога с тьюторской компетенцией приобретает особый смысл.

Наполнение структур официальной образовательной программы дополнительной деятельностью, охватывающей различные сферы — социальную, креативную, интеллектуальную, культурно-историческую, физическую и национально-патриотическую — является жизненно важным. Нововведения в стандартах образования предписывают выбранное направление внеурочной деятельности ориентировать на воспитательные аспекты и тесно связать ее с рабочими программами учебных заведений [1].

Система образования Челябинской области с 2020 г. ориентирована на принцип непрерывного экологического просвещения, опирающийся на всестороннее и активное развитие личности. Основным его замыслом служит воспитание личности, соблюдающей этические стандарты и нормы, готовой предпринимать шаги к охране окружающей ее природной среды и собственного здоровья [2]. Таким образом, необходима подготовка к разрешению экологических задач, используя знания, личный опыт и креативные способности обучающихся. Подобное образование включает изучение природы с учетом региональной специфики, что продолжается на протяжении всего учебного периода.

На этапе получения основного общего образования концептуальный подход предполагает внедрение компонентов экологической воспитательной работы. Эти элементы охватывают рациональное использование природных благ, осознание значимости здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, а также участие в экологических проектах за счет понимания системной организации природной среды и взаимодействий между человеком, обществом и природой [2].

В контексте дополнительного образования выделяется курс «Экология человека и культура здоровья», отражающий не только экологические, но и культурные аспекты. Он неразрывно связан с предметами «Биология» и «Основы безопасности и защиты Родины», обеспечивая осмысление связей между человеком и его окружением, включая последствия человеческой деятельности. Темы, затрагиваемые в курсе, направлены на формирование выбора между поддержанием здорового образа жизни и вредными привычками, негативно влияющими на

физическую сущность и природу. В этом контексте большое внимание уделяется анатомии, физиологии и факторам, влияющим на здоровье человека. Кроме того, предусматривается знакомство учащихся с профессиональными путями, связанными с применением экологических принципов, что может стать одним из путей ранней профессиональной ориентации. У обучающихся в ходе курса формируются следующие категории: «экологическое мышление», «экологическая культура», «экологическое мировоззрение», «природные факторы», «антропогенные факторы», «функциональная грамотность». Курс внеурочной деятельности предусматривает организацию практической деятельности обучающихся в качестве основной формы деятельности. В процессе реализации внеурочной деятельности также используются и такие методы и формы обучения, как поисковые методы, анализ литературных источников, метод проектов, исследовательский метод, практическая работа, лабораторная работа.

Признание и значимость внеурочной деятельности всегда привлекали внимание педагогов, методистов и ученых, что указывает на их интерес к этой теме. Внеурочная деятельность представляет собой форму образовательной деятельности, выполняемую вне урочного времени и предназначенную для достижения запланированных образовательных результатов. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов углубило необходимость существенных изменений внеурочной деятельности, чтобы она соответствовала новым требованиям. Организация занятий по различным направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе.

Как отмечает Н. В. Калинина, после уроков открывается возможность для воспитания экологической осознанности у обучающихся, что достижимо через внедрение определенных образовательных предпосылок, создание которых важно для учителя с тьюторской компетенцией: создание комфортных условий у обучающихся для решения экологических проблем; поэтапная организация деятельности обучающихся — от приобретения экологических знаний и позитивных эмоциональных установок на природоохранную деятельность до опыта самостоятельного активного действия; включение обучающихся в решение проектных задач, актуализирующие вопросы экологии [3]. Мы разделяем мнение Э. А. Подовинниковой [4] о том, что, говоря о важности внеурочной деятельности по экологическому направлению, важно активно вовлекать в процесс экологического воспитания родителей обучающихся, поскольку роль семьи в формировании ценностно-смысловой сферы для данной категории детей чрезвычайно высока.

Внедрение внеурочной деятельности для экологического воспитания связано с внедрением интегрированных модулей учебного процесса, ориентированных на экологическую осведомленность учащихся. Преобразование образовательной среды, призванное углублять экологическое понимание, непременно влечет за собой активное вовлечение подрастающего поколения в мир окружающей природы. Основой данного процесса служит развитие экологических знаний, предполагающее участие обучающихся не только в практических, но и в исследовательских работах при сопровождении таких работ школьников учителем с тьюторской компетенцией.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Гарант.ру. Информационно-правовой портал : [сайт]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 20.12.2023).
2. Концепция экологического образования в системе общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22 // Банк документов. Министерство просвещения РФ [сайт]. — URL: <https://linkzip.ru/77dc3d> (дата обращения 20.12.2023).
3. Калинина Н. В. Формирование экологической ответственности у младших школьников во внеурочной деятельности / Н. В. Калинина, Д. А. Егорова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — № 9–2 (99). — С. 121–124.
4. Подовинникова Э. А. Формирование экологической культуры у младших школьников во внеурочной деятельности / Э. А. Подовинникова, Е. Г. Гуцу // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — Курск, 2021. — № 7 (57). — С. 131–138.

Каримова Л. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: li911@bk.ru

Научный руководитель — к. п. н., доцент А. А. Лысова

Тьюторское сопровождение семьи ребенка раннего возраста с признаками РАС

Аннотация. В статье проанализированы точки зрения ученых на проблему сопровождения семьи ребенка раннего возраста с признаками РАС. Раскрыты понятия расстройство аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение. А также рассмотрена роль тьюторского сопровождения семьи с ребенком раннего возраста с признаками РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, аутизм, семья, особенности семьи, психолого-педагогическое сопровождение, тьютор.

Tutor support for the family of an early age child with signs of ASD

Annotation. The article analyzes the point of view of scientists on the problem of family support for an early age child with signs of ASD. The concepts of autism spectrum disorder, psychological and pedagogical support are revealed. The role of tutor support for a family with an early age child with signs of ASD is also considered.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, family, family characteristics, psychological and pedagogical support, tutor.

Анализ точек зрения ученых показал, что сопровождение — это особая форма различных видов помощи, результатом которой должна стать способность самого ребенка достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими. Условием этого является необходимость поиска скрытых ресурсов не только самого ребенка, но и его окружения. Между тем исследование межличностных отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, проведенное Л. М. Шипициной, выявило, что большое количество семей не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами, связанными с появлением «особого» ребенка. В большинстве из них возникают конфликтность, тревожность, эмоционально неоднозначно окрашенные семейные отношения, отчужденность, одиночество одного члена семьи. [6].

Большинство ученых подчеркивают важность того, какой тип родительских отношений сложился в семье, какова позиция, которую занимают взрослые по отношению к ребенку, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Л. К. Фомина выделяет следующие типы родительских отношений.

1. **Развитие семьи по типу «Негативизм»:** в семье рождается ребенок с ОВЗ, и семья переживает состояние растерянности и шока. Родители не могут принять случившийся факт. Возникает чувство вины, собственной неполноценности, негативизм и отрицание поставленного диагноза.

2. **Развитие семьи по типу «Гиперопека»:** родители стремятся сделать за ребенка все, даже то, что он может сам. Ребенка как бы помещают в тепличные условия. Жалея ребенка и стремясь ему помочь, родители сами ограничивают возможности его развития.

3. **Развитие семьи по типу «Противоречивое воспитание»:** ребенок с особенностями в развитии вызывает у членов семьи разногласия в воспитании. Родители пытаются быть более строгими и требовательными, а одновременно бабушка и дедушка занимают более мягкую позицию и разрешают ребенку делать все, что ему захочется. При таком воспитании у ребенка нет адекватной оценки своего поведения, своих поступков, возможностей и качеств. Ребенок учится хитрить и «лавлироваться» между взрослыми.

4. **Воспитание по типу повышенной моральной ответственности:** это приводит к постоянному перенапряжению у ребенка. Родители или близкие постоянно возлагают на ребенка обязанности и ответственность, с которой ребенку трудно справиться. У ребенка возникает заниженная самооценка.

5. **Развитие семьи по типу «Авторитарная гиперсоциализация»:** это проявляется, когда родители имеют высокий социальный статус. Они переоценивают возможности своего ребенка.

6. **Развитие семьи по типу «Воспитание в «культе» болезни»:** родители относятся к ребенку как к больному. При таком отношении у ребенка формируется мнительность, страх перед любым недугом, даже перед простой простудой. [4].

Таким образом, появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья предопределяет в большинстве своем специфичное развитие семьи по неблагоприятному типу, что обозначает необходимость оказания помощи не только самому ребенку, но и членам его семьи.

О. С. Никольская отмечает, что по сравнению с родителями детей с другими нарушениями развития, уязвимость родителей детей с расстройством аутистического спектра выше. [2]

Расстройство аутистического спектра (далее РАС) — это система связанных между собой отклонений в нормальном развитии ребенка. При этом, прежде всего, затрагивается его коммуникативная и эмоционально-волевая сфера. Категория детей с РАС изучалась отечественными и зарубежными исследователями (В. М. Башиной, С. А. Морозовым, Л. Каннер, М. Раттер и др.). Термин «расстройство аутистического спектра» является наиболее общим для категории детей с аутистическим дизонтогенезом и объединяет в себе как классические варианты аутизма, так и более легкие аутистические нарушения. По словам Е. Р. Баенской, «...в своем наиболее характерном виде синдром раннего детского аутизма проявляется в возрасте 2,5–3 года...» [1]. Хотя последние исследования в этой области показали, что первые признаки расстройств аутистического спектра проявляются уже в первые месяцы жизни ребенка, когда социумом для малыша является его

семья. И именно близкие родственники первыми сталкиваются с данной проблемой и вытекающими из нее неясными вопросами о дальнейших действиях и моделях поведения. В данной ситуации от семьи ребенка зависит то, насколько рано родители заметят отклонения в поведении малыша, как быстро смогут посетить специалистов для диагностики и составления маршрута ранней помощи и коррекции. Ведь чем раньше с ребенком и его семьей начинается работа, тем более высоких результатов можно добиться в коррекции нарушений ребенка и предотвратить развитие семьи по неблагоприятному типу [1].

Е. Р. Баенская подчеркивает, что наибольший стресс, связанный с низкой степенью самостоятельности ребенка, проблемами его поведения, дефицитностью коммуникативных и социальных навыков, зависимостью от ухода, испытывают матери. Вместе с тем есть данные и об особой чувствительности по отношению к указанным стрессовым факторам и у отцов. Степень остроты и длительности негативных переживаний, испытываемых родителями, существенно влияет на возможность их приспособления к уходу за своим ребенком. [1].

Т. Д. Панюшина и Л. М. Феррои пишут, что чувство безнадежности и родительские неудачи усугубляются недостаточной осведомленностью взрослых об аутизме и их неподготовленностью к работе с ним. Перечисленные выше личностные психологические особенности родителей, воспитывающих детей с РАС, накладывают определенный отпечаток на детско-родительские отношения и формируют их дисгармонию [3].

Таким образом, в случае с семьями, в которых воспитываются дети раннего возраста с признаками РАС и аутоподобным поведением, роль тьюторского сопровождения переоценить невозможно. Обученный специалист может существенно облегчить родителям процесс понимания, принятия и воспитания своего «особого» ребенка, раскрывая возможности решения возникающих проблем, поддерживая психологически членов семьи, создавая индивидуальный план коррекции поведения ребенка и его дальнейшего развития.

Литература:

1. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М.: Полиграф сервис, 2001. 156 с.
2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Тервинф, 2012. — 288 с.
3. Феррои, Л. М. Работа с родителями — необходимое условие оказания эффективной помощи детям с РАС / Л. М. Феррои // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сборник материалов II всероссийской научно-практической конференции, 22–24 ноября 2017 г., Москва / под общ. ред. А. В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — С. 303.
4. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений [Текст] / Л. К. Фомина // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 704–707.
5. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе : социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 475, [1] с. : ил.; 24 см.; ISBN 5-9268-0386-1 : 2000.

Кедрова М. В.

МБДОУ ДС 470 г. Челябинска, Россия, г. Челябинск
e-mail: marinaked1985@gmail.com

Особенности тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Аннотация. В статье рассматриваются особенности детей с нарушением слуха, раскрывается роль тьютора в обучении и воспитании ребенка с нарушенным слухом в условиях дошкольного учреждения.

Ключевые слова: нарушение слуха, психолого-педагогическое сопровождение, тьютор, особенности детей с нарушением слуха.

Kedrova M. V.

MBDOU DS 470 Chelabinsk, Russia, Chelyabinsk
e-mail: marinaked1985@gmail.com

Features of tutor support for preschool children with hearing impairment

Abstract. The article discusses the characteristics of children with hearing impairment and reveals the role of a tutor in the training and education of a child with impaired hearing in a preschool setting.

Keywords: hearing impairment, psychological and pedagogical support, tutor, characteristics of children with hearing impairment.

В системе образования существует много специалистов, помогающих детям с ограниченными возможностями здоровья во время образовательного процесса. Профессия «тьютор» уникальна тем, что для этого педагога нет проблемных и успешных, плохих и хороших воспитанников. Для личного наставника неприемлема оценочная система, свойственная для традиционного образования.

Тьютор в детском саду — не воспитатель и не няня. Он не только сопровождает образовательный процесс и помогает ребенку с нарушением слуха, но развивает в нем самостоятельность, подсказывает, как правильно найти контакт с другими. Цель наставничества — адаптировать подопечного к новым условиям, чтобы в дальнейшем он смог вести обычный образ жизни в обществе [2].

Нарушение слуха неизбежно приводит к различным особенностям развития познавательной сферы у детей: зрительное восприятие имеет меньший объем, замедленный темп, отличается неточностью; внимание характеризуется трудностями распределения, переключения; образная память развита лучше, чем словесная; мыслительные операции анализа преобладают над синтезом. У детей с нарушением слуха страдают ориентация в пространстве, координация движений (в связи с тесным взаимодействием слухового и вестибулярного аппарата) [1]. Все это необходимо знать и учитывать тьютору, которые работают с ребенком с нарушением слуха.

В задачи тьютора входит закрепление изученного материала, который ребенок освоил с учителем-дефектологом по коррекции произношения, развитию слухового восприятия, общему развитию речи. Тьютор готовит и широко применяет наглядность в целях более полного и глубокого осмысления учебного материала. Он помогает ребенку в трудной ситуации, всегда находится рядом. Тьютору часто приходится успокаивать ребенка, мотивируя его на успех, помогать в решении не только образовательных, но и бытовых проблем [3].

Важная задача тьютора — помочь ребенку с нарушением слуха быть самостоятельным. Тьютор создает условия для усвоения основных эстетических норм: аккуратно одеваться, убирать вещи, соблюдать правила этикета во время еды. Тьютор способствует формированию знаний у ребенка с нарушением слуха о правилах организации быта.

Сопровождение тьютора нацелено на удовлетворение общих и особых образовательных потребностей ребенка, создание оптимальных условий реализации его реабилитационного потенциала, обеспечение оптимального сочетания индивидуальной психолого-педагогической помощи с совместным обучением со сверстниками, регулирование процесса совместного обучения детей с комплексными нарушениями в благоприятной социальной и образовательной среде.

Глухие и слабослышащие дети психологически отличаются от сверстников с нормальным слухом, они более слабые и обидчивы. У таких детей понижена инициатива общения с окружающим миром [1].

Для адаптации в социуме работа тьютора должна быть направлена на развитие коммуникативной компетентности, повышение уровня доброжелательности, снижение конфликтности, сплочение коллектива.

Во всем мире тьюторство в образовании называют профессией будущего. В этой сфере деятельности с каждым годом открываются новые возможности. Тьютор для ребенка с нарушением слуха создает условия для успешного включения его в среду слышащих сверстников, для полной реализации имеющегося потенциала у ребенка, старается создать ситуацию успеха в которой у ребенка с нарушением слуха появляется комфортный эмоциональный настрой и потребность в дальнейших активных действиях. Таким образом, профессиональная деятельность тьютора направлена на адаптацию ребенка, опираясь на его личностные ресурсы.

Литература:

1. Боскис Р. М. Педагогическая классификация детей с недостатками слуха. — «Специальная школа», 1963. — №4.
2. Королева И. В. Помощь детям с нарушением слуха: Руководство для родителей и специалистов / И. В. Королева. — СПб.: КАРО, 2014. — 304 с.
3. Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в условиях инклюзивного образования: методич. рекомендации / сост. Н. Г. Сошникова. — Челябинск: Изд-во Юж.- Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 35 с.

Курсанов В. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kirsanovvm@cspu.ru

Тьюторское сопровождение лиц пожилого возраста

Аннотация. В статье рассматривается специфика тьюторского сопровождения лиц пожилого возраста. Анализируется тьюторское сопровождение с позиции необходимости наставничества для данной категории населения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, наставник, пожилой возраст.

Tutor support for elderly people

Abstract. The article discusses the specifics of tutor support for elderly people. Tutor support is analyzed from the perspective of the need for mentoring for this category of the population.

Keywords: tutor, tutor support, mentor, old age.

Старение населения является естественным процессом развития цивилизации и одной из глобальных проблем современности. Как отмечается в ряде публикаций, улучшение социально-бытовых условий, общественная активность, развитие системы здравоохранения позволили отдалить сроки физического и психологического старения [1, 2]. Для многих стран мира, и нашей страны в том числе, характерной является модель демографического старения, при которой население стареет как «снизу» — из-за невысокой рождаемости, так и «сверху» — вследствие дальнейшего увеличения продолжительности жизни [6]. Как следствие — увеличивается доля лиц пожилого возраста, продолжающих вести социально-активную жизнь, так и требующих особого внимания и ухода за ними.

Социально-демографическая политика в Российской Федерации направлена на создание условий для активного долголетия лиц пожилого возраста, сохранение здоровья и физической активности, обеспечение условий для участия в социальной жизни данной категории населения. Это нашло свое отражение в национальном проекте «Демография», включающем пять федеральных проектов, в том числе проект «Старшее поколение», в котором особо уделено внимание вопросам качества жизни пожилых людей [4, 5].

Одной из проблем, наиболее остро стоящих в пожилом возрасте, является адаптация лиц данной категории к современным условиям жизни, меняющемуся темпу, новым технологиям. Например, освоение навыков использования компьютерных технологий, мобильной техники, поиск информации в интернете и т. д. Безусловно, помочь с этим могут близкие пожилого человека (дети, внуки и другие родственники). Но не всем пенсионерам это доступно как по причине занятости родных, так и из-за отсутствия таких близких.

Возможным направлением решения этой проблемы, а также достижения успешной адаптации пенсионеров к меняющимся условиям жизни является использование технологий тьюторского сопровождения лиц пожилого возраста. В рамках тьюторского сопровождения пожилых людей могут реализовываться различные программы, направленные на укрепление здоровья, улучшение межличностных отношений, профилактику стресса, продолжение профессиональной деятельности, сохранение физической активности, противостояние негативному социальному воздействию, развитие навыков решения конфликтов и т. д. Все это, в целом, позволяет не только эффективно адаптировать пожилого человека к условиям современной жизни, но и способствует повышению имиджа лиц преклонного возраста [7].

Тьюторское сопровождение — деятельность, направленная на индивидуализацию, выявление и развитие мотивов и интересов личности, поиск ресурсов для создания индивидуальной программы их реализации. Как неоднократно отмечалось в ряде источников, тьюторское сопровождение может рассматриваться как педагогическая технология, основанная на индивидуально-личностном взаимодействии и совместной деятельности тьюторантов и тьюторов. Оно позволяет осуществлять построение, осмысление и реализацию программ профессионально-личностного развития тьюторантов [3].

Отправной точкой должно быть выявление предпочтений и интересов пожилых людей, исследование их психологических особенностей. Далее, исходя из результатов диагностики, разрабатывается индивидуальная траектория сопровождения пожилого человека, конкретизируются цели и задачи. Реализация технологий тьюторства может осуществляться как в рамках центров, направленных на данную деятельность, так и частным образом. Значимую роль в этом процессе играют волонтеры-тьюторы. Следует отметить, что успешный опыт применения технологий тьюторского сопровождения лиц пожилого возраста неоднократно отмечался в ряде научных публикаций и новостных сообщениях. Примером могут служить различные проекты («Школа серебряного возраста», «Центр активного долголетия» и др.), реализуемые в г. Челябинске и Уральском регионе.

Таким образом, технология тьюторского сопровождения, на наш взгляд, позволяет наиболее оптимальным образом оказать помощь лицам пожилого возраста не чувствовать социальной отчужденности, успешно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, идти «в ногу со временем».

Литература:

1. Анисимов, В. Н. Государственная поддержка граждан старшего поколения: какая гериатрия нужна современной России / В. Н. Анисимов, Г. А. Бордовский, А. В. Финагентов, А. В. Шабров // Успехи геронтологии. — 2020. — Т. 33, № 4. — С. 625.
2. Григорьева, И. А. Концепция активного старения в Европе и России перед лицом пандемии COVID-19 / И. А. Григорьева, Е. В. Богданова // Laboratorium: журнал социальных исследований. — 2020. — № 2. — С. 187–211.

3. Гуслякова, Н. И. Тьюторское сопровождение обучающихся как условие освоения профессии в вузе [Текст] / Н. И. Гуслякова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования». — Челябинск, 2019. — С. 76–79.
4. Долгова, В. И. Психофизиологический мониторинг состояния организма женщин-педагогов пожилого возраста / В. И. Долгова, Н. В. Мамылина // Успехи геронтологии. — 2017. — Т. 30. № 5. — С. 770–775.
5. Крылов, А. П. Формирование эмоциональной устойчивости у пациентов в возрасте 65+ в условиях пандемии COVID-19 (часть 1) // Терапевт. — 2021. — № 8. — С. 51–60.
6. Попова, Л. А. Проблемы реализации активного долголетия в трудовой сфере (на примере Республики Коми) / Л. А. Попова, Е. Н. Зорина // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2020. — Т. 13, № 2. — С. 143–156.
7. Рыбаков, А. В. Проблема психологического сопровождения пожилых людей в современной психологической науке и практике / International Journal of medicine and psychology (Международный журнал медицины и психологии). — 2020. — Т. 3, № 3. — С. 12–19.

Кириюшкина Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: natalli.natik@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в процессе формирования пространственных представлений

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности пространственных представлений детей дошкольного возраста с ЗПР. Обосновывается необходимость сопровождения как эффективной практики формирования пространственных представлений у дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, сопровождение, пространственные представления, дети дошкольного возраста.

Kiryushkina N. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Support of preschoolers with mental retardation in the process of forming spatial representations

Abstract. The article characterizes the features of spatial representations of preschool children with mental retardation. The necessity of support as an effective practice of forming spatial representations in preschoolers with mental retardation is substantiated.

Keywords: mental retardation, support, spatial representations, preschool children, support, spatial representations, preschool children.

Пространственные представления — это такая деятельность, которая включает в себя определение формы, величины, местоположения объектов относительно друг друга и собственного тела [2]. В детском возрасте эти навыки важны при подготовке к обучению счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, основанным на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, перемещений и взаимосвязей [6].

Развитие пространственных представлений у детей — довольно длительный процесс, который начинается в раннем детстве, интенсивно развивается в дошкольном возрасте и закрепляется в школьный период [2]. Будучи достаточно сложным, данный процесс вызывает определенные трудности у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), т. к. происходит на фоне социальной, функциональной и органической недостаточности [11].

Для детей данной категории характерна несформированность даже самых элементарных уровней овладения пространственными представлениями (схемы тела). Понятно, что все последующие уровни пространственных представлений оказываются «в дефиците» [1; 5].

Причинами трудностей формирования пространственных отношений у детей с ЗПР находятся как на биологическом уровне (замедленное установление временных связей в головном мозге, снижение качества взаимодействия между всеми анализаторами и т. д.) [7], так и на психологическом (недоразвитие зрительного и слухового

восприятия, замедленное распознавание окружающего пространства, низкий уровень памяти и познавательной активности и др.) [4].

В группе компенсирующей направленности процесс по формированию пространственных представлений интегрируются в непосредственную образовательную деятельность, а также в бытовую деятельность детей и игру [2]. Поэтому работа по формированию пространственных представлений сразу начинается через реализацию комплексного подхода, включающего совместную деятельность специалистов службы сопровождения и родителей [3].

Традиционно первым этапом коррекции считается диагностика; при диагностике пространственных представлений этот процесс организован в несколько этапов [12]:

- пространственные представления о собственном теле;
- пространственные представления о связи внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу);
- взаимодействие между предметами;
- умение ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т. е. в двухмерном пространстве).

Современная дефектологическая практика обладает достаточно широким арсеналом диагностических методов, которые можно подобрать с учетом нюансов диагноза и особенностей ребенка [10]:

- «Ориентировка в схеме собственного тела» (М. М. Семаго, Н. Я. Семаго);
- «Определение пространственных отношений между предметами» (М. Г. Аббасова);
- «Ориентировка на себе и относительно себя» (Л. Б. Осипова);
- «Коробка форм» и «Построение фигур из палочек» (С. Д. Забражная).

По мнению ведущих специалистов по проблеме, пространственные отношения у дошкольников с ЗПР характеризуются недостаточным уровнем сформированности, более длительными и поздними сроками формирования, поэтому следующим этапом работы становится проведение собственно коррекционной работы [9].

Коррекционная работа для детей с ЗПР проводится преимущественно в игровой форме, поэтапно добавляя новые приемы и задачи. Для воспитанников данной категории развитие и коррекция восприятия внутреннего пространства является очень важной ступенью работы [8].

Особенно важна организация данной работы в период подготовки к школе. Освоение пространства листа, ориентировка в нем — обязательное условие подготовки к освоению грамоты: письма и чтения [2].

Таким образом, дети с задержкой психического развития являются особенной категорией обучающихся, которые очень нуждаются в коррекционных мероприятиях в процессе формирования пространственных представлений, понимания пространственных отношений. Их качественная реализация — одна из наиболее важных задач сопровождения ребенка с ЗПР в ДОУ, т. к. готовит таких воспитанников к комфортному вхождению в образовательный процесс школы.

Литература:

1. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — М. : Просвещение, 1973. — 176 с.
2. Елецкая О. В. Путешествие по времени и пространству / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 144 с.
3. Ефимова К. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей / К. О. Ефимова, А. А. Лысова // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — № 4. — С. 314–320. — EDN HENAVR.
4. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. — 1972. — № 4. — С. 29–35.
5. Задержка психического развития: Вопросы дифференциации и диагностики / Л. И. Перселени // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 34.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
7. Лапшина Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны Р3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 9. — С. 341–349. — EDN KXVFCX.
8. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
9. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

10. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

11. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / Под. ред. З. М. Дунаева. — М. : Советский спорт, 2006.

12. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Клепикова В. А.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, 2 курс
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: klepikova.vika@list.ru

Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Тьюторство детей с ЗПР в процессе коррекции мышления

Аннотация. Тьюторство детей с задержкой психического развития является важной областью работы специалистов в области образования. Коррекция мышления играет ключевую роль в процессе обучения и развития таких детей. Данная статья посвящена изучению тьюторства детей с задержкой психического развития в контексте коррекции мышления.

Ключевые слова: тьюторство, мышление, коррекция, подходы.

Klepikova V. A.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with disabilities, 2nd year
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V.,
Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Tutoring children with mental retardation in the process of thinking correction

Abstract. Tutoring children with developmental delays is an important field of work for education professionals. Cognitive correction plays a key role in the process of teaching and developing these children. This article is dedicated to studying tutoring for children with developmental delays in the context of cognitive correction.

Keywords: tutoring, thinking, correction, approaches.

Тьюторство детей с задержкой психического развития является важным аспектом образования. Работа тьюторов с такими детьми зачастую требует индивидуализированного подхода, который учитывает их уникальные потребности, а также применяет различные методы обучения и адаптивные технологии.

Основная цель тьюторства в данной ситуации — помочь детям развить их умственный, социальный и эмоциональный потенциал, обеспечивая им необходимую поддержку и ресурсы для обучения. Тьюторы часто работают в тесном контакте с родителями и учителями, чтобы создать согласованный и эффективный план обучения, который соответствует потребностям ребенка.

Тьюторство детей с задержкой психического развития требует терпения, понимания и специальных навыков в области образования, поскольку каждый ребенок имеет уникальные потребности, и каждый случай требует индивидуального подхода. Тьюторы работают над развитием различных аспектов мышления, включая внимание, память, речь, анализ и синтез информации [4, 5].

Важными аспектами тьюторства являются: индивидуализация обучения, постоянная обратная связь, игровой подход, поддержание позитивного эмоционального климата.

Тьюторство может включать в себя различные виды деятельности, такие как развитие коммуникативных навыков (речи, слушания), упражнения на развитие памяти, логического мышления, внимания, мелкой моторики и других познавательных процессов. Этот подход способствует стимулированию познавательного прогресса у детей с задержкой психического развития и повышению их адаптивных возможностей [4].

Тьюторство в процессе коррекции мышления является одним из подходов, применяемых в работе с детьми с задержкой психического развития для развития и улучшения их познавательных процессов и когнитивных функций. Оно представляет собой индивидуальное или групповое образовательное взаимодействие между тьютором и ребенком с целью помощи в достижении различных когнитивных целей.

Тьюторство в процессе коррекции мышления может осуществляться в разных контекстах, включая школьную или домашнюю среду, специализированные образовательные учреждения или реабилитационные центры. Оно нацелено на индивидуально подобранные программы и методики, соответствующие специфическим потребностям и возможностям каждого ребенка.

Основные принципы тьюторства в процессе коррекции мышления включают:

1. Индивидуализацию: Работа с учетом потребностей и специфических особенностей каждого ребенка.
2. Целенаправленность: Ориентация на определенные цели и задачи развития познавательных процессов и когнитивных функций.
3. Активное взаимодействие: Включение ребенка в активное участие, обсуждение и совместное решение задач.
4. Постепенность и систематичность: Планирование последовательных шагов развития, учитывая индивидуальные возможности и прогресс ребенка.
5. Обратная связь: Предоставление информации о прогрессе и достижениях ребенка, а также поддержка и поощрение его усилий [1, 2].

Тьютор применяет различные методы и стратегии обучения, включая игровые подходы, тренировки, использование разнообразных образовательных материалов и технологий. Он работает с ребенком над развитием логического мышления, критического мышления, пространственного, временного и абстрактного мышления, внимания, памяти и других познавательных навыков.

Тьюторство в процессе коррекции мышления может применяться как самостоятельный метод, так и в сочетании с другими педагогическими и реабилитационными подходами. Оно может быть эффективным инструментом для помощи детям с различными особыми образовательными потребностями в достижении лучших результатов в учебе и повседневной жизни [3].

Таким образом, тьюторство детей с задержкой психического развития в процессе коррекции мышления играет важную роль в их образовании и развитии. Эффективное тьюторство способствует улучшению мыслительных способностей детей, что в свою очередь способствует успешному обучению и адаптации в обществе.

Литература:

1. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие для школьного психолога / Н. В. Бабкина. — М.: Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во «Лабиринт», 2000. — 352 с.
3. Капитанец, Е. Г. Исследование особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития / Е. Г. Капитанец, И. С. Хохлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 44. — С. 9–14.
4. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М.-Тверь: СФК-офис, 2012. — 246 с.
5. Прибыткова, Г. Н. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ЗПР) в современной школе / Г. Н. Прибыткова. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). — Казань : Молодой ученый, 2021. — С. 36–41. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/405/16726/> (дата обращения: 16.02.2024).

Князева О. А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: Olgaknyzeval@mail.ru

Знакомство с основами делового письма как одно из условий социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагога коррекционной школы по ознакомлению обучающихся с интеллектуальными нарушениями с основами делового письма. Ценность представленного опыта состоит в том, что в ходе данной работы формируются необходимые жизненные компетенции для дальнейшей социальной адаптации умственно отсталых обучающихся.

Ключевые слова: деловое письмо, социальная адаптация, компетенции, коммуникативные навыки, интеллектуальные нарушения.

Familiarity with the basics of business writing as one of the conditions for the socialization of students with intellectual disabilities

Annotation. The article presents the experience of a correctional school teacher in introducing students with intellectual disabilities to the basics of business writing. The value of the experience presented is that in the course of this work, the necessary life competencies are formed for the further social adaptation of mentally retarded students.

Keywords: business writing, social adaptation, competencies, communication skills, intellectual disabilities.

Умение работать с деловыми бумагами является одной из важных компетенций современного человека [9]. Поэтому подготовка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности направлена на формирование навыка владения деловой речью, как письменной, так и устной [4; 5]. Оканчивая школу, обучающиеся поступают в другие учебные заведения, устраиваются работать в различные государственные и частные предприятия. Они сталкиваются с необходимостью оформления деловых бумаг: заявление, резюме, анкета и др.

Конечно, в большинстве учреждений в настоящее время представлены образцы заполнения деловых бумаг. Но без специальной тренировки в их оформлении обучающиеся с интеллектуальными нарушениями затрудняются в выборе нужного бланка и его заполнении. Поэтому важно обеспечить коррекционную направленность дисциплин общеобразовательного цикла [7; 10], а работа с деловыми бумагами является одним из важных направлений уроков русского языка.

Главной целью знакомства с основами делового письма является формирование коммуникативной компетенции по совершенствованию навыков грамотного делового письма для дальнейшей социальной и профессиональной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями [8].

Программой русского языка в коррекционной школе предусмотрено изучение делового письма по следующим темам [1; 3]:

1. Адрес на открытке и конверте — 5 класс.
2. Поздравительная открытка — 5 класс.
3. Личные письма — 5–6 классы.
4. Заметка в стенгазету — 6–7 классы.
5. Объявление — 6 класс.
6. Автобиография — 7–9 классы.
7. Доверенность — 7–9 классы.
8. Расписка — 7–9 классы.
9. Анкета — 7 класс.
10. Телеграмма — 8 класс.
11. Объяснительная записка — 8–9 классы.
12. Заявление — 8–9 класс.

Материал расположен по принципу усложнения и увеличения объема информации с целью его более качественного усвоения. Однако количество часов на изучение делового письма отводится незначительное. Поэтому раз в неделю необходимо предлагать учащимся практические задания по заполнению одного из изученных документов. Данные упражнения необходимо связывать с жизненными потребностями обучающихся (например, заявление о принятии на работу, доверенность в получении денежного перевода). Связь с конкретной жизненной ситуацией придает смысл и значимость упражнениям в составлении деловых бумаг и помогает обучающимся усвоить их практическое значение [11; 12]. Такие задания позволяют обучающимся не просто автоматически заучить образцы деловых бумаг, а осознанно и с пониманием работать над ними. Постепенно обучающиеся усваивают основные требования к оформлению деловых бумаг и в дальнейшем успешно применяют их в жизни [6].

Все деловые бумаги, которые изучаются в коррекционной школе, можно разделить на две группы [2]:

- первая группа — официально-деловые документы, в которых строго регламентированы форма и содержание (например: заявление, объяснительная записка, резюме);
- вторая группа — деловые бумаги личного характера, содержание которых определяет сам пишущий (например, письмо другу, открытка маме, телеграмма бабушке).

Более подробно остановимся на деловых бумагах первой группы, необходимых при трудоустройстве.

Для документов официального характера общим требованием является соблюдение правил оформления документов в соответствии с действующими стандартами. Необходимо объяснить обучающимся, что каждый вид деловой бумаги имеет свои специфические особенности и состоит из обязательных элементов, без которых он не

сможет выполнить своего назначения. Также деловому письму свойственны предельная ясность и точность речи, логичность и краткость изложения своих мыслей в письменной форме (например: при составлении объяснительной записки, автобиографии, расписки).

В работе над деловыми документами можно выделить следующие этапы:

1. Объяснение их значения и необходимости в конкретных случаях.
2. Изучение стандартного образца: выявление обязательных элементов, присущих только данному документу, расположение его частей, изложение материала в строгом порядке.
3. Работа по образцу с помощью учителя на определенные темы.
4. Самостоятельное составление документов на темы, предложенные обучающимися.

Практика показывает, что при заполнении деловых документов умственно отсталые обучающиеся допускают многочисленные ошибки, как орфографические, так и лексические (неправильно употребляют слова). А также неправильно строят предложения, нарушают последовательность и логику изложения своих мыслей. Поэтому очень важно использовать упражнения различной степени сложности, которые помогут избежать таких ошибок письменной речи. Вот некоторые из таких упражнений:

- деление текста документа на части;
- составление документа из деформированного текста (обращать внимание обучающихся на правильное соединение слов, их размещение в предложении, на смысловую законченность и целесообразность);
- исправление ошибок в неправильно составленных документах (вначале с использованием образца в качестве наглядной опоры, в дальнейшем — без него);
- самостоятельное составление документа на заданную тему;
- дополнение текста документа правильными словами, знаками препинания;
- анализ прочитанного текста (при использовании данного упражнения важно учить ребят не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их).

Контроль со стороны учителя играет большую роль на данном этапе работы. Необходимо проводить работу над ошибками, допущенными обучающимися при самостоятельной работе. Для этого детям предлагается заранее подготовленный текст-модель, который является основой для всестороннего анализа: орфографического, пунктуационного, лексического. В тексте выделяются цветом буквы, слова, знаки препинания, на которые необходимо обратить особое внимание.

Техника **делового письма обучающихся** с интеллектуальными нарушениями должна быть доведена до автоматизма, т. к. у умственно отсталых детей нарушены все виды памяти, в том числе долговременная, а значит долго хранить информацию они не могут. По этой причине данная работа должна **проводиться** не только учителями русского языка, но и педагогами коррекционных курсов, воспитателями, социальным педагогом, что окажет выпускникам необходимую помощь в дальнейшей социальной и профессиональной адаптации [11].

Литература:

1. Аксенова, А. К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5–9 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: пособие для учителя / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова. — М.: Просвещение, 2002.
2. Ахбарова, Г. Х. Деловое письмо: пособие для учителей / Г. Х. Ахбарова, Т. О. Спиригаило. — М.: Просвещение, 2005.
3. Бебешина, Н. Н. Развитие речи на уроках русского языка в 5–7 классах вспомогательной школы: из опыта работы / Н. Н. Бебешина, В. П. Свириденков; под ред. З. Н. Смирновой. — М.: Просвещение, 1978.
4. Дружинина, Л. А. Инклюзивное образование обучающихся с нарушениями зрения в условиях школы, колледжа, вуза : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. — 227 с. — ISBN 978-5-907790-11-7.
5. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
6. Ильина, С. Ю. Формирование текстовой деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием: метод. пособие для педагогов-дефектологов и студентов педагогических вузов. — СПб.: Каро, 2006.
7. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
8. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
9. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
10. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
11. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лап-

Кокосев Е. М.

МОУ «ИТ-лицей Привилегия», г. Челябинск, Россия
e-mail: egor_kok@mail.ru

Тьюторское сопровождение в инженерной деятельности

Аннотация. В этой статье описывается тьюторское сопровождение инженерного направления обучающегося, технологии, используемые для сопровождения построения и реализации индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, самообразования, проектно-исследовательская деятельность.

Kokoshev E. M.

Municipal educational institution “IT Lyceum Privilege”, Chelyabinsk, Russia
e-mail: egor_kok@mail.ru

Tutor support in engineering activities

Annotation. This article describes tutor support for a student’s engineering major, technologies used to support the construction and implementation of each student’s individual educational route.

Keywords: tutor support, individual educational route, self-education, design and research activities.

Тьюторское сопровождение — сложный процесс, ибо по-настоящему грамотным и заботливым оно является только в том случае, когда возникает интерес к другому человеку. Именно тьюторское сопровождение позволяет педагогу работать с интеллектуальными и познавательными потребностями каждого обучающегося, помогать ему осваивать новые когнитивные технологии формируя индивидуальный образовательный проект.

Тьюторское сопровождение обучающегося в самом общем виде на любой возрастной ступени представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов: диагностического, проектировочного, реализационного и аналитического. Выделяется несколько принципиальных схем для работы тьюторов [1]. Во-первых, это создание среды выбора. Например, при освоении образовательной программы необходимо помимо обязательных дисциплин для изучения предусмотреть ряд дисциплин, которые обучающийся может выбирать сам, т. е. важно создать так называемую «избыточную» среду. Более того, в разрабатываемых авторских образовательных программах целесообразно предусмотреть возможность вариации тем в рамках изучаемых дисциплин. Во-вторых, это навигация, когда обучающемуся уже предложены различные варианты и надо выбрать оптимальный. Навигация заключается в том, что тьютор обсуждает риски и преимущества дальнейшего выбора, проговаривая и анализируя вместе с обучающимся, к какой стратегии ведет тот или иной шаг. В-третьих, это обсуждение следующего шага в реализации образовательной программы. Например, обучающийся склонен изучать языки программирования, и в процессе тьюторской работы выясняется, что с помощью изученных языков программирования можно не только успешно осваивать дисциплины технического профиля, но использовать их в научно-исследовательской работе и т. д.

Важным направлением развития образования становится формирование инженерного мышления на всех уровнях общего образования. Инженерное мышление — не просто знание специфических дисциплин; это особая картина мира, способ мышления. Это умение видеть мир как систему, проектировать ее элементы и управлять ими.

В основе реализации инженерного мышления лежит индивидуализация. Тьюторское сопровождение образовательного процесса школьников создает условия для индивидуализации каждого обучающегося, для развития его самостоятельности к самоопределению, самоорганизации, осмыслению своих образовательных способностей; создает условия для построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося инженерно-технологического класса, для личностного его развития, самореализации и профессионального самоопределения.

С позиции организации процесса деятельности можно предположить следующие результаты на уровне тьютора и ребенка:

Результаты на уровне тьютора:

- индивидуальный образовательный маршрут, план реализации маршрута;
- набор диагностик;
- продукты творчества;

- проекты;
- портфолио тьютора и обучающегося.

Результаты на уровне обучающегося:

- индивидуальный образовательный маршрут, план реализации маршрута;
- адаптация в жизненном пространстве, определенность в выборе будущей профессии;
- компетенции в выбранной предметной области, позволяющие ему использовать себя в связи со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс;
- успешность (в публичных выступлениях, конкурсах, олимпиадах и т. п.);
- ценностные установки и ориентации;
- повышение эмоциональной устойчивости, развитие настойчивости и терпимости как черт характера; появление новых творческих инициатив; коррекция коммуникативной сферы;
- собственный творческий продукт — рисунок, выставки рисунков, скульптуры тематические номера газеты, отчеты-презентации, выставки дизайн-проектов.

Технологии, используемые в тьюторской деятельности.

Технология проектно-исследовательской деятельности.

На сегодняшний день в связи с появлением нового ФГОС актуальным является вопрос об организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях.

В школу приходят дети с разной познавательной активностью и учебной мотивацией. Целью работы учителя становится воспитание творчески мыслящей личности, которая способна к социальному, культурному и профессиональному самоопределению. Именно проектная и исследовательская деятельность предполагает такие этапы деятельности, как поиск, переработка, систематизация информации, постановка и решение проблемы. При вовлечении учеников в исследовательскую или проектную работу, они осваивают ряд компетенций, позволяющих действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях.

В условиях реализации ФГОС данная система имеет огромную образовательную ценность, так как учит ребенка занимать и отслеживать позицию деятеля на всех этапах своей практической деятельности: от момента постановки проблемы и цели до этапа оценки результата.

Тьютор является наставником нескольких детско-взрослых и детских проектов, участников конкурсов различного уровня (в инженерном и социально-значимом направлении).

С помощью метода проектов и исследовательского метода у учащихся формируются следующие компетенции:

- коммуникативная — стремиться быть понятым;
- социальная — занимать определенный статус в группе, в которой нравится работать ученику;
- предметная — проявлять интерес и способности;
- исследовательская — уметь наблюдать, измерять, проводить эксперимент, обосновывать полученные результаты, строить индуктивные рассуждения и модели;
- информационная — владеть информационными технологиями, уметь работать с различными видами информации;
- автономизационная — заниматься саморазвитием, иметь способность к самоопределению, самообразованию и конкурентоспособности.

Тьюторское сопровождение — направленно на проектную деятельность, ориентировано не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых, в том числе и путем самообразования. Применение метода учебных проектов является показателем высокого уровня квалификации преподавателя. Активное включение учащихся в создание проектов дает им возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в инженерной среде, что развивает навыки и умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни человека [2].

Обучение должно осуществляться последовательно, что обеспечит доступность учебного материала и прочное его усвоение. Последовательность и систематичность обучения решает такое противоречие, как необходимость формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формирование целостного концептуального видения мира. В основном это достигается в результате установления межпредметных и внутрипредметных связей.

Модель — сетевое взаимодействие.

В рамках модели сетевого взаимодействия тьютором могут выступать сотрудники вузов, ОУ СПО, ОУ детского технического творчества, региональные центры выявления и поддержки одаренных детей — для построения индивидуального образовательного маршрута школьника.

В начале каждого учебного года проходит презентация внеурочных курсов обязательных (согласно учебному плану специализированного класса) и по выбору. Ребята знакомятся с программой курсов внеурочной деятельности и делают самостоятельно выбор в соответствии с интересами и запросами. Знакомство с образовательными событиями всероссийского, регионального и муниципального уровня позволяет обучающимся определиться с возможностью попробовать проявить свои способности в своем направлении. Потребности и интересы ребят часто выходят за рамки кадровых возможностей школы, и тогда осуществляем поиск возможных ресурсов за пределами учреждения.

Сотрудничество с вузами, ОУ СПО, ОУ детского технического творчества, региональным центром выявления и поддержки одаренных детей, научно-техническими лабораториями при вузах и другими учреждениями дает еще больше возможностей для самоопределения и самореализации обучающихся. Тьютор должен быть постоян-

но в курсе всех образовательных событий муниципального и регионального уровня, консультируясь с педагогами школы и информируя обучающихся и их родителей. Ведет поиск образовательных событий, мастер-классов, образовательных профильных смен. Большую роль в осуществлении такой деятельности играет заинтересованность команды специализированных классов и администрации школы.

В индивидуальном порядке по согласованию с родителями и самим ребенком составляется карта краткосрочных планов и разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, в соответствии с поставленными целями и задачами, потребностями самого учащегося.

Требуется систематическая индивидуальная консультация. Приоритетным в выборе курсов внеурочной деятельности и участия в образовательных событиях является интерес, в течение года ребята могут их менять. В 8–9 классе ребята уже более осознанно делают выбор. В 10–11 классе четко и определенно происходит определение курсов, событий и направления проектной деятельности, так как уже практически все обучающиеся определились с выбором дальнейшего пути после школы (поступление в вузы, ОУ СПО).

Создание условий для успешности.

Одной из основных задач деятельности тьютора в инженерной деятельности обучающегося является создание ситуации успеха. В инженерной деятельности у школьников могут возникать ситуации, когда их идеи не реализуются из-за нехватки опыта, знаний или получаемые результаты показывают неэффективность их идей. Здесь важно с точки зрения тьютора подсказать и объяснить обучающемуся, что это нормальное явление в инженерии, успеха нельзя достичь без неудач. Любой результат, неважно удачный или нет это тоже результат, который дает опыт, что так важно в инженерной деятельности.

Использование ситуации успеха способствует повышению самооценки и уверенности в собственных возможностях. Вся деятельность в этом направлении основана на сотрудничестве, что является необходимым условием для личностного самоопределения обучающихся. Способствует открытию перед обучающимся перспективы его роста, помогает добиваться радости успеха, а также реализовать одну из главных задач учебно-воспитательного процесса — помочь осознать свои возможности и поверить в себя. Совместно с обучающимися, с родителями и учителями определяются олимпиады, конкурсы, проекты, где более возможен успех, с учетом интересов и желания. Иногда тьютор убеждает в необходимости такой деятельности. Каждому обучающемуся помогает найти то образовательное событие, где может достичь успеха. Поощряется стремление участия, обучающийся настраивается в первую очередь на достижение личностного результата: узнал новое, научился, подружился, сумел.

О высокой активности и стремлении обучающихся инженерно-технологического класса говорят достижения на муниципальном, региональном и всероссийском уровне. Участие в турнирах юных инженеров, в конкурсах, различных научно-исследовательских и инженерных конференциях школьников, олимпиадах по предметам 1-го и 2-го уровня и многих других (очень большой выбор дистанционных конкурсов и олимпиад) [3].

Еще одним эффективным ресурсом являются образовательные профильные смены и программы инженерно-технологического направления, которые организуются на базе регионального ресурсного центра, других региональных учреждений. Необходимо дать возможность всем поучаствовать, чтобы приобрести коммуникативные навыки, проявить свои способности, познакомиться с различными современными научными и инженерными технологиями, выполнить проекты и успешно защитить их.

Завершается тьюторское сопровождение аналитическим этапом. На этом этапе происходит итоговая рефлексия индивидуального образовательного маршрута с целью его корректировки или дальнейшего развития. Работа происходит в рамках группового или индивидуального тьюториала.

Вывод.

Тьюторское сопровождение направлено на индивидуализацию образовательного процесса. Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута каждым обучающимся специализированного инженерно-технологического класса дает возможность для личностного развития, самореализации и профессионального самоопределения.

Тьютор помогает раскрыть свои способности обучающимся, понять, в каком направлении необходимо двигаться. Помогает найти максимальное количество образовательных ресурсов для дополнительного образования. Информировать о всех образовательных событиях по направлению и помогает с выбором участия в них для достижения личностного успеха. Помогает найти наставников для проектной деятельности. Поощряет и убеждает обучающихся в активной деятельности для успешной реализации задуманного. Является проводником между обучающимися, родителями и педагогами при возникновении проблем.

Литература:

1. Солодова, Е. А. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения: науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар : Новация, 2016. — С. 264–267. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9727/> (дата обращения: 27.02.2024).
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений // — М: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Балашова, С. Е. Работа с одаренными детьми и учащимися, имеющими положительную мотивацию к обучению: Управление качеством образования. — 2010.
4. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании. — 2011.
5. Пилипчевская, Н. В. Тьюторская деятельность: теория и практика / Н. В. Пилипчевская. — Красноярск, 2009.

Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий девятиклассников при подготовке к итоговой аттестации по химии

Аннотация. В статье рассматривается использование индивидуальных образовательных траекторий как способ успешной подготовки девятиклассников к итоговой аттестации по химии. При этом учитывается индивидуальный подход и индивидуализация по отношению к каждому обучающемуся.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный подход, индивидуализация, функциональная грамотность.

Kolesihina D. I., Simonova M. Zh.

SUSHPU, Chelyabinsk

Support of individual educational trajectories of ninth graders in preparation for final certification in chemistry

Abstract. The article discusses the use of individual educational trajectories as a way to successfully prepare ninth-graders for the final certification in chemistry. It takes into account an individual approach and individualization in relation to each student.

Keywords: individual educational trajectory, individual approach, individualization, functional literacy.

Процесс обучения в современном обществе направлен на формирование многогранной личности ребенка, раскрытие потенциала обучающегося, развитие у него новых качеств и умений, таких как умение выходить из нестандартных ситуаций, применение полученных навыков в жизни с учетом его индивидуальных особенностей. Для того, чтобы обеспечить формирование у обучающихся умения учиться, существует множество подходов, технологий и методик обучения. Овладение учителем химии приемами реализации индивидуального подхода и индивидуализации позволяет сделать этот процесс эффективным.

«Индивидуальный подход» понимается некоторыми учеными как способ организации учебного процесса, построенного с учетом доминирующих особенностей отдельных групп учащихся [2]. В данном подходе выявляются проблемные и сильные стороны в развитии ребенка и определяются пути коррекции и дальнейшего развития. Он предполагает разумное сочетание учета индивидуальных особенностей ребенка и выполнение программных требований, обязательный учет предельной нагрузки на ребенка в соответствии с его возрастными особенностями, чередование видов деятельности, дозирование домашнего задания, дифференциацию учебного материала. Под «индивидуализацией» понимается процесс создания и осознания индивидом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности [2]. Целью педагога становится создание условий индивидуализации образовательных отношений, обеспечивающих возможность социального самоопределения ребенка, самостоятельности и инициативности. Одним из примеров индивидуализации в учебном процессе является составление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для каждого обучающегося. Индивидуальный образовательный маршрут — это путь и/или способ реализации личностного потенциала ребенка, развитие его способностей по индивидуальному. При сопровождении ИОМ учителю химии необходимо учитывать множество факторов, уровень сформированности знаний обучающегося, его психическое и физическое состояние, личностные качества, особенности характера, также немаловажным будет социальный аспект, то, какие пожелания по поводу обучения школьника есть у родителей.

Эффективное использование ИОМ педагогом осуществляется при подготовке школьников к ГИА в форме ОГЭ. Каждый школьник, согласно принципу индивидуализации, выбирает свой темп подготовки. Учитель перед началом занятий проводит диагностику уровня сформированности компетентностей, функциональной грамотности, различных видов УУД, выявляет проблемные зоны в теории общего курса химии. Далее педагог помогает обучающемуся выбрать цель и предсказать результат предстоящей работы и рекомендует пособия и дидактические материалы, среди которых школьник самостоятельно выбирает интересные ему задания, виды деятельности, время и место подготовки. В списке рекомендаций мы включаем ссылку на банк заданий по подготовке к государственной итоговой аттестации по химии ФИПИ, список теоретических вопросов, которые необходимо проработать перед решением задач, согласовываем с обучающимся временные рамки каждого этапа подготовки и различные формы контроля. Для самоконтроля деятельности подготовки предлагаем использовать карту продуктивности, которую тьюторант самостоятельно создает и заполняет, обсуждая результаты на тьюториалах с учителем химии. Для тренировки мы используем как материалы банка заданий ФИПИ ОГЭ

по химии [3], так и сформированные нами кейсы. Сложность при решении вызывают задания ОГЭ по химии, включающие элементы функциональной грамотности. Для развития этого навыка мы подобрали и составили кейсы из заданий разного уровня сложности. Например, для отработки понятия о карбонатах мы предлагаем следующий кейс.

Задание №1. Мрамор отличается разнообразием цветов и узоров, высокой декоративностью, хорошо поддается обработке. Мрамор неслучайно получил свое название: в переводе с древнегреческого слово «мрамор» (μάρμαρος) означает «блестящий камень». На фотографии представлен фрагмент мраморной облицовки вестибюля станции метро «Добрынинская» в Москве (см. рис. 1).

Какой вывод о мраморе и его происхождении можно сделать на основании рисунка?



Выберите правильное утверждение.

1. Мрамор относится к породам вулканического происхождения.
2. Мрамор является одним из древнейших материалов, используемых в строительстве.
3. Мрамор — метаморфическая порода, в которой могут сохраниться органические остатки обитателей древних морей.
4. Мрамор термостоек и морозоустойчив.

Задание №2. Белокаменные материалы и строения разрушаются под действием внешних условий. Основной причиной их разрушения является физическое выветривание, обусловленное воздействием на материалы замерзающей воды. Химическое выветривание может быть обусловлено кислотными дождями, возникающими вследствие растворения в воде содержащихся в воздухе оксидов серы и азота.

1. Объясните причину разрушения материалов под действием воды.
2. Объясните, почему под действием кислотных дождей происходит разрушение памятников архитектуры из мрамора. Приведите уравнения реакций.

Задание №3. Какой водой, дождевой или талой, беломраморные сооружения размываются сильнее? Объясните свой выбор.

Для оценки мы используем рекомендованную форму описания решения и оценки заданий функциональной грамотности [1], которые представлены в табл. 1 и 2.

Задание №1:

Табл. 1

Описание и оценка функциональной грамотности

Содержательная область оценки	Науки о Земле и Вселенной	
Компетентностная область оценки	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	
Контекст	Местный/национальный, природные ресурсы	
Уровень сложности	Средний, возраст учащихся 13–15 лет, 8–9-й класс	
Формат ответа	Задание с выбором одного правильного ответа	
Объект проверки	Анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы	
Тип знания	Содержательное	
	Балл	Содержание критерия
	1	Выбрано утверждение 3. Другие не выбраны
	0	Другие ответы

Задание №2:

Табл. 2

Содержательная область оценки	Науки о Земле и Вселенной	
Компетентностная область оценки	Научное объяснение явлений	
Контекст	Местный/национальный, природные ресурсы	
Уровень сложности	Высокий, возраст учащихся 13–15 лет, 8–9-й класс	
Формат ответа	Задание с развернутым ответом	
Объект проверки	Применять соответствующие знания	

Тип знания	Содержательное	
	Балл	Содержание критерия
	2	Даны верные ответы на оба вопроса: 1. Вода, попадая в содержащиеся в камне поры, при замерзании расширяется и оказывает сильное давление на стенки пор, что приводит к разрушению камня. 2. Растворяясь в воде, оксиды серы и азота образуют кислоты. Основной компонент мрамора — CaCO_3 , который взаимодействует с кислотами и поэтому разрушается.
	1	Дан верный ответ на один из вопросов
	0	Другие ответы

Используя принцип индивидуализации, педагог предлагает каждому обучающемуся задания всех уровней сложности. Обучающийся выбирает любой порядок выполнения и самопроверки заданий. При необходимости он может либо проконсультироваться с учителем, либо еще раз проработать соответствующий материал. Такие банки заданий подобраны нами по всем вопросам ОГЭ по химии.

Сопровождение ИОМ при подготовке к итоговой аттестации позволяет учителю целенаправленно реализовать стратегии субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, которые стимулируют стремление к самостоятельной продуктивной деятельности и формируют позитивную индивидуальную позицию обучающихся для успешной сдачи экзаменов по химии. Именно индивидуализация при подготовке к экзамену может становиться решающим фактором для получения высокого балла, а учитель-тьютор помогает каждому школьнику раскрыть его собственный потенциал.

Литература:

1. Асанова, Л. И. Естественная грамотность : пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / [Л. И. Асанова, И. Е. Барсуков]. — Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. — 84 с.
2. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М.: Тверь: «СФК-офис», 2012. — 246 с.
3. Открытый банк тестовых заданий (fipi.ru) [Электронный ресурс]: — Дата обращения 03.12.2023.

Колесникова Т. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: borodina@cspsu.ru

Тьюторская поддержка в исследовании особенностей речевой интонации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевой интонации у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Приводится определение понятия «речевая интонация» с точки зрения психологии и лингвистики, описаны компоненты интонационной стороны речи; рассмотрены онтогенетические закономерности ее развития; особенности речевой интонации у детей с дизартрией, роль тьютора в сопровождении диагностического обследования.

Ключевые слова: речевая интонация, компоненты интонации, дизартрия, речевая интонация детей с дизартрией.

Kolesnikova T. I.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of speech intonation of children of senior preschool age with dysarthria

Abstract. The article discusses the features of speech intonation in older preschool children with dysarthria. The definition of the concept of “speech intonation” from the point of view of psychology and linguistics is given, the components of the intonation side of speech are described; ontogenetic patterns of its development are considered; features of speech intonation in children with dysarthria.

Keywords: speech intonation, components of intonation, dysarthria, speech intonation in children with dysarthria.

Под речевой интонацией в лингвистике понимается совокупность компонентов мелодики, длительности, интенсивности, темпа речи и тембра произнесения. Именно интонация фактически организует устную речь в целом, в том числе и чтение. С ее помощью предложениям придается вопросительное, побуждающее значение. Интонация позволяет передать эмоционально смысловые оттенки текста, выражая состояние и настроение говорящего [4].

Н. М. Шанский рассматривал интонацию как «сложный комплекс суперсегментных элементов, которые накладываются на звуковую последовательность, составляющую предложение (фразу), и служат для выражения как различных синтаксических, так и экспрессивных и эмоциональных значений» [4, с. 81]. Интонация представляет собой сложную совокупность просодических элементов, содержащих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение, которые в предложении служат для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также для передачи выразительной и эмоциональной окраски.

Табл. 1

Характеристика компонентов интонационной стороны речи

Компонент	Характеристика	Роль в интонационном рисунке речи
Логическое ударение	Намеренное выделение голосом значимого слова в предложении	Помогает говорящему придать смысл предложению
Мелодика	Повышение или понижение голоса при проговаривании предложения	Используют для привнесения во фразу различных оттенков — мелодичности, мягкости, певучести, что позволяет избежать монотонности речи
Пауза	Временная остановка в звучании голоса	Разделяют логическую (заключается в придании завершенности мыслям) и психологическую паузу (помогает говорящему эмоционально влиять на слушающего)
Сила голоса	Уровень громкости голоса	Регулирует громкость голоса в зависимости от содержания высказывания, характера говорящего, его речевых способностей
Темп речи	Число слов, произносимых за единицу времени	Несет эмоциональную и информативную функцию речи. От скорости произнесения может изменяться смысл высказывания
Ритм	Чередование ударных и безударных слогов в речи	Играет организующую и смысловую функции. Совместно с темпом образует темпо-ритмическую сторону речи, которая объединяет и согласовывает все элементы устной речи
Тембр	Индивидуальная окраска голоса, образующаяся за счет тонов голоса. Зависит от частоты и силы колебаний	Интонационный рисунок несет экспрессивно-эмоциональные свойства голоса

Проблема изучения интонационной стороны речи в контексте просодической организации речи выступает объектом изучения и в логопедии. Интонация считается ведущим элементом просодии. В логопедии проблемой формирования просодической стороны речи в норме и при различных нарушениях речи занимались такие авторы, как: Е. Ф. Архипова, Е. В. Лаврова, Л. В. Лопатина, О. С. Орлова, Н. В. Серебрякова, А. Ф. Чернопольская, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.

Интонация начинает формироваться на раннем этапе развития речи в предречевых вокализациях. Раннее формирование интонации в онтогенезе позволяет выявить определенные показатели нормального развития речевой интонации, нарушение которой может вести к рискам речевой патологии. Исследования речевого онтогенеза, А. Н. Гвоздева, А. А. Леонтьева, Л. В. Лопатиной, Р. В. Тонкова-Ямпольской свидетельствуют о том, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем начинается формирование словесной речи.

Начальным проявлением интонации является первый рефлекторный крик младенца. Крик совместно с плачем активизирует работу артикуляционного, фонаторного и дыхательного отделов речевого аппарата. На основе качественной оценки первого крика новорожденного можно говорить о нормальном или аномальном состоянии данных отделов речевого аппарата. Крик здорового младенца громкий, чистый, характеризуется громким вдохом и продолжительным выдохом. При различных речевых нарушениях рефлекторный крик может быть либо тихим, либо чрезмерно громким (пронзительным), либо отсутствовать вообще [5].

К 2–3 месяцам жизни рефлекторный крик становится все более модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь тем самым средством коммуникации с окружающими.

По результатам исследований Р. В. Тонкова-Ямпольская приходит к выводу, что процесс овладения интонационной стороной речи начинается у ребенка на стадии гуления [2]. В 2–4 месяца у ребенка появляются короткие звуки — гуканье, а затем и гуление. Звуки не несут смыслового содержания, но имеют определенную интонацию, с помощью которой ребенок привлекает внимание матери.

С наступлением 4–5 месяцев гуление перетекает в лепет, возникающий в результате подражания речи взрослых. В период лепета ребенок активно осваивает ритмическую структуру речи. Основу для развития интонационной выразительности составляет ситуативная речь, сопровождающаяся мимикой и жестами и возникающая на основе чувств и эмоций.

Психологическая особенность звуковых выражений ребенка первого года состоит в том, что основным носителем смысла речи является не слово, а интонация и ритм, которые сопровождаются звуком. Лишь с появлением слова начинает проявляться смысловое значение звуков [2].

В период дошкольного возраста ребенок активно усваивает средства интонационной выразительности и к концу данного периода интонационная система речи детей без патологии в целом сформирована, а употребление интонационных конструкций родного языка приближается к модели взрослого человека [5].

В настоящее время среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному повышению. В логопедии термин «дизартрия» рассматривается как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центрального и периферического отделов нервной системы. [1].

При исследовании артикуляционной и мимической мускулатуры у детей с дизартрией обычно отмечаются парезы, изменения мышечного тонуса, гиперкинезы. Особенности речевой моторики обусловлены нарушением функционирования тех двигательных нервов, которые участвуют в артикуляции.

Нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи. В литературе отмечается, что речь детей с дизартрией характеризуется общей смазанностью, звукопроизношение ухудшается в спонтанном речевом потоке [1].

В структуре различных речевых дефектов при дизартрии отмечаются нарушения формирования комплекса интонационных средств.

У детей с дизартрией первоначально страдает восприятие интонационных структур, а также способность владеть своим голосом. Нарушаются такие компоненты, как: темп, ритм, мелодика, тембр.

Нарушения голоса характеризуются его слабостью, хрипловатостью, монотонностью, сдавленностью, назализованностью. Они влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи ребенка.

При дизартрии у детей нарушено речевое дыхание и связанная с ним целостность речи, изменения происходят в просодике высказывания. Потеря звучности и силы голоса связаны со снижением мышечного тонуса голосового аппарата, изменением организации деятельности голосовых связок.

Табл. 2

Особенности интонационной стороны речи у детей с дизартрией

Компонент интонационной стороны речи	Проявления у детей с дизартрией
Тембр	У детей с преобладанием процесса торможения тембр низкий, преобладание процесса возбуждения делает тембр высоким
Сила голоса	Обладает недостаточной силой, голос тихий, слабый, затухающий
Ритм	Появляются трудности в освоении ритма, он изменчивый и несистематичный
Темп	Может быть замедленным или наоборот ускоренным
Ударение	Отмечаются трудности в расставлении логического ударения, в определении и выделении акцентного слова в предложении
Мелодика	Голос немодулированный, монотонный
Пауза	Нарушение дыхания приводит к неправильной расстановке пауз в предложении

Таким образом, на основе теоретического анализа можно сделать вывод о том, что речевая интонация детей с дизартрией характеризуется рядом особенностей. Речевая интонация у таких детей характеризуется снижением интонационной и выразительной окраски речи, нарушением голоса — он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не модулированный по высоте и силе. Речь отличается монотонностью, невыразительностью, наблюдается нарушение темпа речи и тембра голоса. Также наблюдаются нарушения дыхания, обусловленные недостаточностью центральной регуляции дыхания. Нарушается ритм дыхания, отмечается нарушение координации вдоха и выдоха (поверхностный вдох и укороченный слабый выдох).

Литература:

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектологического факультета педагогических высших учебных заведений [Текст] / Л. С. Волкова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 300 с.
2. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Становление физиологических механизмов речи [Текст] / Р. В. Тонкова-Ямпольская. — М. : Просвещение, 2012. — 400 с.
3. Чиркина, Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / Г. В. Чиркина. — М. : Владос, 2012. — 211 с.
4. Шанский, Н. М. Современный русский язык [Текст] / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов — М., 1981.
5. Шевцова, Е. Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет [Текст] / Е. Е. Шевцова, Е. В. Воробьева. — М. : Наука, 2006. — 200 с.

Организация тьюторского сопровождения слабослышащих младших школьников

Аннотация. В статье раскрывается специфика применения технологий тьюторского сопровождения для коммуникативного развития, адаптированных с учетом индивидуальных особенностей детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: слабослышащие младшие школьники, нарушение слуха, тьюторское сопровождение, коммуникативные умения.

Kolotilova U. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Organization of tutor support for hearing-impaired primary schoolchildren

Abstract. The article reveals the specifics of using tutor support technologies for communicative development, adapted taking into account the individual characteristics of children with hearing impairments.

Keywords: hearing-impaired primary schoolchildren, hearing impairment, tutor support, communication skills.

В современном обществе резко возросло внимание к такому социальному феномену, как коммуникация. Сформированность коммуникативной деятельности характеризует уровень возможностей ребенка по овладению достижениями социума.

Формирование коммуникативных умений в обучении детей с нарушениями слуха возможно только при эффективной коррекционной помощи. Для специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями слуха.

Важно подчеркнуть, что научно экспериментальный поиск средств и форм обучения (в частности, интегрированного) детей с отклонениями в развитии ориентирован на предоставление права каждому ребенку развиваться в своем персональном темпе [4]. Среди многообразных педагогических моделей в настоящий период времени широкое распространение получила модель тьюторского сопровождения образования в школе, обладающая возможно наибольшим развивающим потенциалом, то есть ориентированная на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что на начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования мотивации достижения и самостоятельности обучающегося.

При поступлении в начальную школу дети с нарушениями слуха испытывают значительные трудности в усвоении образовательной программы, постепенно у них снижается интерес к учению, возникают сложности при коммуникации со сверстниками. С нашей точки зрения, повышение уровня сформированности коммуникативных умений в процессе обучения слабослышащего младшего школьника возможно при преодолении трудностей общения и оценке обучающимся результатов своей деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ФГОС НОО ОВЗ) формирование коммуникативных умений предполагается в ходе всей образовательной деятельности — при реализации как обязательных предметных областей, так и коррекционно-развивающей области.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекция имеющихся недостатков, развитие потенциальных возможностей такого ребенка — основная профессиональная задача педагога-дефектолога [3]. В условиях реализации ФГОС значительно возрастают требования к профессионально значимым качествам личности сурдопедагога, который должен научить учащихся быть самостоятельными, активными и способными оперативно решать поставленные задачи и адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Сурдопедагог должен уметь проектировать индивидуальные личностные стратегии развития, то есть осуществлять тьюторское сопровождение.

Нами было выявлено, что организация тьюторского сопровождения по формированию коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников включает в себя:

- применение разработанных технологий тьюторского сопровождения для коммуникативного развития, адаптированных с учетом индивидуальных особенностей детей с нарушениями слуха;

- целенаправленное расширение контактов детей с нарушениями слуха путем специально организованного социального взаимодействия со сверстниками с нарушениями слуха, обучающимися в среде слышащих детей и слышащих детей с нарушениями речи;
- организацию взаимодействия и сотрудничества со специалистами различных образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного образования;
- включение родителей в процесс формирования коммуникативных умений детей с нарушениями слуха [1].

Таким образом, обеспечение успешного процесса формирования коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников возможно благодаря включению обучающихся в общение, стимулированию их коммуникативной деятельности путем организации предметно-практической деятельности, которые отвечают возрасту школьников, потребностям и интересам. При организации тьюторского сопровождения очень важно использовать коррекционный потенциал каждого урока, каждого учебного предмета [2]. Ситуация успеха, которая создается коммуникативной образовательной средой, способствует приобретению детьми положительного опыта коммуникативной деятельности.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.
2. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126.
3. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57.
4. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30.

Кондратцева О. В., Устинова И. А.

Детский сад № 152 ОАО «РЖД», г. Челябинск, Россия
e-mail: irina_student2011@mail.ru

Система работы по формированию речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством использования куклы

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы педагогов группы и учителя-логопеда по использованию кукол разного типа в работе с детьми с недоразвитием речи. Рассказывается об этапах работы над созданием народных кукол, а также предлагаются действенные формы работы с куклой по формированию речевых навыков в разных видах детской деятельности.

Ключевые слова: речевая коррекционная работа, психологическое равновесие, речевое развитие, социальная адаптация, коррекционное сопровождение.

Kondrattseva O. V., Ustinova I. A.

Kindergarten № 152 of JSC “Russian Railways”, Chelyabinsk, Russia
e-mail: irina_student2011@mail.ru

System of work on the formation of speech skills in older preschool children through the use of dolls

Annotation. The article examines the experience of the group’s teachers and a speech therapist in using dolls of various types in working with children with speech disabilities. It tells about the stages of work on the creation of folk dolls, as well as offers effective forms of working with a doll to form speech skills in various types of children’s activities.

Keywords: speech correction work, psychological balance, speech development, social adaptation, correctional support.

В настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с общим недоразвитием речи, в работе с которыми педагогу необходимо применять не только широко известные методики и технологии, но и постоянно искать новые, апробировать их на сложных в речевом развитии детях, подбирать и сочетать методы и приемы разных техник обучения. Таким приемом является привлечение кукол разного типа к совместной и самостоятельной деятельности детей, а также к речевой коррекционной работе.

Наличие куклы в деятельности ребенка создает особую ситуацию для улучшения социальной адаптации, повышения самосознания, разрешения конфликтных ситуаций в коллективной деятельности, создание благоприятных условий для коррекционного воздействия во время индивидуальных занятий.

Следует отметить, что использование куклы помогает решить многие речевые коррекционные задачи:

- обогащение словарного запаса;
- коррекция звукопроизношения;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие связной речи и диалогического общения;
- развитие пространственного ориентирования;
- совершенствование мелкой моторики и координации движений;
- развитие навыков коммуникативного воздействия детей друг на друга.

Многообразие позволяет педагогу выбрать наиболее интересные куклы для каждого ребенка. Это и куклы-марионетки, пальчиковые куклы, куклы на палочке, куклы из ниток, плоскостные куклы, перчаточные куклы, ростовые куклы, теневые куклы и многие другие.

Первыми куклами, которые мы стали использовать для коррекционной работы, стали русские народные традиционные куклы.

Интерес к народным куклам возник на основе цикла занятий о самобытности русских кукол и организации мастер-класса по изготовлению кукол-оберегов, организованного в рамках лексической темы «Традиции и культура русского народа». Детей заинтересовал процесс изготовления кукол из лоскутков, ниток, деревяшек и различного бросового материала, поэтому педагоги группы, изучив материал по данной теме, разделили работу по изготовлению кукол на три этапа.

Этапы работы:

I. Подготовительный этап

1. Знакомство детей с готовыми куклами.
2. Игра-диалог с одной из понравившихся ребенку кукол.
3. Знакомство с различными способами изготовления кукол, обсуждение процесса изготовления, рисование кукол различного вида, просмотр видеоматериалов, мастер-классы по изготовлению элементов кукол, придумывание детьми любимого персонажа — образа будущей куклы и его зарисовка.

Беседа с ребенком по рисунку: обсуждение внешнего вида куклы, ее характера, настроения.

Подготовка к изготовлению куклы: выбор материалов для ее выполнения. Это могут быть нитки, лоскутки, глина или пластилин, различный бросовый материал.

II. Основной этап

Моделирование куклы из заготовленных педагогом или ребенком совместно с родителями деталей. Процесс изготовления куклы сопряжен с речью. Во время работы дети общаются друг с другом и педагогом, соответственно проговаривают свои действия (обогащение словаря глаголами), образуют относительные (бумажный, лоскутная, тряпчатая куклы) и притяжательные (Наташин платок, кукольное личико).

Вербализация куклы (придумывание имени и истории).

Кукольная театрализация (придумывание историй, которые кукла хотела бы рассказать о себе, с привлечением других, одной или нескольких кукол для составления творческого рассказа).

III. Заключительный этап

Анализ, обсуждение (побуждение детей анализировать деятельность куклы, рассказывать об этапах речевой работы, обсуждать достижения куклы, дарить кукол друг другу, моделировать для них комнату с использованием конструктора разного типа).

Таким образом, смоделированные куклы стали незаменимыми помощниками в коррекционной работе по исправлению нарушений речи. Постепенно в работу были привлечены куклы разного типа:

1. Большие куклы-перчатки, маленькие самодельные куклы-перчатки.
2. Народные куклы, куклы-обереги.
3. Куклы в национальных костюмах.
4. Куклы «Тильда» (безликие).

Формы работы по формированию речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством использования кукол.

1. На фронтальных групповых занятиях кукла используется для формирования словаря (образование новых слов, запоминание), поощряет стремление ясно и четко произносить слова с соответствующей дикцией. Использование двух и более кукол учит вести диалог, развивает интонационную сторону речи. Манипуляции большой куклы-перчатки позволяют детям быстро выучить артикуляцию звуков, дети могут использовать ее в проведении артикуляционной гимнастики с группой детей или малой подгруппой.

2. На занятиях малой подгруппой используются одна или несколько кукол для построения диалога, придумывания историй, которые куклы хотели бы рассказать о себе, для составления творческого рассказа.

3. На индивидуальных занятиях используем прием «театр одного актера». Ребенку предлагается с помощью куклы играть в различные игры, выполнять задания, вести диалог как бы от ее лица.

4. В работе с заикающимися детьми используем перчаточные куклы, т. к. ширма позволяет такому ребенку спрятаться, раскрыться, преодолеть свои речевые комплексы. Многообразные движения пальцев руки при работе с куклой способствуют упорядочению и согласованности речи заикающегося ребенка. Работая с куклой, говоря за нее, ребенок по-иному относится к собственной речи, кукла отвлекает внимание ребенка от речевых трудностей.

5. С помощью куклы педагоги логопедической группы могут варьировать свои требования к речи и деятельности детей на занятиях. В ответ на торопливую, неправильную речь ребенка кукла может начать отрицательно покачивать головой, закрывать себе уши руками, отказываться слушать или, наоборот, на правильный ответ станет хлопать в ладоши, подпрыгивать, восторгаться и т. д. Замечание, сделанное не ребенку, а кукле, позволяет логопеду или педагогу незаметно исправлять речевые ошибки.

6. В самостоятельной деятельности ребенок придумывает сюжет, проговаривает его, озвучивает куклу, проговаривает ее переживания, стремится использовать выразительные средства речи, различные интонации куклы и старается говорить правильно и отчетливо.

7. В совместной деятельности педагог использует куклу для формирования коммуникативно-речевых умений (во время подготовительного этапа работы и анализа продуктивной деятельности или в процессе рассказывания литературного произведения, а также в процессе основного этапа деятельности, например, трудовой. Уместно привлекать кукол к анализу деятельности, проговаривания удач и ошибок, таким образом не нарушается психическое здоровье ребенка, нет обиды, капризов, т. к. педагог обращается к кукле).

8. Использование кукол «Без эмоций» (отсутствие рта) позволяет ребенку выражать эмоции, передавать свое настроение, рассказывать о внутренних чувствах, наделять куклу своими чертами характера, прорисовывать эмоции на лице своей куклы.

9. Кукла позволяет сделать мобильной развивающую предметно-пространственную среду, т. к. дети используют кукол разного типа в свободной деятельности. Например, дети подготовительной группы с увлечением играют в школу, примеряя на себя не только роль ученика, но и педагога. В группе есть кукла-педагог, которую дети наделяют качествами в соответствии с игрой (воспитатель, учитель, музыкальный руководитель), таким образом происходит идентификация себя со взрослым, вырабатывается соответствующая манера поведения и общения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, в своей деятельности мы рассматриваем работу с куклой как основу для реализации задач программы воспитания как части ФОП, т. к. кукла является моделью человека и наделена соответствующими качествами. Кукла позволяет нам не только реализовать поставленные конкретные коррекционные речевые задачи, но и научит ребенка проявлять ответственность за свои поступки, уметь слышать и слушать собеседника, быть способным взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов, что является важным качеством на этапе подготовки к школьному обучению.

Вы можете воспользоваться презентацией к статье, пройдя по QR-коду.



Литература:

1. Грабенко Т. М. Семинар-практикум «Сказкотерапия в консультировании», 2009
2. Гребеницкова Л. Г. Основы куклотерапии: галерея кукол. — СПб.: Речь, 2007
3. Зинкевич-Евстегнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т. М. Грабенко.— СПб., Речь, 2001.
4. Татаринцева А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. — СПб.: Речь, 2007.
5. Татаринцева А. Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям / А. Ю. Татаринцева, М. Ю. Григорчук. СПб.: Речь, 2007.
6. Медведева И. Я. Дети, куклы и мы: Руководство по куклотерапии / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. Зерна-Книга, 2014.

Тьюторское сопровождение старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе формирования у них коммуникативных умений

Аннотация. В статье рассмотрен ряд вопросов, связанных с проблемой формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: анализируются особенности коммуникативных умений детей, описаны этапы тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, коммуникативные умения, особенности коммуникативных умений, дети старшего дошкольного возраста, дети с нарушениями зрения.

Konus A. V.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: kopus43@gmail.com

Scientific director — Lysova A. A. Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department

Tutor support for senior preschoolers with visual impairments in the process of developing their communication skills

Annotation. The article considers a number of issues related to the problem of forming the communicative skills of older preschool children with visual impairments: the features of children's communicative skills are analyzed, the stages of tutor support are described.

Keywords: tutor, tutor support, communication skills, features of communication skills, older preschool children, children with visual impairments.

Для человека очень важно социальное взаимодействие, накопление социального и коммуникативного опыта, так как это определяет успешность социализации и социальный статус человека в будущем. Одним из условий успешной адаптации и социализации детей с нарушениями зрения (далее НЗ) является сформированность у них коммуникативной деятельности, в рамках которой формируются коммуникативные умения. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации не только о «мире предметов», но и «мире людей», условием формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер.

Многими учеными отмечаются нарушения в сфере общения у слепых и слабовидящих детей (Л. С. Волкова, Г. В. Григорьева, М. Заорска, М. И. Земцова, И. Г. Корнилова, Л. И. Солнцева и др.). Ученые отмечают, что нарушение или ограничение общения ведет за собой целый ряд осложнений в формировании личности, которые могут проявляться в снижении уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, появлению отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим [2]. А. Г. Литвак подчеркивает, что дети с нарушенным зрением, как правило, пассивны, безынициативны во взаимодействии с собеседником. Их речь монотонная, малоэмоциональная, интонационно однообразная и не подкрепляется невербальными средствами. Это затрудняет возникновение социальных взаимодействий со зрячими людьми и обуславливает установку на избегание зрячих. [3].

Л. Р. Мунирова выделила несколько групп коммуникативных умений, обеспечивающих эффективность общения. К ним она отнесла информационно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения [4]. Степень сформированности каждой группы коммуникативных умений мы определили с помощью методики О. В. Дыбиной «Интервью» и «Отражение чувств» [1], а также методики Г. А. Цукерман «Рукавички». В исследовании участвовали старшие дошкольники с косоглазием и амблиопией МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска».

Были получены следующие результаты. Мы выяснили, что большая часть диагностируемых (67%) испытывают затруднения в получении нужной информации в процессе общения и транслировании ее. В аффективно-коммуникативной группе коммуникативных умений 67% детей также имеют свои особенности, им трудно определить эмоции сверстников и взрослых, они воспринимают их искаженно и не соотносят. Что касается регуляционно-коммуникативной группы умений, то и в этом аспекте имеются серьезные трудности. 33% воспитанников показали низкий уровень сформированности данной группы умений. Детям трудно договариваться, согласовывать свои действия с партнером для достижения общей цели, в поведении присутствуют черты эгоизма, участники не желают учитывать мнение партнера.

В рамках образовательного учреждения преодоление выявленных особенностей коммуникативных умений детей с нарушениями зрения может осуществляться в процессе использования такой технологии, как тьюторское сопровождение ребенка. Под понятием «тьюторское сопровождение» понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося. Тьюторское сопровождение ребенка с нарушениями зрения состоит из ряда последовательных этапов.

Первый этап — предварительный. Предполагается, что тьютор устанавливает контакт с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Установление контакта позволяет получить информацию об особенностях зрения, состоянии здоровья, личных интересах, увлечениях, особенностях темперамента. Уже при первой встрече тьютор должен создать впечатление друга, наставника для ребенка. При знакомстве с родителями нужно определить, какие отношения у ребенка с ними, присутствует ли гиперопека или гипоопека.

Второй этап — адаптационный. Данный этап является самым продолжительным по времени. В это время тьютор играет роль посредника между тьюторантом и другими детьми, вовлекая ребенка в совместную деятельность со сверстниками. Именно в процессе данной работы у ребенка с нарушенным зрением происходит формирование коммуникативных умений. Задача тьютора — ненавязчиво показать и объяснить, как правильно общаться в той или иной ситуации. На данном этапе важно создать комфортные условия, в которых ребенок сам захочет общаться с людьми и будет это делать без страха.

Третий этап — оценка первых результатов. На этом этапе задача тьютора заключается в поддержке мотивации ребенка на общение. Кроме того, тьютор анализирует и оценивает первые результаты совместно с ребенком и его родителями.

Четвертый этап — ослабление посреднической роли тьютора и предоставление максимальной самостоятельности ребенку в общении, обучении и других видах деятельности. Воспитание самостоятельности тьюторанта — смысл работы тьютора. Самостоятельность тьютор предоставляет по мере того, как ребенок осваивает новые знания и умения в общении.

Таким образом, роль тьютора в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения сводится к тому, что он становится для ребенка не только наставником, но и образцом для подражания, другом и человеком, которому можно доверять. Важно помнить, что тьютор *сопровождает* ребенка с НЗ. Не заставляет, не уговаривает, не провоцирует, а именно сопровождает, то есть поддерживает его, поощряет максимальную самостоятельность ребенка, консультирует его в различных ситуациях. Успешность работы тьютора можно определить по тому, что ребенок с НЗ будет все меньше нуждаться в своем наставнике. Формирование коммуникативных умений — это начало пути социализации ребенка с НЗ в общество, путь к его нормальному дальнейшему развитию. Поэтому сопровождение их формирования у ребенка с НЗ в общеобразовательной организации является важной задачей на современном этапе развития образовательной системы России.

Литература:

1. *Дыбина, О. В.* Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет [Текст] / под ред. О. В. Дыбиной. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 64 с.
2. *Колмогорова, Н. В.* Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции — М., 2020. — С. 552–555.
3. *Литвак, А. Г.* Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А. Г. Литвак. — СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. — 271 с.
4. *Мунирова, Л. Р.* Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. канд. пед. наук / Л. Р. Мунирова. — М., 1993. — 205 с.

Корнилова С. В.

магистрант факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kornilova.svetlana.v@yandex.ru

Научный руководитель — Шереметьева Е. В., к. п. н., доцент.

Сопровождение ребенка младенческого возраста группы риска в условиях семьи

Аннотация. В статье раскрыты особенности сопровождения ребенка младенческого возраста группы риска в условиях семьи. Обозначены основные задачи педагога при сопровождении.

Ключевые слова: сопровождение, ранняя помощь, семья, группа риска.

Support of an infant at risk in a family environment

Annotation. The article reveals the peculiarities of accompanying an infant at risk in a family environment. The main tasks of the teacher during the accompaniment are outlined.

Keywords: support, early care, family, risk group.

Решение проблемы оказания ранней комплексной помощи семьям, воспитывающим ребенка младенческого возраста, а также раннее выявление отклонения в развитии и организации адекватного медико-психолого-педагогического воздействия помогают достичь положительных результатов и являются в настоящее время чрезвычайно актуальными в области образования и здравоохранения.

Е. В. Шереметьева отмечает: с позиции биологического развития в настоящее время ухудшается соматическое и неврологическое здоровье новорожденных и младенцев. Изначально мамы ожидают рождения здорового ребенка и зачастую не готовы к уходу и воспитанию соматически ослабленных детей, с неготовой к полноценному спонтанному развитию центральной нервной системой. Такой ребенок уже с момента рождения нуждается в особом уходе и адекватном его возможностям благотворном общении [5].

По данным статистики, представленной академиком, д. м. н. А. А. Барановым:

- доля здоровых новорожденных за последние годы снизилась с 48% до 26%;
- 74% новорожденных рождаются физиологически незрелыми, с проблемами здоровья;
- до 86% имеют неврологическую патологию (перинатальное поражение ЦНС);
- не более 10% детей дошкольного возраста и 4% детей подросткового возраста абсолютно здоровы.

В настоящее время действует государственная программа «Развитие образования», рассчитанная до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701).

В программе особое внимание уделено развитию ранней коррекционной помощи. Предлагается создавать условия для раннего выявления и включения в систему ранней комплексной коррекции. Строится такая система ранней психолого-педагогической помощи на основе принципов максимального приближения службы ранней помощи к месту жительства семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, а также семейно-центрированного подхода и межведомственного взаимодействия организаций образования с учреждениями здравоохранения и социальной защиты.

Одним из механизмов реализации стратегии является ранняя комплексная помощь в форме домашнего визитирования, а также открытие групп кратковременного пребывания, консультационных пунктов и центров игровой поддержки.

В настоящее время образовательных организаций, принимающих детей младенческого возраста, в нашем городе недостаточно, такая форма сопровождения находится в стадии становления. Наша задача — обратить на это внимание, продумать, как можно исправить ситуацию. Кроме этого, нужно быть готовыми к тому, что ребенок может иметь статус ОВЗ или быть в группе риска.

Л. И. Швецова считает: «Очень важно развитие ранней помощи “особенным” детям. Чем раньше такой ребенок получает помощь, тем больше шансов, что он будет ходить в обычный детский сад, обучаться в обычной школе. В идеале коррекционная помощь должна начинаться практически сразу после рождения, как только могут быть выявлены соответствующие проблемы. И здесь в разной мере, последовательно изменяя процентное соотношение, обязательно должны присутствовать три услуги: медицинская, образовательная и социальная».

Ранняя помощь, по мнению Ю. А. Разенковой, — это целостная, сложная, многомерная, открытая, социально ориентированная и социально-адаптивная система, обладающая комплексом философских, содержательных, структурных, процессуальных и динамических характеристик, нацеленная на профилактику и предотвращение возможных проблем в развитии ребенка, на коррекцию и компенсацию имеющегося у него неблагополучия, на сопровождение и поддержку его семьи [4].

Психолого-педагогическое сопровождение стало активно развиваться в российской системе образования еще в 1995 году. Его основной идеей было оказание помощи в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса. Термин же «сопровождение» впервые появился чуть раньше, в 1993 году. Авторы Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередников представили концепцию психологического сопровождения естественного развития детей раннего возраста. В основу сопровождения они заложили естественное развитие и самостоятельное освоение среды, которая способствует социокультурному развитию ребенка [1].

Е. Л. Гончарова отмечает, что при педагогическом сопровождении ребенка раннего возраста в качестве субъекта сопровождения необходимо рассматривать не ребенка, не его семью, а «их общность как коллективный субъект саморазвития». Таким образом, мероприятия сопровождения детей раннего возраста (профилактические, диагностические, коррекционные, просветительские) должны выстраиваться по отношению к коллективному субъекту, представляющему собой общность ребенка и воспитывающей его семьи [2].

В настоящее время молодые родители к моменту появления ребенка чаще всего имеют представление, как ухаживать за ним, об основных закономерностях развития моторики и речи. Однако этих знаний, как правило

недостаточно. Оказание раннего психолого-педагогического сопровождения считается одним из наиболее эффективных способов помощи ребенку и его семье.

Существует большое количество исследований, в которых рассматривается первый год жизни ребенка как самый важный период для последующего развития. Для него характерен быстрый темп и взаимосвязь физическо-го и нервно-психического развития, велика потребность в сенсорных впечатлениях и двигательной активности, а также наблюдается зависимость развития ребенка от действий матери.

Ранняя помощь детям и семьям во всем мире стала одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения, образования, социальной защиты. Развитие и становление системы поддержки детей раннего возраста в мировой практике насчитывает уже не одно десятилетие.

Анализ современного состояния дел в области сопровождения семей с детьми раннего возраста показывает необходимость создания инклюзивных межведомственных служб ранней помощи, где родители с помощью врачей, психологов, педагогов, специалистов социальной службы будут решать все основные вопросы семьи с маленькими детьми и закладывать фундамент психологического, физического и социального здоровья.

Задача педагога при сопровождении — помогать каждому ребенку осваивать возрастные умения и навыки, а также грамотно и систематически анализировать полученные результаты. Педагогу необходимо научить маму правильно выстроить режим дня, создать условия безопасной и развивающей среды, ориентироваться в возрастных особенностях малыша. Консультировать, как стимулировать речевое развитие, развитие общей моторики.

Существуют разные виды психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи. По объему помощи выделяют: полное непрерывное сопровождение, периодическое и разовое сопровождение. По форме оно может быть очное, очно-заочное и дистанционное. По месту реализации психолого-педагогическое сопровождение может быть оказано в образовательной организации, в условиях медицинского учреждения, в учреждениях соцзащиты, а также в условиях семьи (на дому).

Основными этапами сопровождения являются: этап диагностики, планирования перспектив, коррекционно-развивающей работы с ребенком, этап контроля и оценки и корректировки образовательного маршрута [3].

Таким образом, в процессе сопровождения ребенка младенческого возраста группы риска в условиях семьи следует придерживаться комплексного междисциплинарного подхода. Необходимо объединение усилий всех специалистов (медиков, специальных педагогов, психологов, социальных работников).

Литература:

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. — Кишинев: ВИРТ; СПб.: ДОРВАЛЬ, 1993. — 96 с.
2. Гончарова Е. Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. — 2009. — № 7. — С. 45–50.
3. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова ; АНО «Совет по вопросам управления и развития». — Москва: ООО «Деловые и юридические услуги “ЛекеПраксис”», 2015. — С.145.
4. Разенкова Ю. А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010.
5. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е. В. Шереметьева // Челябинск : ЮУрГПУ, 2019. — 282 с.

Коробинцева М. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: korobintsevams@cspu.ru

Содержание коррекционно-развивающего этапа программы тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с задержкой психического развития

Аннотация. В статье раскрывается содержание основного этапа программы тьюторского сопровождения младших подростков с ЗПР для предупреждения девиантного поведения, которое является значимой проблемой современного этапа образования. Практический аспект исследования предлагает расширение моделей социально приемлемого поведения и обучение социально правильным формам поведения, что является необходимым условием профилактики девиантности.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, младшие подростки с задержкой психического развития, девиантное поведение, социально правильные формы поведения.

The content of the correctional and developmental stage of the tutor support program for the prevention of deviant behavior in younger adolescents with mental retardation

Annotation. The article reveals the content of the main stage of the tutor support program for younger adolescents with ASD to prevent deviant behavior, which is a significant problem of the modern stage of education. The practical aspect of the study suggests expanding models of socially acceptable behavior and teaching socially correct forms of behavior, which is a necessary condition for the prevention of deviance.

Keywords: tutor support, younger adolescents with mental retardation, deviant behavior, socially correct forms of behavior.

На современном этапе образования с каждым годом возрастает количество детей, демонстрирующих формы девиантного поведения. Агрессивные реакции, неадекватные действия в различных социальных ситуациях, вредные привычки, чрезмерное увлечение «виртуальным» миром, отказ от учебной деятельности среди школьников становятся причинами школьной и социальной дезадаптации.

Особое пристальное внимание исследователей специальной педагогики и психологии приковано к различным проявлениям девиантного поведения младших подростков с задержкой психического развития. Младший подростковый возраст проявляется сложными поведенческими проявлениями, изменением характера и способа общения и социального сотрудничества, несоответствие между собственной неуверенностью и общественным признанием. Задержка психического развития отягощает подростковый период и является фактором риска формирования девиантного поведения. Школьники с ЗПР чаще, чем дети с условно-возрастной нормой психического развития, подвержены нарушениям эмоционально-волевой сферы, проявлениям эмоциональной нестабильности [5]. В рамках данного исследования тьюторское сопровождение рассматривается как одно из необходимых условий предупреждения девиантного поведения младших подростков с задержкой психического развития.

Остановимся более подробно на содержании коррекционно-развивающего этапа программы тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с ЗПР. Содержание данного этапа представлено тренинговыми занятиями, пассивной арт-терапией, продуктивной деятельностью в рамках активной арт-терапии (рисование, лепка, оригами и т. д.), игровыми методами, что позволяет решать вопросы организации взаимодействия обучающегося с ЗПР и его нормотипичных одноклассников, их совместной учебной и внеурочной деятельности, оказания отдельной, специальной помощи школьникам с ЗПР в особых ситуациях, которые естественным образом возникают в период пребывания ребенка в школе [1]. В рамках данного этапа реализуются следующие задачи: формирование у младших подростков с ЗПР представлений правил о нормах поведения, межличностном взаимодействии; обучение социально правильным формам поведения; моделирование различных ситуаций взаимодействия с окружающими. Зная как общие, так и специфические особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями, педагог определяет содержание работы с ребенком, определяет темп его деятельности [2]. Особое внимание уделяется развитию коммуникационных возможностей, т. к. речь детей с ЗПР характеризуется чрезвычайной бедностью словаря [3; 4]. Содержание коррекционно-развивающего этапа программы представлено модулями, временные рамки организации и проведения занятий которых изменчивы в соответствии с наличием/отсутствием положительной динамики. Продолжительность занятий — 40 минут, обязательно используются элементы психогимнастики на этапе организационного момента или разминки. Первый реализуемый модуль направлен на расширение моделей социально приемлемого поведения, снятия импульсивности поведенческих реакций, выравнивания межличностного взаимодействия. Данный модуль представлен блоком занятий изотерапией (рисование, лепка, квиллинг, коллаж, пятнография и т. д.), которая помогает снять агрессию, отразить конфликт, выразить свои мысли и эмоции. Изотерапия представлена темами, которые направлены на сплочение младших подростков с ЗПР, на усиление продуктивного взаимодействия, снятие примитивных способов эмоционального взаимодействия: «Мой класс», «Мои друзья», «Мой день в школе», «Поход в театр с классом» и т. д. На данном этапе основное внимание тьютор должен уделять созданию ситуации успеха для каждого ребенка, чего можно добиться одобрением и поддержкой со стороны педагога [6].

Второй модуль коррекционно-развивающего этапа включает комплекс групповых занятий на уровне реального поведения, что подразумевает проведение ролевых игр. При положительной динамике тьютор переходит к ролевым играм по образцу реальной жизни, учитывая жизненный опыт младших подростков с ЗПР, примеряя на себя роль учителя, родителя или одноклассника и побуждая участников к разрешению трудной ситуации. Главным условием проведения ролевых игр является постановка все более новых задач перед младшими подростками с ЗПР, мотивируя их тем самым к поиску новых способов эмоционального реагирования. Следующим шагом является интерпретация игры, где тьютор предлагает рассмотреть группе различные варианты альтернативного поведения для обучения их расширению различных вариантов действий в трудных ситуациях. После окончания

занятия рекомендуется обсудить поведение каждого участника. Эффективным методом является «дублирование ролей», что предполагает проигрывание одной и той же трудной жизненной (конфликтной) ситуации. Данный метод способствует более глубокому пониманию участниками своего поведения и их недостатков.

Таким образом, содержание коррекционно-развивающего этапа программы тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с ЗПР направлено не только на предотвращение проявления нежелательных форм поведения, но и в целом на успешную социализацию личности, формирование комфортной психологической среды взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дисс. д. психол. наук. — М.: 2017. — 263 с.
2. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — №4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
3. Коробинцева М. С. Нейрофизиологические основы логопедической коррекции речевого развития младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 234–235. — EDN BEYNEB.
4. Коробинцева М. С. Работа учителя-логопеда общеобразовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том 1. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 350–356. — EDN PXXCDV.
5. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
6. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.

Коробинцева М. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: korobintsevams@cspu.ru

Тьюторское сопровождение профилактики девиантного поведения младших подростков с задержкой психического развития в период перехода из начальной в основную школу

Аннотация. В статье раскрывается содержание этапов тьюторского сопровождения профилактики девиантного поведения младших подростков с задержкой психического развития при переходе из начальной в основную школу.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, младшие подростки с задержкой психического развития, девиантное поведение, период перехода из начальной в основную школу.

Korobintseva M. S.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: korobintsevams@cspu.ru

Tutor support for the prevention of deviant behavior of younger adolescents with mental retardation during the transition from primary to secondary school

Annotation. The article reveals the content of the stages of tutor support for the prevention of deviant behavior of younger adolescents with mental retardation during the transition from primary to secondary school.

Keywords: tutor support, younger adolescents with mental retardation, deviant behavior, the period of transition from primary to secondary school.

Направления психологического сопровождения — диагностическая, коррекционная и развивающая работа — должна способствовать выявлению зон актуального и ближайшего развития с учетом специфики развития ребенка [7]. Работа тьютора с детьми младшего подросткового возраста является актуальным вопросом многих психолого-педагогических исследований. Еще более значимой данная проблема становится в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся тьюторского сопровождения младших подростков с задержкой психического развития в период перехода из начальной в основную школу, что предполагает готовность помочь такому ребенку, сделать его пребывание в образовательном учреждении комфортным и продуктивным [5]. Возможность осуществления самостоятельного выбора, проявления активности ребенком, формирования у него коррекционно-компенсаторных способов познания окружающего мира и ориентировки в нем является одной из ведущих предпосылок персонализированного подхода в работе тьютора [2].

Данный период в специальной и психолого-педагогической литературе определен как адаптационный и достаточно часто становится фактором риска школьной дезадаптации [4]. Усложняется характер учебной деятельности, усиливаются разнообразные требования со стороны педагогического коллектива, расширяются социальные контакты, физиологические и психологические перестройки пубертатного периода школьников отягощают адаптационный период при переходе с одной ступени образования на другую. У детей с задержкой психического развития (далее ЗПР), которые представляют многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья, процесс школьной адаптации еще более отягощен нарушениями эмоционально-волевой сферы, незрелостью личности, несформированностью учебной деятельности и низким уровнем коммуникативных умений. Дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, обусловленные низким уровнем сформированности регулятивно-когнитивной структуры построения учебной деятельности [1]. Многочисленные исследования свидетельствуют о возникновении девиантного поведения детей с ЗПР в данный период.

Психолого-педагогические исследования вопросов обучения и воспитания детей с ЗПР на протяжении последних десятилетий нашли отражение в трудах Н. В. Бабкиной, А. Д. Вильшанской, Т. Н. Князевой, И. А. Коробейниковой, С. О. Ларионовой, И. И. Мамайчук, С. Н. Сорокоумовой, У. В. Ульяновой, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко и др. Однако изучение тьюторского сопровождения младших подростков с ЗПР в период перехода из начальной в основную школу представлено недостаточно. В рамках же данного исследования тьюторское сопровождение рассматривается как одно из необходимых условий предупреждения девиантного поведения детей с ЗПР в данный период.

Система профессиональной деятельности тьютора, направленная на создание условий, которые позволят удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР, определяется как тьюторское сопровождение и представлено следующими этапами: подготовительный, диагностический, коррекционно-развивающий, мониторинговый.

Подготовительный этап традиционно направлен на планирование деятельности тьютора, постановку целей и задач предупреждения девиантного поведения младших подростков с ЗПР; выбора определенных методик и техник для осуществления сопровождения; просвещение специалистов службы сопровождения, педагогов и родителей о тьюторском сопровождении.

Диагностический этап предполагает исследование особенностей проявления девиантного поведения у обучающихся с ЗПР в период перехода из начальной в основную школу; данный этап включает работу по обеспечению целенаправленного взаимодействия с педагогами и специалистами (учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог), направленную на выявление проявлений девиантного поведения.

Коррекционно-развивающий этап представлен разработкой программы тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с ЗПР, ее утверждением и реализацией через внеурочную деятельность, консультативно-методическую работу со специалистами образовательной организации, педагогами и родителями. Данный этап предполагает тренинговые занятия, пассивную арт-терапию, продуктивную деятельность в рамках активной арт-терапии (рисование, лепка, оригами и т. д.), игровые методы. На данном этапе реализуются следующие задачи: формирование у младших подростков с ЗПР представлений правил о нормах поведения, межличностном взаимодействии; обучение социально правильным формам поведения; моделирование различных ситуаций взаимодействия с окружающими; развитие мотивации к учебной деятельности, формирование навыков саморегуляции и самоконтроля [3].

Мониторинговый этап направлен на оценку результативности тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с ЗПР, выявление проявлений девиантного и положительного поведения, навыков продуктивного и эффективного взаимодействия с обучающимися и педагогами, формирование самоопределения и будущей профориентации [6].

Таким образом, результатом тьюторского сопровождения предупреждения девиантного поведения у младших подростков с ЗПР является снижение проявлений девиантного поведения, более продуктивное взаимодействие с одноклассниками и педагогами, снижение рисков срыва адаптационного периода при переходе из начальной в основную школу, профилактика школьной дезадаптации.

Литература:

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в психической деятельности / Н. В. Бабкина. — Москва : Владос, 2016. — 234 с.

2. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — №4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVMW.

3. Коробинцева М. С. Нейрофизиологические основы логопедической коррекции речевого развития младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 234–235. — EDN BEYNEB.

4. Коробинцева М. С. Работа учителя-логопеда общеобразовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том 1. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 350–356. — EDN PXXCDV.

5. Лапина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивизации дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

6. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.

7. Сорокоумова С. Н. Специфика психологического сопровождения детского развития в инклюзивном образовании // Инициативы XXI века. — 2014. Вып. 4. — С. 121–123.

Корыткина Е. И.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 2-й курс,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: maika190587@gmail.com

Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Организация тьюторского сопровождения в детском дошкольном учреждении

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности организации системы тьюторского сопровождения в дошкольном учреждении. Определены основные направления деятельности специалиста-тьютора. Проанализированы нормативные основы и особенности организации инклюзивного образования в современных условиях. Выделены и охарактеризованы особенности деятельности специалиста-тьютора.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, тьютор.

Korytkina E. I.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders,
2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Organization of tutor support in a preschool institution

Abstract. The article describes the features of the organization of the tutor support system in a preschool institution. The main areas of activity of a specialist tutor are determined. The regulatory framework and features of the organization of inclusive education in modern conditions are analyzed. The features of the activities of a specialist tutor are identified and characterized.

Keywords: tutor support, child with disabilities, tutor.

Показатели здоровья населения России в целом значительно ухудшились за последние годы, что связано со сложными общественными изменениями и экологическими проблемами, снижая адаптивные возможности личности и влияя на здоровье населения [5, с. 33]. В качестве первопричины данного явления большинство исследователей отмечают глубокие общественные преобразования, затрагивающие все сферы человеческой жизнедеятельности, экологические и другие проблемы, в совокупности снижающие адаптивный потенциал личности и способствующие нарушению показателей здоровья населения. Негативной тенденцией также исследователи определяют общее снижение показателей детского здоровья в каждой из возрастных групп. При этом отмечается выраженное повышение уровня диагностируемых нарушений в детском развитии со значительным расширением их границ, увеличением различных тяжелых форм патологий детского развития, что способствует увеличению общего количества детей, которые имеют ограниченные возможности [4].

При ограниченных возможностях здоровья характерной особенностью, свойственной для каждой из категорий детей с ОВЗ, вне зависимости от заболевания и сопутствующих ему отклонений в развитии, является нарушение социальной адаптации ребенка, которое находит свое проявление в деформации межличностного взаимодействия, недостатках в самообслуживании, нарушениях процесса общения, а также воспитания, обучения, трудовой и других видов детской деятельности, препятствующих его адаптации в социуме [6].

При организации процесса образования и образовательной деятельности, охватывающей детей с ОВЗ, необходимо уделять большое внимание их развитию, учитывая положения гуманистического и системно-деятельностного подхода к организации деятельности и принципы личностно-ориентированной педагогики при их реализации. Особое значение имеют также специальные пространственные конфигурации, разрабатываются специальные индивидуализированные методики и инклюзивное программное обеспечение [5]. В этом аспекте реальностью стала проблема предоставления комплексных образовательных услуг квалифицированными педагогами, обладающими специальными навыками и четкой тьюторской позицией в сфере образования, воспитания и индивидуализированных процессов развития ребенка [1, с. 15].

Особое значение приобретает организация системы тьюторского сопровождения на ранних этапах развития ребенка, особенно в дошкольном возрасте, который рассматривается исследователями как основа развития личности и определяет детали ее будущей жизнедеятельности. Вместе с тем, анализируя теоретические и практические исследования в этой области, необходимо отметить, что сегодня организация инклюзивного образования дошкольников, как уже говорилось, в основном осуществляется в соответствии с положениями Федеральных государственных общих стандартов дошкольного образования, а самостоятельные стандарты для дошкольников с ОВЗ не разработаны.

Система тьюторского сопровождения в дошкольных учреждениях организована в основном частично, в большинстве учреждений должность тьютора не предусмотрена штатным расписанием. Кроме того, сегодня на национальном уровне не разработана единая модель организации тьюторского сопровождения, а специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность в данной сфере, работают в основном на основе своих теоретических знаний и практического опыта в этой области, что значительно усложняет качественные характеристики тьюторской деятельности и снижает ее эффективность.

В современных условиях развитие и реализация инклюзивного образования в процессе образовательной деятельности определяется исследователями как одно из наиболее приоритетных направлений в работе и поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих особенности развития и особые образовательные потребности [3, с. 10]. Иными словами, инклюзивное образование на современном этапе — это, прежде всего, обеспечение высокого уровня доступности и качества образования для всех категорий детей. Считается, что оно также является важным структурным элементом развития образовательной сферы.

Важным направлением инклюзивного образования в современных условиях исследователи также определили систематическое и комплексное сопровождение семей детей с ОВЗ, то есть организацию поддержки со стороны тьюторов. Особое значение в данном аспекте имеет создание всех необходимых условий для исключения возникновения рисков и фактов нарушений, которые в рамках, в которых осуществляется инклюзивная образовательная деятельность, определяют результативность, эффективность и качественные характеристики жизнедеятельности всех остальных участников единой образовательной среды [4, с. 22]. В связи с этим система тьюторского сопровождения в дошкольных учреждениях, а также непосредственная поддержка особых детей, их родителей и других людей, участвующих в их образовании, со стороны квалифицированных и специализированных тьюторов, оказывающих им профессиональную помощь, может обеспечить эффективную интеграцию ребенка. Поэтому система тьюторского сопровождения на современном этапе определяется как важный компонент образовательной деятельности по инклюзии.

Характеризуя деятельность тьютора, тьютор (производное от английского слова «tutor») переводится непосредственно как инструктор (куратор, опекун) [3, с. 10].

На современном этапе тьюторы — это квалифицированные специалисты с высшим образованием или переподготовкой в области специальной психологии, дефектологии или педагогики. Тьюторы-специалисты формируют теоретическую и практическую систему мышления в образовательной сфере и в рамках профессиональной

педагогической и воспитательной деятельности. На основе этой системы мышления тьюторы-специалисты разрабатывают собственную концепцию профессионального развития и собственную организационную модель тьюторского сопровождения детей с нарушениями развития.

Особое значение в тьюторской деятельности имеют морально-этические ценности. Эффективность тьюторской деятельности зависит также от развития у профессионального тьютора способности к самооценке, правильному анализу результатов профессиональной деятельности и особенностей проявления тех или иных личностных и профессиональных качеств и характеристик в процессе ее осуществления [1].

В основу организации системы тьюторского сопровождения в дошкольных учреждениях включены следующие ключевые компоненты, которые осуществляют профессиональные тьюторы в своей профессиональной деятельности: изучение особенностей развития детей; подбор наиболее подходящих коррекционных ресурсов, для эффективной реализации инклюзивного образования, системы практических приемов и методов [6].

Таким образом, в условиях современного дошкольного учреждения система тьюторского сопровождения представлена в виде сложной системы комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Тьюторское сопровождение в дошкольном учреждении реализует квалифицированный специалист-тьютор, имеющий специальное профессиональное образование. В рамках организации системы тьюторского сопровождения в дошкольном учреждении формируются наиболее оптимальные предпосылки и условия, посредством которых обеспечивается эффективная интеграция ребенка с ограниченными возможностями в социум, его гармоничное личностное развитие, повышается адаптивный потенциал личности.

При организации тьюторского сопровождения осуществляется включение особого ребенка в социальную образовательно-развивающую среду определенного дошкольного учреждения без какого-либо ущерба для всех других участников данной среды. Обобщая, выделим, что непосредственно система тьюторского сопровождения и специалист-тьютор, который повышает эффективность ее реализации в дошкольном учреждении, играют важную роль в построении эффективной инклюзивной среды учреждения, формируя предпосылки и условия для гармоничного детского развития.

Литература:

1. Вовк, Е. В. Функции и задачи деятельности тьютора в системе дошкольного образования на современном этапе / Е. В. Вовк // Педагогический вестник. — 2019. — № 11. — С.14–16.
2. Дубченкова, Н. О. Тьютор в ДОУ как важный составляющий элемент дошкольного образования / О. Н. Дубченкова // Тьюторское сопровождение в общем образовании: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. редактор Г. В. Палаткина. — Астрахань, 2021. — С. 8–13.
3. Кузьменко, Н. И. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации/ Н. И. Кузьменко, И. В. Гурьянова // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2017. — № 2. — С.31–38.
4. Особенности социальной адаптации дошкольников с ОВЗ / Н. В. Москаленко, О. А. Бажукова, О. Г. Болдинова // Вопросы педагогики. — 2020. — № 10–1. — С.150–153.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 21.12.2021).
6. Филатова, Ю. С. Возможности специальной (инклюзивной) информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации. / Ю. С. Филатова, Е. В. Пшеничникова // Современные научные исследования и разработки. — 2018. — Т. 2., № 5 (22). — С. 560–563.

Краснова А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: alenka-artemeva@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

Тьюторская диагностика в исследовании эмоциональной сферы подростков с нарушением интеллекта

Аннотация. В статье тьюторская диагностика эмоциональной стабильности подростка с нарушением интеллекта охарактеризована как первый этап тьюторского сопровождения. На основании анализа собственной профессиональной деятельности описана специфика прохождения умственно отсталыми подростками тьюторской диагностики.

Ключевые слова: тьюторская диагностика, подростки с нарушением интеллекта, эмоциональная сфера, социализация.

Tutor diagnostics in the study of the emotional sphere of adolescents with intellectual disabilities

Abstract. In the article, the tutor's diagnosis of the emotional stability of a teenager with an intellectual disability is characterized as the first stage of tutor support. Based on the analysis of their own professional activities, the specifics of the passage of tutor diagnostics by mentally retarded adolescents are described

Keywords: tutor diagnostics, adolescents with intellectual disabilities, emotional sphere, socialization.

Реализованное в Концепции развития образования новое понимание роли аффективной сферы в психическом и социальном развитии определяет особое значение эмоциональной стабильности ребенка как обязательного условия реализации всех ресурсов его развития [3]. Следовательно, умение тьюром применять измерительный инструментарий, направленный на определение эмоционального состояния ребенка с ограниченными возможностями, будет способствовать формированию индивидуального маршрута сопровождения [1].

Следует отметить центральную роль эмоциональной сферы в процессе формирования личности подростка. В коррекционной педагогике и психологии необходимость развития эмоциональной сферы определяется как одно из ведущих направлений работы специалиста [10]. Еще Л. С. Выготский говорил о том, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие, и составляет предмет и заботу в воспитании в той же мере, как ум и воля» [9]. В свою очередь С. Я. Рубинштейн утверждала, «что эмоциональное развитие человека проходит путь, аналогичный пути его интеллектуального развития» [1].

Депо диагностического инструментария тьютора включает в себя проективный, валидный психодиагностический инструментарий, который позволяет изучить «неизвестное» состояние личности воспитанника (рис. 1).

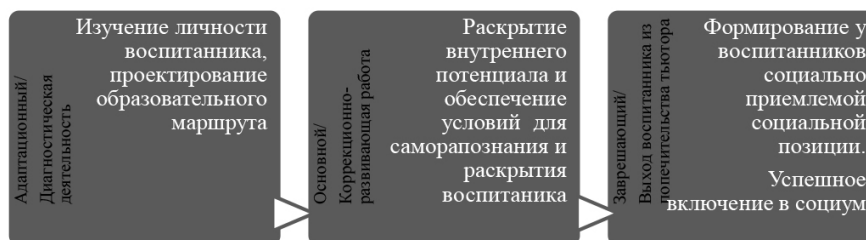


Рис. 1. Тьюторское сопровождение, направленное на реализацию системы успешного включения обучающегося с нарушением интеллекта

Исследование особенностей эмоционального состояния подростков с умственной отсталостью на психологическом уровне [6] и на психофизиологическом [5] требует не только подбора специальных методик, а также соблюдения определенных требований, учета индивидуальных, возрастных и психологических особенностей.

В литературе описано большое количество методик различного содержания и оформления, направленных на определение актуального эмоционального состояния таких подростков [9]. Однако более важным становится умение использовать методику и правильно анализировать полученные результаты [8].

Нарушение (проблема) определяется с помощью построения системы диагностических исследований. Все воспитанники учреждения согласно годовому плану работы педагога-психолога проходят комплексную диагностику по экспериментальным и проективным методикам [7].

На основании полученных данных формируется «диагностическая воронка», являющаяся целым образовательным механизмом и опорной точкой процесса тьюторского сопровождения (рис. 2).



Рис. 2. «Диагностическая воронка» тьюторского сопровождения

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ «Школа-интернат №9 г. Челябинска», целевой аудиторией исследования стали подростки (возраст 14–17 лет). При выполнении диагностических мероприятий, были выявлены определенные трудности, такие как: отсутствие понимания инструкции подростком с умственной отсталостью, быстрое интеллектуальное пресыщение, несформированность мотивации, трудности привлечения волевых возможностей [2] и выполнении диагностических заданий в зависимости от того понравилась им диагностическая проба или нет [9].

Под категорию «понравилось» попали диагностические методики «Цветовой тест Люшера», «Дом — Дерево — Человек», тест «Ваши суицидальные наклонности» (З. Королева).

Под категорию «не понравилось» попали следующие диагностические методики: «Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина)», «Опросник уровня агрессивности Басса — Дарки», «Тест уровня школьной тревожности Филлипса».

Психологическое изучение воспитанников интерната №9 позволило определить следующие особенности их эмоциональной сферы: заниженная самооценка, агрессивное поведение, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, низкая сформированность нравственных представлений, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, отсутствие чувства защищенности и «психологической безопасности», доминирование отрицательных эмоций — грусти, подавленности, обиды, гнева (табл. 1).

Табл. 1

Особенности эмоциональной сферы и личности подростков с нарушением интеллекта

№ п/п	Оцениваемый параметр	Показатели параметра	Количество подростков, %
1	Особенности личности	Завышенная самооценка	65
		Заниженная эмпатия	87
2	Эмоциональное состояние	Тревожность	82
		Агрессивное поведение	67

Выявленные особенности отражаются в эмоциональном поведении, часто социально-неадекватном поведении подростков и негативно влияют на формирование личности, снижая уровень их социализации и адаптации [4].

Глубокая и качественная психологическая диагностика личности позволяет составить всесторонний психологический портрет, определить дальнейший вектор развития и коррекции по формированию жизненных компетенций; это особенно важно, т. к. при неосложненной умственной отсталости возможна успешная и полная социальная адаптация [9].

Своевременная тьюторская диагностика эмоциональной стабильности подростка с нарушением интеллекта как первый этап тьюторского сопровождения является обязательным условием его продуктивного социально-эмоционального развития и широкой социализации.

Литература:

1. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М. : ММГУ, 2009. — С. 45.
2. Иванова Ю. А. Организация физкультурминут на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под общей ред. Н. Н. Малофеева. — М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019.
4. Лапшина Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 15–20. — EDN MRLCXW.
5. Лапшина Л. М. Визуальный анализ основных географических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8. — С. 252–261. — EDN XGOQPU.
6. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
7. Лапшина Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 9. — С. 341–349. — EDN KXVFCX.

8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

9. Литвинов Н. А. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков / Н. А. Литвинов. — Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО., 2020. — 67 с.

10. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабоуспевающих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.

Крохалева К. Е.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, 2 курс
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: ksu.kroha96@mail.ru

Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Изучение трудностей в профессиональном самоопределении у подростков /с ЗПР с использованием цифровых образовательных технологий

Аннотация. В данной статье рассмотрены подходы к изучению трудностей в профессиональном самоопределении у подростков с ЗПР при помощи цифровых образовательных технологий.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, задержка психического развития, цифровые образовательные технологии.

Krokhaleva K. E.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with disabilities,
2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Studying difficulties in professional self-determination in adolescents with mental retardation using digital educational technologies

Abstract. This article discusses approaches to studying difficulties in professional self-determination in adolescents with mental retardation using digital educational technologies.

Keywords: professional self-determination, mental retardation, digital educational technologies.

В психолого-педагогической литературе термин «профессиональное самоопределение» употребляется для обозначения процесса взросления личности, формирования жизненных перспектив, жизненных планов, выбора будущей профессии [3].

В статье ВЦИОМ под названием «Профессия, которую мы выбираем: факторы и мотивы решения» от 24 января 2022 года приведена статистическая информация о том, что на выбор профессии более четверти жителей России повлияли их увлечения и интересы (27%), выбрали работу по стечению обстоятельств 22%, для 17% решающим фактором при выборе профессии стала оплата труда, на выбор 15% повлияла перспектива возможного карьерного роста и только 12% рассматривали профессию через ее востребованность на рынке труда [4].

Чтобы сделать процесс профориентации в школе более глубоким, разнообразным и привлекательным для детей, необходимо использовать цифровые образовательные ресурсы.

С. Г. Григорьев в одной из своих работ дает следующее определение: «Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) понимается любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях» [5].

Профессиональное самоопределение подростка с задержкой психического развития (ЗПР) в школе зачастую проходит классическим путем: используются профориентационные тесты на бумажной основе, экскурсии в учебные заведения, беседы на классных часах, разговоры с психологом и т. д.

Классические анкеты на бумаге можно заменить внедрением профориентационной платформы «Шаг в будущее». Программа стала интересна детям тем, что для них открываются новые возможности: примерить актуальные профессии онлайн, изучить профессии будущего в каталоге, в школе появились педагоги-навигаторы для ребят, зарегистрированных на платформе, есть возможность пройти с ними семейные тесты совместно с родителями. А для учителя она удобна тем, что нет необходимости обрабатывать вручную каждый тест, результаты выдаются автоматически.

При работе с платформой учителя отмечают следующие проблемы в процессе профориентации: неспособность подростков адекватно оценивать свои возможности, неспособность многих родителей адекватно оценивать возможности своих детей, крайне низкая осведомленность подростков и их родителей о содержании распространенных профессий и пр.

На государственном уровне был принят ряд важных решений для профессионального самоопределения школьников при помощи ЦОР. В первую очередь это систематизация профориентационной работы. Отмечается, что мероприятий профориентационного характера в школе проводится достаточное количество, но они носят стихийный характер [3].

Чтобы решить эту проблему, первым шагом Правительство РФ внедрило в школьную программу курс занятий по профориентации «Россия — мои горизонты». Занятия проводятся с использованием ЦОР для всех обучающихся с 6 по 11 класс, в том числе для учеников с ЗПР. Он нацелен на формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению, ознакомление их с миром профессий и федеральным и региональным рынками труда [2].

При работе с платформой «Атлас новых профессий» — это сайт-навигатор по рынку труда будущего — стало понятно, что подростку с ЗПР очень сложно объяснить суть новой профессии словесно, без зрительной опоры. Платформа «Атлас профессий» позволяет избежать этой проблемы: найти и прочитать понятие, вывести его на экран, а главное — ознакомиться с надпрофессиональными навыками и умениями, необходимыми для этой профессии [1].

Благоприятный возраст для профессионального самоопределения — это подростковый возраст, именно в этот период главная социальная задача — это выбор дальнейшей траектории развития человека, и от успешности выбора самоопределения зависит успешность дальнейшей жизни. А успешность выбора профессии для подростка с ЗПР во многом определяется его вовлеченностью в процесс профориентации. На уровне государства в России предпринимаются все необходимые шаги для того, чтобы облегчить этот процесс как для учеников и их родителей, так и учителей школ.

Литература:

1. «Атлас новых профессий». — Интернет-ресурс: <https://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 15.01.2024).
2. «Россия — мои горизонты». — Интернет-ресурс: <https://bvb-kb.ru/?section=vneurochnaya-deyatelnost> (дата обращения: 18.01.2024).
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни. — М.: Мысль, 2013. — 299 с.
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professija-kotoruju-my-vybiraem-factory-i-motivy-reshenija> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Григорьев, С. Г. Интернет-технологии в профильном обучении школьников / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, В. П. Кулагин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Информатика и информатизация образования». — 2006. — № 1 (6). — С. 55–61.
6. Пряжников, Н. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. — М: Издательский центр «Академия», 2013. — 208 с.

Крутова О. Г.

педагог-психолог МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска», Россия
e-mail: Zhukova_Olga_74@mail.ru

Социализация детей-инофонов в образовательном пространстве посредством развития разных форм коммуникации

Аннотация. В статье рассмотрены круг вопросов, связанных с проблемой социализации детей-инофонов, основные задачи психологического сопровождения таких детей. Описываются инструменты, с помощью которых решаются поставленные задачи социализации детей-инофонов в образовательной организации. Приведены примеры игр и упражнений на развитие разных форм коммуникации.

Ключевые слова: социализация, коммуникация, психологическое сопровождение детей-инофонов.

Socialization of foreign language children in the educational space through the development of various forms of communication

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of socialization of children with foreign languages, the main tasks of psychological support for such children. The article describes the tools with which the tasks of socialization of foreign children in an educational organization are solved. Examples of games and exercises for the development of different forms of communication are given.

Keywords: socialization, communication, psychological support for foreign language children.

Миграция населения — это сложный по природе, формам и проявлениям процесс. Данный процесс обусловлен совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем. Процессы миграции привели к значительному увеличению численности в образовательных учреждениях детей, для которых русский язык не является родным. В современном российском обществе обострилась проблема социализации детей-инофонов [1].

Социализация — это процесс адаптации индивида к окружающему миру.

Социализация детей-инофонов — это процесс, в ходе которого дети учатся и адаптируются к социальным нормам, ценностям и ожиданиям общества, в котором они живут. Социализация детей-инофонов включает в себя усвоение различных ролей, норм и ценностей, а также развитие социальных навыков и умений. Дети-инофоны оказываются в непривычной для них среде, к которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки.

Среди возникающих проблем в образовательном пространстве нашей школы наиболее актуальными являются трудности в выстраивании отношения со сверстниками; затруднения в подборе слов, чтобы поддерживать общение со сверстниками (недостаточный словарный запас, требуется время для вербального «формирования» мысли); акцентирование внимания на национальной принадлежности (иногда сверстники разделяют одноклассников по национальному признаку, вытесняют из групповых форм работы или игры, игнорируют в общении).

В социализацию детей-инофонов в образовательном пространстве вовлечен весь спектр педагогов, работающих в образовательной организации, в том числе и специалисты службы сопровождения, а именно: педагоги-психологи.

Основные задачи в психологическом сопровождении детей-инофонов нашей образовательной организации — это обогащение и уточнение словарного запаса обучающихся; развитие эмпатии у детей; формирование навыков общения на русском языке; развитие сотрудничества и конструктивного взаимодействия в классном коллективе детей разных культур; развитие способности к рефлексии; воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения.

Интеграция детей-инофонов в группу сверстников происходит благодаря развитию навыков коммуникации; благодаря данному условию успешно разрешаются конфликтные ситуации и строится конструктивный диалог [1].

В психологии под понятием «коммуникация» понимается обмен информацией между живыми организмами (общение) [2]. Попадая в новую языковую среду, ребенок получает стресс, в результате которого резко снижается его эмоциональный фон, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. В работе с детьми-инофонами важно ориентировать детей на успех, так как наиболее часто именно они оказываются в ситуации непонимания, попадая в новую языковую среду, — оказывать тем самым психологическую поддержку [3, 6]. К инструментам, помогающим реализовать поставленные задачи, педагоги-психологи нашей образовательной организации относят:

- НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ — общение посредством языка жестов, мимики, телодвижений, визуального контакта и ряда других средств, исключая речевые;
- ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ — общение посредством слов, речи;
- ИГРОТЕРАПИЯ — это техника, с помощью которой происходит развитие личностных качеств ребенка, содействующих преодолению психологических и социальных трудностей, препятствующих личностному и эмоциональному развитию;
- ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ — игры с предметами, настольно-печатные и ролевые;
- СКАЗКОТЕРАПИЯ — это метод психологии, использующий сказку для решения целого ряда задач в области воспитания, образования, развития личности и коррекции поведения.

Рассмотрим подробнее некоторые игровые приемы работы, которыми пользуются педагоги-психологи и которые можно использовать педагогу как на уроке, так и во время проведения классного часа, дополнительных занятий, внеурочной деятельности с детьми-инофонами на преодоление вышеперечисленных проблем.

Игра «Разговор через стекло». Цель игры: знакомства с базовыми навыками общения, формирование умения общаться при помощи языка мимики, жестов, и телодвижений.

Ход игры: Две пары становятся друг напротив друга и выполняют игровое упражнение «Через стекло». Им нужно представить, что между ними толстое стекло, оно не пропускает ни звука. Первому нужно показать без слов, используя язык жестов, мимики и телодвижения, то, что он хочет сказать (например, «Ты забыл надеть шапку», «Мне холодно», «Я хочу есть» и т. п.). Другой участник в паре должен произнести вслух, о чем ему говорит партнер. Затем партнеры меняются местами.

Рефлексия: Поняли ли вы друг друга? Смогли ли договориться? Как вам это удалось?

Игра «Подарок другу». Цель: развивать умение невербально описывать предметы.

Ход игры: Один ребенок становится «именинником» — остальные «дарят» ему подарки, сопровождая движениями и мимикой свой подарок.

Рефлексия: Что было сложно? Почему?

Игра «В нашем классе дружат дети». Цель игры: способствовать развитию групповой сплоченности, познавательных процессов, укреплению эмоциональных контактов.

Ход игры: Игра проводится в кругу, психологом произносится фраза: «В нашем классе дружат дети». Затем первый ребенок произносит имя рядом стоящего ребенка. Второй ребенок произносит имя предыдущего участника и свое. Последний участник игры должен произнести имена всех, в том порядке, в котором стоят участники игры.

Игра «Ветер дует в сторону...». Цель: Стимулирование активности, развитие сплоченности, развитие внимания, снятие мышечного напряжения.

Ход игры: Игра проводится сидя на стульях. Педагог говорит например: «Ветер дует в сторонутех у кого есть брат» те играющие, к которым относится высказывание, должны встать со стула.

Рефлексия: Что было сложно? Почему?

После каждой игры организуется обсуждение возникающих трудностей и поиск решений. Представленные игры на развитие разных форм коммуникации способствуют успешной социализации детей-инофонов [4, 5].

Данный вид работы должен предусматривать непосредственную активность самих участников в процессе деятельности, включая педагога, классного руководителя, психолога.

Таким образом, социализация ребенка-инофона в образовательном пространстве — это явление, представляющее собой определенную систему воспитания, развития и формирования личности.

Литература:

1. *Бороноев А. О.* Основы этнической психологии / А. О. Бороноев. — СПб. : СПбГУ, 2015. — 60 с.
2. Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia> (дата обращения 22.01.2024).
3. Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 24.01.2024).
4. *Луценко М. Е.* Особенности работы с детьми-инофонами [Электронный ресурс] <https://multiurok> (дата обращения 17.01.2024).
5. Упражнения и игры на развитие коммуникативных универсальных действий [Электронный ресурс] <https://kopilkaurokov.ru/psihologu/prochee> (дата обращения 18.01.2024).
6. *Фадеева Е. В.* Социализация детей-инофонов в процессе сотрудничества с образовательным пространством [Электронный ресурс] <https://socpedagog13> (дата обращения 19.01.2024).

Кузнецов П. А., Левина С. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: levinasg@cspu.ru

Практика наставничества при сопровождении научно-исследовательской деятельности химико-экологической направленности: реализация векторов тьюторского действия

Аннотация. В статье рассматриваются методы, способствующие успешной организации исследовательской деятельности в обучении химико-экологической направленности. Интерактивные лекции, лабораторные работы, проектная деятельность, использование современных информационных технологий и поддержка наставника способствуют более глубокому пониманию материала и стимулируют активное участие обучающихся в научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, химико-экологические аспекты, векторы тьюторского действия наставника, интерактивные методы, проектная деятельность.

The practice of mentoring in the support of research activities of chemical and environmental orientation: the implementation of vectors of tutor action

Abstract. The article discusses methods that contribute to the successful organization of research activities in teaching chemical and environmental aspects. Interactive lectures, laboratory work, project activities, the use of modern information technologies and the support of a mentor contribute to a deeper understanding of the material and stimulate the active participation of students in research activities.

Keywords: scientific research activity, chemical and environmental aspects, vectors of tutor activity of the mentor, interactive methods, project activity.

В современном мире, где проблемы окружающей среды становятся все более острыми, особое внимание уделяется подготовке специалистов, способных не только понимать принципы химических и экологических процессов, но и эффективно решать возникающие проблемы. Поэтому современное образование ставит задачу не столько передачи студентам фундаментальных знаний, но и развития у них навыков исследовательской деятельности, способствующих глубокому пониманию предмета и развития мышления. Мы считаем, что в рамках обучения химико-экологической направленности особенно важно обеспечить получение студентами не только теоретических знаний, но и возможность практического применения полученной информации для решения профессиональных задач.

Рассмотрим деятельность наставника и наставляемых на примере практики наставничества при выполнении исследовательской работы химико-экологической направленности. Роль преподавателя в реализации данной практики состояла в том, чтобы обеспечить реализацию трех векторов тьюторского действия: социального, культурно-предметного и антропологического.

Социальный вектор был направлен на раскрытие образовательного потенциала окружающего социума и собственного потенциала обучающихся [3]. Эффективному обучению способствовало активное вовлечение обучающихся в прослушивание интерактивных лекций по теме исследования, анализ и обсуждение материалов презентаций, видеоматериалов и результатов демонстрационного эксперимента.

Реализация культурно-предметного вектора способствовала продвижению наставляемого в освоении нового предпрофессионального пространства. Практическое применение полученных знаний проводилось в процессе выполнения эксперимента на лабораторные занятия, в условиях полевых исследований, а также в промышленных лабораториях [2]. Это не только позволило продемонстрировать студентам конкретные примеры применения теоретических знаний для решения профессиональных задач, но и способствовало развитию умений работы с оборудованием, развитию навыков анализа полученных результатов, умений грамотно формулировать выводы. Практическое обучение способствовало развитию у обучающихся точности и внимательности при выполнении эксперимента, умению работать с оборудованием в химической и экологической лабораториях, формированию ответственного отношения к окружающей среде и соблюдению правил экологической безопасности.

Развитие исследовательских навыков при обучении обучающихся химико-экологической направленности заключалось в разработке и применении эффективных методов, позволяющих создать обучающую среду, которая стимулировала обучающихся к самостоятельной исследовательской работе. Эффективным методом было использование проектного обучения [1], в рамках которого студенты решали реальные проблемы с использованием знаний и методов из области химии и экологии. Выполнение таких проектов создало условия для развития проектного мышления, коммуникативных навыков и самоорганизации.

Антропологический вектор осуществлялся за счет актуализации наставниками специальных техник и технологий развития личностных качеств, необходимых для саморазвития в будущей профессиональной области. Среди них особо выделим участие обучающихся в научных конференциях и семинарах различного уровня, от внутриуниверситетских до всероссийских. Это предоставило возможность общения с коллегами и профессионалами в области решения химико-экологических задач [3], обмена опытом и идеями, а также возможность участия в новых научно-исследовательских проектах. Здесь можно было получить опыт публичных выступлений, презентации собственных результатов, участия в дискуссиях, освоения норм и правил профессионального общения и поведения, необходимого для успешной научной и профессиональной карьеры. Сопровождение и личный пример наставника способствовали не только повышению качества исследовательской работы, но и стимулировали интерес обучающихся к научной деятельности, помогая наставляемым преодолевать трудности и поддерживать мотивацию к научной деятельности.

Участие в тьюториалах помогло обучающимся осмыслить методологию научного познания [4, 5], научиться критически относиться к анализу получаемых результатов и грамотно формулировать вывод по итогам проведенного химико-экологического исследования.

Виртуальные лаборатории, симуляторы экологических процессов, компьютерное моделирование с использованием высокотехнологичного оборудования технопарка, участие некоторых групп студентов в межвузовских

проектах, например, проведении исследований в Кушской Косе, позволили открыть новые горизонты для исследования и развития профессиональных компетенций.

Интеграция современных технологий в учебный процесс способствовала более глубокому пониманию содержания химико-экологических понятий и теорий, уточнению существенных и несущественных условий эксперимента, развитию исследовательских навыков, цифровой грамотности и профессиональных компетенций обучающихся.

Наблюдения за работой студентов, положительная динамика роста их исследовательских и профессиональных компетенций, повышение качества знаний и уровня сформированности экспериментальных химико-экологических умений, готовность продемонстрировать приобретенные компетенции участием в конференциях, курсах, мастер-классах различного уровня позволяют говорить о правильном выборе интегративной стратегии практики наставничества и эффективности реализации векторов тьюторского действия в обучении.

Литература:

1. Смирнова, Е. П. Проектное обучение в химии и экологии: опыт применения в вузах [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — №2 (18). — Режим доступа: <http://www.koncept-journal.ru/journal/2018/2/63>.
2. Иванова, О. Н. Лабораторные занятия по химии и экологии: методические рекомендации для преподавателей [Текст] // М.: Издательство МГУ, 2020. — 150 с.
3. Петров, А. В. Роль научных кружков в развитии исследовательских навыков у обучающихся [Текст] // «Наука и образование». — 2019. — №4 (28). — С. 45–50.
4. Зимняя, И. А. Организация исследовательской деятельности обучающихся [Текст]. — М.: Издательство НИУ ВШЭ, 2019. — 250 с.
5. Кузьмина, Н. И. Научное руководство аспиранта и молодого ученого». СПб.: Питер, 2018. — 320 с.

Кузьмина И. И., Левченко В. А.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска, Челябинск, Россия
e-mail: zigangirova_i@mail.ru

Средства альтернативной коммуникации как инструмент тьюторского сопровождения

Аннотация. В статье представлен практический опыт МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска» по формированию средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием карточек-символов, а также вопросы деятельности тьютора как помогающего практика. Данный опыт основывается на том, что средства альтернативной коммуникации позволяют обеспечить благоприятную психолого-педагогическую среду, помогающую детям вступать в социальный контакт, а также быть успешными в коммуникации в процессе получения образования.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, альтернативная коммуникация, тьюторское сопровождение, образовательная среда, тяжелые, множественные нарушения развития.

Kuzmina I. I., Levchenko V. A.

Special (correctional) educational institution № 119, Chelyabinsk, Russia

Alternative communication tools as a tutor support tool

Abstract. The article presents the practical experience of MBEI “S(C)ES for students with disabilities (intellectual disability) № 119 in Chelyabinsk” on the formation of alternative communication tools for children with severe and multiple developmental disabilities using character cards, as well as issues of the tutor’s activity as a helping practitioner. This experience is based on the fact that the means of alternative communication make it possible to provide a favorable psychological and pedagogical environment that helps children to enter into social contact, as well as successful communication in the educational process.

Keywords: children with special educational needs, alternative communication, tutor support, educational environment, severe, multiple developmental disorders.

В настоящее время в Российской Федерации происходит становление новой системы образования, и одним из приоритетных направлений является не просто образование обучающихся с ОВЗ, а образование тех из них,

которые в течение длительного времени не получали необходимой помощи от государства. К данной категории относятся, прежде всего, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Готовность к обеспечению процессов обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития становится актуальной задачей практически любой образовательной организации. Тьюторское сопровождение наряду с технической помощью ассистента, помощника учителя [5] трактуется в законе «Об образовании в Российской Федерации» (273 ФЗ) как одна из особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ; в случае необходимости прописывается в заключении ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) и является обязательным для школы.

Одной из базовых функций тьютора согласно профстандарту является организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [6, с. 53]. Кроме того, создание насыщенной вариативной образовательной среды, отвечающей индивидуальным познавательным и витальным потребностям ребенка, побуждающей его инициативность и вовлекающей в образовательные «пробы», — первый, технологический этап тьюторского сопровождения [4].

Очевидно, что в организации среды, отвечающей перечисленным требованиям, для обучающихся с ТМНР будут использоваться специальные подходы, методы и средства, т. к. основной контингент школьников с ТМНР — это «неговорящие дети», дети с нарушением коммуникации. Нарушения развития речи у данной категории детей проявляется с самого раннего возраста.

Поскольку дети с ТМНР отличаются предельной закрытостью, уходом от социальных контактов, то тьютор ищет «точку входа» к грамотно построенной коммуникации с тьютором [2]. Такой исходной задачей может стать развитие навыков самообслуживания и бытового поведения, которые позволяют обучающимся освоить средства альтернативной коммуникации, научиться вступать в контакт и успешно социализироваться в обществе.

Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи нее удовлетворительно объясниться [1].

В связи с этим в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития должно уделяться больше внимания активизации речи и развитию коммуникативных и социальных навыков. Обучение должно быть направлено на всестороннюю, специальным образом организованную педагогическую работу по формированию у детей потребности в общении, а также развитию артикуляционного аппарата. Данная работа предполагает обучение детей использованию альтернативных средств коммуникации, развитие у детей способности выражать свои мысли, чувства, желания и действия с помощью символов, жестов, мимики и т. д.

Одним из средств, отвечающих этим задачам, являются карточки-символы. Система Блисс-символов — это разновидность логографической письменности, т. е. письменности, основанной на буквах. Система символов «Блисс» состоит из 100 символов-радикалов, из которых можно комбинировать новые слова и выражения. Для людей с тяжелой умственной отсталостью вместо блисс-символов стала применяться система символов с использованием пиктограмм, так как пиктограммы в этом случае представляли собой стилизованные рисунки — белый силуэт на темном фоне. Рисунок сопровождается написанным словом. Такие пиктограммы проще блисс-символов, поэтому их легко понимают дети с умственной отсталостью, а также их родители и специалисты, работающие с ними.

Еще одной системой альтернативной коммуникации являются визуальные карточки PECS, это альтернативный способ коммуникации ребенка с другими людьми. Они являются одним из ведущих методов альтернативного общения (особенно для неговорящих детей). Главная цель визуальных карточек — это дать ребенку возможность выразить свои желания и потребности, когда он не может это сделать с помощью речи, а также и получить информацию [7].

Карточки-подсказки преимущественно используются с вербальными детьми. Они нужны, чтобы напомнить ребенку, что сказать, и предоставить ему альтернативное средство коммуникации. Обычно такие карточки состоят из одного или двух сообщений, которые изображены в виде картинки и дублируются в виде письменной речи. По сути карточки заменяют вербальные подсказки, они хорошо работают в ситуациях, когда ребенку нужно что-то сообщить.

Отметим, что важно корректно применять карточки-символы при работе с детьми: изображения должны быть яркими, простыми, знакомы ребенку; картинки удобны для манипуляций с ними; постепенно переходить с цветных картинок на черно-белые; карточки-символы должны сопровождать ребенка во всех сферах его деятельности [3].

Если комбинировать средства альтернативной коммуникации, социальную поддержку, организационную поддержку и инструкции с визуальными подсказками, то можно значительно улучшить социальную коммуникацию и общение среди «неговорящих» детей.

Таким образом, применение карточек-символов для обучения детей с ТМНР с использованием альтернативных средств коммуникации является важным процессом, который должен охватывать специалистов службы сопровождения (педагогов, психологов, логопедов, тьюторов).

Литература:

1. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: Инф.-метод. материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. — СПб.: «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018.
2. Довбыш С. Е. Профессиональная деятельность тьютора и ассистента учителя при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Е. Довбыш, Е. Б. Колосова, А. А. Аринушкина // Человек и образование, ФГБНУ «ИУО РАО», 2018. — № 2 (55). — С. 62–67.

3. Лапшина Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. — С. 183–186. — EDN UIUXXZ.

4. Лапшина Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 186–190. — EDN ZBISMH.

5. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А. А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (Уфа, март 2015 г.).

6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/5657033> (дата обращения: 10.10.2018) // ФГОС НОО ОБЗ, п.3.4.1; 1, разд.2.

7. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. — М.: Теревинф, 2011.

Кулакова Я. С.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «ИТ-лицей Привилегия»,
пос. Западный, Сосновский р-н, Челябинская обл., Россия
e-mail: kulakovaia@itl74.ru

Тьюторское сопровождение проектной деятельности на уроках технологии

Аннотация. В статье обосновывается значимость и актуальность реализации технологии тьюторского сопровождения как средства формирования у современного школьника навыков самообразовательной деятельности, профессионального самоопределения, проектирования индивидуальной образовательной программы, реализации различных сложных моделей социального поведения. Одна из проблем, которая стоит перед учителем современной общеобразовательной школы, это низкий уровень заинтересованности учащихся и отсутствие мотиваций к получению знаний. Перед учителем стоит задача пробудить в детях личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, проектная деятельность, преподаватель, ученик, урок технологии.

Kulakova Ya. S.

Municipal educational institution “IT Lyceum Privilege”,
village Zapadny, Sosnovsky district, Chelyabinsk region, Russia
e-mail: kulakovaia@itl74.ru

Tutor support of project activities in technology lessons

Annotation. The article substantiates the importance and relevance of the implementation of tutor support technology as a means of forming the skills of self-educational activity, professional self-determination, designing an individual educational program, and implementing various complex models of social behavior in a modern student. One of the problems facing the teacher of a modern secondary school is the low level of student interest and lack of motivation to acquire knowledge. The teacher is faced with the task of awakening in children a personal interest in the acquired knowledge, which can and should be useful in life.

Keywords: tutor, tutor support, project activity, teacher, student, technology lesson.

Научный руководитель Института стратегических исследований в образовании РАО А. М. Кондаков отмечает, что образование — это системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации российского гражданского общества. При этом руководитель проекта по разработке ФГОС (2005–2012) уточняет: основная причина, выдвигающая задачу развития образования в центр государственной политики, — поворот к личности обучаемых [5].

Переход к информационному обществу, становление его на сегодняшнем рубеже его развития реализуется за счет высокого значения информационных технологий, в первую очередь коммуникативных. В огромной степени наращивается размер информации, в котором следует уметь ориентироваться интеллигентному человеку XXI столетия.

Главное, что находится в зависимости от нас как от преподавателей, — это то, что не просто дать воспитаннику определенные познания, а отправить его в путь саморазвития.

Саморазвитие, самообучение, совершенствование, реализация — цель обучения учащихся. Однако достигнуть данных качеств непросто. Применяя в работе с учениками проектную деятельность, мы удостоверились, что дети с огромным пристрастием и энтузиазмом разрабатывают уникальные планы на решение жизненных проблем. При этом очень принципиально, чтобы данная работа исполнялась непременно в совместной работе педагога и ученика по его запросу, интересу, а никак не навязывалась преподавателем. Функции педагога в проектной деятельности — координационная: преподаватель выступает в роли консультанта, обладающего тьюторскими компетентностями. Учитель не транслирует готовые знания, а организует индивидуальную и коллективную работу учащихся в инновационной образовательной среде, создает условия для формирования компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков на основе универсальных способов деятельности, по существу, выполняя функции педагога-тьютора. Тьютор — это эксперт-наставник, исполняющий методичную и координационную поддержку обучающимся в рамках реализации проектной деятельности.

Тьютор — не тот, кто дает знание, пусть даже добытое в процессе самообразования, а тот, кто сопровождает опыт учения, получения знаний, результата проекта. Вот и выходит, что быть тьютором в рамках предмета технологии возможно лишь в том случае, если вы сами продолжаете пребывать в позиции исследователя. Не напрасно китайский мудрец Конфуций произнес: «Учитель и воспитанник вырастают совместно...».

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что цель работы тьютора — научить подопечного планировать собственную деятельность, осуществлять ее анализ, самостоятельно ставить вопросы личностного роста. Мы предоставляем самостоятельность учащимся в исполнении дел, оставляя за собой лишь управление. Сущность тьюторского сопровождения содержится в организации работы на материале реалистичной жизни учащихся, расширении его личных способностей, включении дела к построению личного продвижения к личностному росту.

Внедрение проектно-исследовательского метода дает ответ существенным потребностям к образованию нынешнего дня. Персональная экспериментальная активность учеников обогащает практику личностно-ориентированных технологий. В том числе и отстающий ученик проявляет энтузиазм к теме, если у него получается что-то раскрыть лично. Задача педагога — вызвать энтузиазм к последовательному движению исследовательской деятельности, завлечь содержанием и методом исполнения работы. Поиск решения поставленной задачи приводит к созданию устойчивых познавательных интересов. В процессе проектно-исследовательской работы проявляется и формируется самостоятельная мыслительная деятельность: ученикам требуется сопоставлять, разбирать, делать выводы, при этом мы используем технологии критического мышления, открытого образования.

Цель открытого образовательного пространства — предоставить ученику множественный выбор образовательных траекторий. Открытое образовательное пространство не формирует определенный образ, а имеет целью дать опыт самоопределения, позволяет вырабатывать качества ориентации в мире образования и дальнейшей профессиональной деятельности. Помочь учащимся сориентироваться в открытом образовательном пространстве, сделать правильный выбор должен педагог-тьютор. Тьютор реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования. Это посредник между различными субъектами образовательного пространства (учащийся, преподаватель, родители и др.).

Под сопровождением преподавателя, обладающего тьюторской компетентностью, принято понимать такое учебно-воспитательское взаимодействие, в ходе которого воспитанник делает, а преподаватель создает условия для эффективного осуществления этого действия. В ситуации тьюторского сопровождения тьюторант (ученик) без помощи других разрабатывает применимые для себя методы изучения и этапы исполнения работы, которые потом обсуждает с тьютором [2].

Главный инструмент тьюторской работы — вопрос. Уместно и вовремя поставленные вопросы, умение предельно сузить или наоборот расширить тему; применение техники активного слушания характеризуют профессионально организованное тьюторское занятие.

Технологии и методики, которые тьютор имеет возможность применять в собственной работе с учениками, — это многообразные технологические процессы открытого образования: «Кейс-обучение» (метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций, например, демонстрация швейной машинки: бытовая швейная машина, ее технические характеристики, назначение основных узлов.); «Портфолио» (метод презентации образовательных результатов, например, результаты домашних заданий, лабораторных работ); «Дебаты» (метод организации публичной дискуссии, в которой нужно предельно доказательно аргументировать свою точку зрения и опровергнуть противоположную, например, на уроках, посвященных моделированию моделей одежды, по уровню сложности зависящему от класса ученика) и др.

Для молодых людей, в силу их возрастных особенностей, в особенности значительны конкурсные и коммуникативные особенности взаимодействия с ровесниками, что имеет возможность стать отдельной темой рефлексии в работе тьютора и тьюторанта. Например, разнообразные конкурсы по проектированию наилучшей модели фартука или же по выполнению правильного шва. Формы работы тьютора — консультации, персональные и массовые тьюториалы (семинары), просветительные действия, тренинги — должны использоваться с учетом возраста и способностей тьюторантов-подростков. Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным тьюторантом, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность.

Тьюторство позволяет создать открытое образовательное пространство для учащихся, решить проблемы ученика, не ограничивая его самостоятельность, а расширяя его возможности.

В современной системе образования сегодня речь идет, прежде всего, не столько о педагогах, официально работающих в должности «тьютор», сколько о педагогах, обладающих тьюторскими компетентностями, то есть владеющих технологиями тьюторского сопровождения.

Не случайно свою книгу «Столетия тьюторства» Эдвард и Элайн Гордон завершают следующими словами: «Сегодня проблема лучшего школьного обучения требует более широкого изучения тьюторской философии и методов. Эта деятельность не способствует «антишкольному обучению» или «элитарным» установкам, но предлагает жизнеспособный проект по увеличению «продуктивности образования» в классной комнате...» [4, с. 348].

А отсюда, главная задача системы повышения квалификации на сегодня заключается в оказании помощи педагогам в формировании новой профессиональной роли, в освоении ими технологий тьюторского сопровождения и внедрении этих технологий в практику работы образовательных учреждений.

Литература:

1. Бабушкина Н. Н. Проблемы педагогики. — 2016, №2 (13).
2. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения. / Г. М. Беспалова [Электронный ресурс]. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738/>
3. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор». — М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. — С. 246.
4. Гордон Э. Столетия тьюторства: История альтернативного образования в Америке и Западной Европе./ Э. Гордон, Эл. Гордон. — Ижевск: ERGO, 2008. — 350 с.
5. Федеральный государственный стандарт общего образования — основа «Нашей новой школы»: Материалы Интернет-конференции [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.openclass.ru/2010/content/136790> (дата обращения 21.01.2011).

Кулибаба А. А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nastya.kulibaba.001@mail.ru

Научный руководитель — Сошникова Н. Г.

Развитие словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР в процессе индивидуального сопровождения

Аннотация. В статье описаны результаты собственного теоретико-экспериментального исследования темы. Выявлен недостаточный уровень сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, эффективная коррекция которого возможна только в ходе индивидуального сопровождения обучающихся.

Ключевые слова: задержка психического развития, словесно-логическое мышление, индивидуальное сопровождение, учащиеся младшего школьного возраста.

Kulibaba A. A.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Soshnikova N. G.

The development of verbal and logical thinking of primary school children with mental retardation in the process of individual support

Abstract. The article describes the results of our own theoretical and experimental research on the topic. The insufficient level of formation of verbal and logical thinking of younger schoolchildren with ASD has been revealed, the effective correction of which is possible only in the course of individual support of students.

Keywords: mental retardation, verbal and logical thinking, individual support, primary school students.

Словесно-логическое мышление является одним из ключевых когнитивных процессов, которые должны развиваться в младшем школьном возрасте и обеспечивать тем самым норму психического развития [7]. Роль словесно-логического мышления в развитии младших школьников определяется следующим [1]:

1. Коммуникация: развитие словесно-логического мышления помогает детям ясно и точно выражать свои мысли и идеи. Это позволяет им эффективно общаться с другими людьми и делиться своими идеями.

2. Решение проблем: словесно-логическое мышление играет важную роль в разрешении проблем. Дети, обладающие этим навыком, способны проводить логический анализ проблемы, разбивать ее на составные части и предлагать практические решения.

3. Критическое мышление: для развития критического мышления необходимо умение анализировать информацию, оценивать ее достоверность и применимость. Словесно-логическое мышление способствует развитию навыков критического мышления, что позволяет детям различать факты от мнений, аргументированно высказывать свою точку зрения и принимать взвешенные решения.

4. Успех в учебе: способность мыслить логически и ясно выражать свои мысли влияет на успех в учебе. Младшие школьники должны уметь анализировать информацию, составлять логические связи между понятиями, решать математические задачи и создавать связные высказывания. Развитие словесно-логического мышления поможет им лучше усваивать учебный материал и достигать успеха в учебе.

5. Развитие творческого мышления: словесно-логическое мышление является одним из основных компонентов творческого мышления. Оно позволяет детям генерировать новые идеи, формулировать гипотезы и находить нестандартные решения.

Развитие словесно-логического мышления у младших школьников должно быть приоритетной задачей в образовательном процессе. Это особенно важно в отношении обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) [4].

Проблема развития мышления у младших школьников с ЗПР не теряет своей актуальности [6]. Некоторые исследователи — классики вопроса (Т. В. Егорова, В. А. Пермякова, З. М. Дунаева, И. А. Коробейникова) [2] и современные исследователи (Н. В. Бабкина, М. С. Коробинцева) [5] отмечают, что у детей с ЗПР в возрасте 6–7 лет присутствует конкретное мышление, слабое развитие мыслительных операций, затруднения в обобщении и абстрагировании, трудности в установлении причинно-следственных связей, отсутствие владения родовыми понятиями, а также замедленность, инертность, косность мышления и стремление к использованию шаблонов [2].

Практическая часть исследования была организована на базе МБОУ «СОШ № 115 г. Челябинска», с учащимися II коррекционного класса для детей с ЗПР в количестве 8 человек.

В качестве диагностического инструментария были использованы классические диагностические методики [1] («Исключение понятий», С. Х. Сафонова; «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах», Р. С. Немов; «Последовательность событий», Н. А. Бернштейн; «Сравнение понятий», Л. С. Сахаров), организация которых адаптирована к возможностям и особенностям обучающихся с ЗПР [3].

По результатам диагностики было выявлено, что у детей с ЗПР преобладают показатели низкого уровня развития, как отдельных параметров словесно-логического мышления у школьников с ЗПР, так и общего показателя развития мышления по всем методикам. На практике это выражается в наличии значительных трудностей освоения общеобразовательной программы и формировании на этой почве нарушений эмоциональной сферы [6].

Следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления младших школьников. Практика обучения детей с ЗПР показывает, что работа учителя-дефектолога максимально эффективна, если она реализуется в ходе индивидуального сопровождения [4]. Индивидуальные занятия создают оптимальные условия для развития словесно-логического мышления каждого учащегося с ЗПР.

Литература:

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М. : НПО «Образование», 1996.
2. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. — М.: Педагогика, 2003. — 149 с.
3. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития / Г. А. Карпова, Т. П. Артемова. — Екатеринбург, 2015. — 154 с.
4. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
5. Коробинцева М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221. — EDN BDFPEW.
6. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
7. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОБЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

Взаимодействие участников образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ

Аннотация. В статье раскрывается взаимодействие участников образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ с учетом ФАОП и собственного опыта.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие, взаимосвязь, ФАОП, дети с ОВЗ.

Kulish T.V.

Municipal preschool educational institution “Kindergarten № 24” of the Kopeisk urban district

Interaction of participants in the educational process in the system of psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities

Annotation. The article reveals the interaction of participants in the educational process in the system of psychological and pedagogical support for children with disabilities, taking into account the FAOP and their own experience.

Keywords: psychological and pedagogical support, interaction, interrelation, FAOP, children with disabilities.

Каждый день педагоги детского сада сталкиваются с детьми, которые выделяются из основной группы. Обычно это дошкольники, которые не усваивают образовательную программу, они невнимательны, медлительны или имеют проблемы с поведением [2]. Этот список можно продолжать еще долго, но это не решит вопроса: как воспитывать и обучать детей с ОВЗ в детском саду, чтобы на выходе получить разносторонне развитого дошкольника на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций.

С 1 сентября 2023 года все дошкольные организации нашей страны перешли на единую федеральную адаптированную программу. Каждый детский сад прописал свои условия, материальное и кадровое обеспечение, методическую базу, но целевые ориентиры для всех педагогов едины. Поэтому перед организацией встал вопрос как организовать взаимодействие участников образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении (далее ППС), чтобы коррекционно-развивающая работа дала свои положительные результаты.

Когда малыш начинает посещать дошкольное учреждение, воспитатель заполняет лист адаптации, где отмечаются индивидуальные особенности в игре (как и с кем играл или наблюдал за игрой детей), как ест (самостоятельно или требуется помощь), как идет на контакт со взрослыми и детьми, как спал и ходил в туалет. Изучая эти данные, педагог-психолог понимает, как идет адаптация у ребенка к детскому саду. В случае если дошкольного психолога что-то настораживает, то при согласии родителей специалист начинает свою работу с ребенком [1]. Он общается с родителями, диагностирует малыша, изучает медицинскую карту, наблюдает за его поведением в разных режимных моментах, ведет индивидуальную карту развития. При необходимости к работе подключаются узкие специалисты дошкольного учреждения. В дальнейшем ребенка по запросу родителей или воспитателя направляют на ППК детского сада [4].

На заседании психолого-педагогической комиссии специалисты разрабатывают комплексную программу психолого-педагогического сопровождения, в нее входят ИКОМ и ИКРП. В этих документах специалисты, работающие с малышом, прописывают основные направления и цели работы. Эти направления индивидуальны и расписываются детально [5]. Затем все специалисты совместно составляют план коррекционной работы, который направлен на коррекцию тех процессов, которые западают у дошкольника. Главное условие успешной коррекционной работы — это учет особых образовательных потребностей дошкольника, которые обусловлены характером патологии, а также степенью выраженности [1].

В ФАОП прописано, что воспитатель не ведет коррекционную работу с ребенком, а выполняет рекомендации узких специалистов. Поэтому, занимаясь индивидуально с подопечным, педагоги собираются и обсуждают какие методы и приемы лучше воспринимаются ребенком, а что не работает совсем. Только после этого специалисты пишут рекомендации для воспитателя в журнале взаимодействия.

С первого взгляда роль воспитателя в этом процессе минимальна, но, основываясь на своем опыте, если воспитатель не заинтересован и нет взаимосвязи в работе со специалистами, то результат ППС будет минимален. Воспитатель — это фундамент психолого-педагогического сопровождения [3]. Он весь день находится с ребенком, и его влияние на него постоянно, а значит и выполнение рекомендаций специалистов идет весь день. Поэтому нельзя сказать, что кто-то при ППС играет большую роль, а кто-то меньшую. Только при взаимодействии, взаимовыручке и взаимоуважении психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ даст положительные результаты.

Литература:

1. Васильева, В. С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / В. С. Васильева // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 3. — С. 30. — EDN OFXPKR.
2. Васильева, В. С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями / В. С. Васильева // Особые дети в обществе : Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов, Москва, 26–28 октября 2015 года / Под редакцией О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. — Москва: Издательство «Ставролит», 2015. — С. 29–33. — EDN UMXENX.
3. Никитина, Е. Ю. Методологический регулятив развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / Е. Ю. Никитина, В. С. Васильева // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 6–1. — С. 44–47. — EDN PBAOUT.
4. Резникова, Е. В. Психолого-педагогический консилиум как средство комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Резникова, В. С. Васильева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 6. — С. 270–287. — DOI 10.25588/CSPU.2018.50.6.020. — EDN YWQCXJ.
5. Individualization of psychological and pedagogical support of primary school students with developmental delay in the process of the federal state educational standard mastering / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. — 2018. — Vol. 10, № 10. — P. 2517–2523. — EDN FDSSVQ.

Лаврентьева Д. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dasha.lavrenteva.0202@mail.ru

Научный руководитель — Шереметьева Е. В., к. п. н., доцент кафедры СППМП

Роль тьюторства в формировании интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами музыкальной деятельности

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами музыкальной деятельности: анализируется профессиональная деятельность тьюторов в данном вопросе, определен перечень музыкальных средств, необходимых для эффективного развития интонации у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Ключевые слова: тьютор, интонационная сторона речи, тембральный слух, средства музыкальной деятельности, ранний возраст.

Lavrentieva D. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

The role of tutoring in the formation of the intonation side of speech in young children with disabilities in mastering speech by means of musical activity

Annotation. The article considers a range of issues related to the problem of the formation of the intonation side of speech in young children with disabilities in mastering speech by means of musical activity: the professional activity of tutors in this matter is analyzed, a list of musical means necessary for the effective development of intonation in young children with disabilities in mastering speech is determined.

Keywords: tutor, intonation side of speech, timbral hearing, means of musical activity, early age.

Интонационная сторона — это важнейшая составляющая устной речи, представляющая собой целостность взаимосвязанных элементов. Именно от ее состояния зависит внятность, разборчивость и выразительность речи. Компоненты интонации позволяют человеку точно и ясно выражать мысли, без ошибок передавать необходимые сведения, чувства и эмоции.

Разработка способов предупреждения и устранения отклонений в овладении речью у детей раннего возраста является одной из задач, стоящей перед современной логопедией. Выявление совокупности признаков, указывающих на ненормированное развитие интонационных компонентов устной речи ребенка, позволяет решить этот вопрос. Значение интонации для коммуникации, необходимость оказания ранней коррекционной помощи детям в возрасте от 1 до 3 лет в развитии интонационной стороны речи, раннее диагностирование отклонений в овладении речью определяют актуальность данного исследования.

Рассмотрим подробнее понятие «интонационная сторона речи». В русском языке под интонацией понимают сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций» [4]. Многие исследователи считают, что речевая интонация является основной составляющей просодии, поскольку она принимает непосредственное участие в понимании сказанного, тем самым представляя одну из главных сторон устной речи [1].

Стоит отметить, что интонационная сторона устной речи формируется все детство, начиная с рождения. Из этого следует тот факт, что интонационные средства усваиваются ребенком намного раньше, чем словесная речь, формируя основу для будущей речи ребенка. И к 7 годам интонационная сторона устной речи у детей полностью сформирована [2].

Для формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью большое значение имеют средства музыкальной деятельности.

Музыкальная деятельность детей раннего возраста — это различные способы и средства познания детьми музыкального искусства (музыкальные игры, движения под музыку, пение и др.), с помощью которых осуществляется и общее развитие ребенка.

Раннее музыкальное развитие, как средство формирования интонационной стороны речи у детей, очень важно, поскольку оно позволяет удовлетворять потребность ребенка в выражении базовых эмоциональных переживаний в определенных действиях — простейших танцевальных движениях, вокализациях, пластических импровизациях [3].

В тьюторское сопровождение детей с 1 года до 3 лет входит помощь в овладении интонационной стороной речи с помощью средств музыки. И целесообразно включать в коррекционный процесс такую музыкальную деятельность, как движение в музыкальном зале с внешней ритмической организацией стихотворным текстом или звукоподражаниями. Данное средство коррекции является ключевым при формировании мелодического, интонационного и ритмического компонентов интонационной системы речи [5].

Также тьютор может использовать такой музыкальный прием, как пропевание речи на мотивы русских народных песен-потешек с музыкальным сопровождением. Данный прием может видоизменяться от условий занятия. Сначала дети пропевают обращенную к ним речь, далее — слова совместно со взрослым и фразы вслед за педагогом [5].

Кроме всего вышеперечисленного, такие ученые, как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, предлагают следующие игровые упражнения для развития интонационной стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью: «Где звучит?», «Что звучит?». Данные приемы осуществляются с помощью таких музыкальных инструментов, как колокольчик, металлофон, маракасы, музыкальные коробочки, дудочки, бубен и др.

Немаловажно отметить, что для формирования интонационной стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью огромное значение имеет развитое речевое дыхание, так как оно является основой для становления не только просодии, но и всей речевой системы в целом. Поэтому в обязанности тьюторского сопровождения по данному направлению также входит помощь ребенку в овладении правильным речевым выдохом, целенаправленной воздушной струей.

В настоящее время для развития такого интонационного компонента, как тембральный слух, у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью все чаще стали использоваться диатонические колокольчики. Это музыкальные инструменты, имеющие звучание от первой до второй октавы. Каждый колокольчик имеет свой цвет. Совместное музицирование детей развивает у них не только чувство ритма, но и слуховые, зрительные и тактильные способности к восприятию.

Итак, перечислим основные музыкальные приемы, которые может использовать тьютор для развития интонационной стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью:

- интонационная организация речевой среды ребенка с подключением пения и музыки;
- развитие голосовых модуляций с помощью музыкального подкрепления;
- простукивание, прохлопывание и введение внешней музыкальной ритмической схемы лексем с акцентом на ударный слог для формирования ритмического компонента интонационной системы;
- удлинение речевого выдоха [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема изучения интонационных компонентов устной речи у детей раннего возраста в настоящее время является очень актуальной в силу большой распространенности данного нарушения у детей. А также роль тьютора огромна в формировании интонации у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами музыкальной деятельности. Данный специалист может помогать и предлагать ребенку различные музыкальные средства для развития компонентов интонации.

Литература

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
2. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е. Н. Винарская. — М.: Просвещение, 1987.
3. Волчегорская, Е. Ю. Музыкальное развитие в период раннего детства [Электронный ресурс] / Е. Ю. Волчегорская, О. А. Ногина // КиберЛенинка. — Электрон. дан. — Челябинск. — Заглавие с экрана. — (<https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-razvitie-v-period-rannego-detstva/viewer>).
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
5. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: Система занятий с детьми и их родителями [Текст] / Е. В. Шереметьева. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 176 с.

Лазарева Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elena.lev-74@yandex.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Особенности тьюторского сопровождения детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов организации тьюторского сопровождения детей младшего дошкольного возраста с ЗПР в ДОУ. Показана значимость тьюторского сопровождения, определены его направления с учетом специфики дефекта при ЗПР.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, задержка психического развития.

Lazareva E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Features of tutor support for children of primary preschool age with mental retardation in a preschool educational institution

Abstract. The article is devoted to the consideration of issues of organizing tutor support for children of primary preschool age with mental retardation in a preschool educational institution. The importance of tutor support is shown, its directions are determined taking into account the specifics of the defect in cases of mental retardation.

Keywords: tutor, tutor support, mental retardation.

Социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — цель и результат образования таких людей, поэтому качеству образования придается особое значение [10]. Для многих категорий детей, имеющих ОВЗ или инвалидность, тьюторское сопровождение является неотъемлемой частью качественного образования [1].

Специалисты Межрегиональной тьюторской ассоциации (руководитель Т. М. Ковалева) тьюторство рассматривают как особый вид педагогической поддержки, основанный на индивидуализации в условиях открытого образования [3].

Сегодня активно продвигается идея необходимости тьюторского сопровождения детей с ОВЗ любой нозологии, в т. ч. и детей с задержкой психического развития (ЗПР) — самым распространенным вариантом психического дизонтогенеза в детской популяции [4].

Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ каждое образовательное учреждение обязано создавать условия для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями [10]. Следовательно, педагоги должны использовать различные методы для адаптации, развития и социализации ребенка с ЗПР в условиях ДОУ [8].

В младшем дошкольном возрасте, при поступлении в ДОУ, помощь в виде логопедической и психолого-педагогической поддержки не всегда оказывается доступной. Для решения возникающих проблем важным шагом может стать введение в штатное расписание образовательных учреждений тьютора [2].

Принцип индивидуализации является ключевым в тьюторском сопровождении. Он подразумевает понимание факта, что каждый ребенок имеет свой уникальный путь усвоения знаний, которые для него являются наиболее значимыми. Основная цель работы тьютора заключается в сопровождении ребенка, в создании и реализации индивидуальной образовательной программы, соответствующей его потребностям и способностям [7].

В тьюторском сопровождении детей младшего дошкольного возраста с задержкой психомоторного и речевого развития выделяют несколько направлений. Одним из главных направлений работы является формирование навыков самообслуживания, развитие речи и игровой деятельности у детей. Игра, как известно, является ключевой деятельностью на этом возрастном этапе. При этом участие ребенка в совместной игре со взрослым играет большую роль не только в формировании психологической структуры игровой деятельности, но и в стимулировании познавательного и речевого развития ребенка, а также оптимизации его коммуникативных возможностей [6].

Следующим направлением сопровождения является работа по повышению мотивации ребенка к разнообразным видам деятельности, проведение развивающего и коррекционного обучения, а также помощь в процессе социализации. На начальном этапе ребенок может испытывать трудности в самостоятельном выполнении заданий, и в таких случаях тьютор предлагает помощь, стремясь стимулировать проявление самостоятельности ребенка [3].

При работе в режиме сопровождения детей младшего дошкольного возраста с ЗПР тьютор использует медленный темп обучения и многократное повторение изученного материала. Важно не торопить ребенка, а дать ему возможность спокойно осваивать новые навыки и действия. Такой подход помогает сохранить положительную эмоциональную атмосферу на занятии [5].

Однако необходимость соблюдения расписания и режима остается. Поэтому тьютор будет направлять детей на целеустремленные действия. Для достижения этой цели полезными могут быть приемы поощрения. Так, тьютор может обратить внимание группы на аккуратность и умение конкретного ребенка подбирать одежду и складывать ее в нужном порядке, а затем попросить этого ребенка продемонстрировать свои навыки другим. Такие приемы поощрения стимулируют ребенка и помогают достигать поставленных целей.

Еще одним направлением в работе тьютора должно стать формирование у ребенка самостоятельности в деятельности. Важно давать детям больше возможностей для самостоятельности в самообслуживании. Для этого тьютор использует объяснение, демонстрацию способов действий и игры. Игры, такие как «Что сначала, что потом» или «Поможем подобрать одежду», помогают детям развивать более рациональные навыки во время режимных процессов. Тьютору также следует использовать поощрение для укрепления у детей навыков самообслуживания и успешного выполнения заданий.

Чтобы заинтересовать ребенка в деятельности по самообслуживанию, можно вызвать его интерес к предмету. Например, во время одевания можно предложить ребенку новый шарф, показать его и описать его характеристики: «Какой красивый и мягкий шарф! Он такой теплый! Представь, как он будет согревать твою шею! Давай наденем его!» Такой подход помогает привлечь внимание ребенка и создать положительную ассоциацию с самообслуживанием.

В работе тьютора по формированию навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР играют важную роль эмоциональные потешки, песенки, пословицы и поговорки. Например, использование фразы «Раз, два, три, четыре, пять! Шапку будем надевать» может помочь ребенку запомнить и выполнить действие надевания шапки [9].

Со временем игровые упражнения и задания следует усложнять, предоставляя ребенку возможность самостоятельно выполнять действия. При индивидуальной работе тьютор должен стимулировать ребенка с ЗПР к речевой деятельности и контролировать ее. Это еще одно направление тьюторского сопровождения. Важно постоянно задавать вопросы, например: «Что ты делаешь?» или «Что нужно сделать после того, как ты помыл руки?» Если ребенок готовится к прогулке, тьютор может спросить, куда они идут, что нужно сделать перед прогулкой и какой порядок действий следует соблюдать [2].

Тьютору следует обеспечивать предотвращение утомления у ребенка и уделять внимание его отдыху и успокоению. Для этого можно использовать постоянную смену деятельности и даже пространства [11]. Ребенку важно иметь возможность отдохнуть и даже полежать на ковре или кровати. Такие привычные способы успокоения и отдыха, как разговор с самим собой или с предметом, а также уединение в других помещениях, например, раздевалке или спальне, могут быть использованы [9].

Тьютор должен наблюдать за динамическими изменениями, которые происходят у ребенка с ЗПР в процессе обучения. Тьютор должен информировать всех участников образовательного процесса об этих изменениях и, если нужно, направлять родителей на консультацию к специалистам [2].

При наличии возможности последним этапом работы тьютора должен стать постепенный отход от роли посредника и предоставление ребенку максимальной самостоятельности. Эффективность тьютора можно оценить по его способности снизить свое влияние и выйти из системы [1].

Внедрение позиции тьютора в образование с целью осуществления стандартов может дополнить роль воспитателя, так как тьюторская деятельность основана на принципе индивидуализации. В итоге тьюторская работа

с ребенком младшего дошкольного возраста включает его успешное интегрирование в дошкольное образовательное учреждение, помощь ему в социализации и адаптации.

Литература:

1. Горбунова А. Ю. Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной организации / А. Ю. Горбунова О. О. Королькова, Е. С. Ткаченко // Сибирский педагогический журнал. — 2020. — № 4. — С. 97–106.
2. Зыбарева Н. Н. Профессия тьютор / Н. Н. Зыбарева, И. В. Карпенкова, Е. В. Кузьмина. — Москва : МГППУ. 2017. — 38 с.
3. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.] –Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.
4. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
5. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
7. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
9. Микляева Н. В. Воспитание и обучение детей с ЗПР : учебник для академ. бакал. / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство «Юрайт», 2019. — 236 с.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.02.2023). — Режим доступа: https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273_23.pdf (дата обращения 22.01.2024).
11. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Лаптева О. А., Николаева И. Н.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: olga_postnikova8@mail.ru

Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей с нарушениями слуха в процессе образовательной деятельности

Аннотация. В статье рассмотрены следующие вопросы: психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха; характерные черты таких семей и механизмы помощи им; особенности работы с родителями, которые имеют нарушения слуха.

Ключевые слова: семья, дети с нарушениями слуха, психолого-педагогическое сопровождение, работа психолога с родителями.

Features of psychological and pedagogical support for parents of children with hearing impairments in the process of educational activities

Abstract. The article discusses the following issues: psychological and pedagogical support for families raising a child with hearing impairment; characteristic features of such families and mechanisms for helping them; Features of working with parents who have hearing impairments.

Keywords: family, children with hearing impairments, psychological and pedagogical support, psychologist's work with parents.

Многие научные исследователи, такие как А. И. Герцен, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др., подчеркивают важность семейного воспитания и его неразделимость с общественными отношениями. Семья обеспечивает ребенку полноту ощущения детства и делает его жизнь радостной, насыщенной теплом, заботой, вниманием [3]. От полноты взаимоотношений детей, имеющих нарушения слуха, с родителями и другими членами семьи зависит то, насколько адекватными будут их отношения с социальной средой. По мнению многих ученых, наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка, на его отношение к окружающим, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи. Многие исследователи подчеркивают, что любовь, забота, внимание со стороны близких взрослых являются для ребенка необходимым своеобразным, жизненно важным «витамином», который дает ему ощущение защищенности, обеспечивает эмоциональное равновесие, повышает его самооценку [7].

В семьях, где родители тоже глухие, складываются более близкие межличностные отношения, чем в семьях со слышащими родителями. В первом случае родители принимают активное участие в судьбах своих детей, ибо у глухих (или слабослышащих) родителей отсутствует проблема общения с детьми: и те, и другие пользуются специфическими способами общения. А трудности общения глухих детей и их слышащих родителей сохраняются долгие годы [5].

Поэтому важными задачами в работе со слышащими родителями являются их обучение установлению межличностных контактов со своими детьми и оказание им помощи в воспитании ребенка. В исследованиях В. В. Ткачевой, Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунской было замечено, что семьи со слышащими детьми отличаются от семей, имеющих детей с нарушениями слуха, так как, когда ребенок с психофизическими особенностями появляется в семье, возникают психологические переживания, стресс. Поскольку рождение детей с трудностями развития практически мгновенно меняет порядок, устои, обычаи, традиции, в общем, жизнь в семье, то семьям, воспитывающим детей с нарушениями слуха, нужна поддержка социальной среды, включая поддержку специалистов коррекционно-развивающего направления [4].

Одна из важнейших задач в воспитании и обучении детей с нарушением слуха — психолого-педагогическое сопровождение семьи, в которой воспитывается ребенок [6]. В педагогическом взаимодействии «образовательное учреждение — семья» компетенция родителей состоит в том, чтобы доверять образовательному учреждению; в активной педагогической позиции; в добровольности и осознанности родителей во взаимодействии с образовательным учреждением; в выработке потребности пополнить свои педагогические знания и возможности; в долгосрочных партнерских отношениях между семьей и учреждением [2].

У большинства семей, которые воспитывают ребенка, имеющего особенности развития, существует ряд проблем: гиперопека родителей в начальных классах, нарушения взаимоотношений между детьми и родителями (чаще у подростков), трудности, связанные с недопониманием членов семьи, отсутствием у слышащих родителей жестового языка и длительным пребыванием ребенка в интернате [6]. Другая проблема в воспитании детей с нарушением слуха — низкая социальная и психологическая компетенция родителей по вопросам воспитания, образования и развития личности детей. Типы взаимоотношений родителей с ребенком с нарушениями слуха исследователи классифицируют по взаимоотношениям в диаде «родитель — ребенок» (табл. 1).

Табл. 1

Типы отношений родителей к ребенку с нарушениями слуха

Тип отношений	Характеристика
Полное принятие	В семье понимают и воспринимают особенности ребенка, ставят задачу в решении проблемы, выражают положительные ощущения к ребенку. При таком типе взаимоотношений ребенок формирует высокую самооценку, адекватную личность.
Сверхопека	В семье у ребенка минимизированы или отсутствуют обязанности, меры помощи существенно превышены, дети перестают быть самостоятельными, становятся зависимыми.
Нереалистическое отношение	В семье ставят перед ребенком сложную задачу, не признают нарушений. Ребенок ощущает себя одиноким и несчастным
Безразличие	Избегают общения с ребенком, не пытаются понять и любить его, неосознанное чувство родителей приводит к эмоциональной невосприимчивости ребенка

В семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха, происходит хронический стресс, который способствует снижению адаптационных ресурсов, а также повышает уровень психоэмоционального выгорания. В связи с этим проблема стрессоподавляющего поведения «выгорающих» родителей, которые воспитывают детей с потерей слуха, особо актуальна [5].

Работа с родителями или законными представителями обучающихся, воспитанников осуществляется для более эффективного достижения цели воспитания, которое обеспечивается согласованием позиций семьи и школы в данном вопросе. Основная цель совместной деятельности школы и семьи — включение родителей в систематическую активную коррекционную работу по воспитанию и образованию детей с нарушениями слуха [3]. Работа с родителями или законными представителями школьников осуществляется в рамках следующих видов и форм:

1. На индивидуальном уровне:

- индивидуальное консультирование родителей педагогом-психологом по вопросам особенностей развития, возможностей, способах взаимодействия и совместного преодоления трудностей, возникающих в процессе воспитания ребенка с ОВЗ;
- работа специалистов по запросу родителей для решения острых конфликтных ситуаций;
- помощь со стороны родителей в подготовке и проведении общешкольных и внутриклассных мероприятий воспитательной направленности;
- индивидуальное консультирование с целью координации воспитательных усилий педагогов и родителей.

2. На групповом уровне:

- общешкольный родительский комитет и представительство родителей в Совете школы для участия в управлении школы-интерната и решении вопросов воспитания и социализации их детей;
- классные родительские собрания, на которых обсуждаются вопросы особенностей детей, формы и способы доверительного взаимодействия родителей с детьми, проводятся мастер-классы, семинары, круглые столы с приглашением специалистов;
- «День открытых дверей», во время которого родители могут посещать школьные уроки и внеурочные занятия для получения представления о ходе учебно-воспитательного процесса в школе;
- семейный всеобуч в заочной (школьный сайт, группа в ВК) форме, на котором родители получают ценные рекомендации и советы от профессиональных специалистов — педагога-психолога, социального педагога, учителей и могут обмениваться собственным творческим опытом и находками в деле воспитания детей;
- родительские чаты в социальных сетях при участии классного руководителя, на которых обсуждаются интересующие родителей организационные и другие вопросы;
- общешкольные родительские собрания, проходящие в режиме обсуждения наиболее острых проблем обучения и воспитания школьников.

Из нашего опыта проведения различных мероприятий для родителей, имеющих нарушения слуха, мы сделали вывод, что для полноценного участия в этих мероприятиях родителей, имеющих нарушения слуха, нужно использовать специфические средства общения, в том числе разговорный жестовый язык. В нашей школе есть педагоги-сурдопереводчики, которые помогают в проведении данных мероприятий.

Во время родительских собраний, а также в течение всего учебного года, мы используем видео с субтитрами. На экране для демонстрации видеороликов, который находится в самом людном месте школы, в фойе первого этажа, периодически показываются мотивирующие видео. Таким образом, пока родители ждут детей из школы и детского сада, смотрят видео профилактического, социального содержания. Нами используются только рекомендованные видеоролики, которые проходят отбор. Субтитры накладываем с помощью программы Movavi. Они соответствуют Национальному стандарту РФ ГОСТ Р 57767–2017 «Субтитры к кино- и видео-продукции для инвалидов по слуху. Общие технические требования по информационной доступности»[1].

Интересно, что дети тоже проявляют интерес к этим видео. Детям больше нравятся веселые мультипликационные фильмы, родителям больше нравятся видео о взаимоотношениях с детьми. Также в холле на первом этаже часто показывают ролики с различных праздников и выступлений, с внеурочной работы, работы с учителями-дефектологами.

Таким образом, школе необходимо активно и непрерывно сотрудничать с родителями, имеющими детей с нарушением слуха, и оказывать им всевозможную помощь в их нелегком труде. Только так можно добиться позитивного результата в воспитании и развитии детей с нарушениями слуха.

Литература:

1. ГОСТ Р 57767–2017. Субтитры к кино- и продукции для инвалидов по слуху. Общие технические требования по информационной доступности : национальный стандарт Российской Федерации : дата введения 01.01.2018 / Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. — Изд. официальное. — Москва : Стандартинформ, 2017. — 4 с.
2. Молчанова Л. Н. Социально-психологическая компетентность матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, как личностный ресурс его преодоления / Л. Н. Молчанова, А. В. Стулова // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 1. — С. 344–353.
3. Москвина Н. И. Взаимодействие семьи и школы / Н. И. Москвина // Классный руководитель. — 2005. — № 5. — С. 102–107.
4. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник для студентов высших учебных заведений / В. В. Ткачева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : ИНФРА-М, 2017. — 279 с.

5. Хохлова А. Ю. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей / А. Ю. Хохлова // Дефектология. — 2007. — № 3. — С. 56–61.
6. Шипицына Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург : Речь, 2009. — 201 с.
7. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука : учеб. пособие / П. А. Янн ; [Пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назарова]. — Москва : Академия, 2003. — 247 с.

Лапшина Л. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: lapshinalm@cspu.ru

Основные направления тьюторского сопровождения семьи, воспитывающей школьника с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения на взаимодействие семьи и тьютора в сопровождении школьника с ограниченными возможностями здоровья. Охарактеризованы основные направления такого взаимодействия.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение, тьютор.

Lapshina L. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

The main directions of tutor support for a family raising a student with disabilities

Abstract. The article presents the author's point of view on the interaction of a family and a tutor accompanied by a student with disabilities. The main directions of such interaction are characterized.

Keywords: a family raising a child with disabilities, tutor support, tutor.

Современная политика государства направлена на развитие института семьи, усиление ее роли в процессе воспитания подрастающего поколения [9]. Данная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [8].

Именно семья, как наиболее заинтересованный социум, может и должна внести основной вклад в формировании у ребенка с ОВЗ тех жизненных компетенций и академических знаний, которые составят основу социализации человека с ограничениями на этапе самостоятельного проживания [2].

Однако все возрастающие требования к показателям социализируемости человека, достижения в изучении нейрофизиологических основ нарушенного развития [4] и оказания психолого-педагогических услуг лицам с ОВЗ [6] свидетельствуют о том, что часто семья оказывается не в состоянии самостоятельно помочь своему «особому» ребенку, особенно когда он проходит периоды активного взросления [5] или принятия судьбоносных решений [8]. Поэтому именно тьюторство как технология индивидуального сопровождения позволяет семье эффективно решить актуальные вопросы формирования компетентной личности, развивающейся в соответствии с собственными интересами и отвечающей требованиям социума [7]. В рамках указанного сотрудничества можно выделить следующие направления взаимодействия тьютора и семьи, воспитывающей школьника с ОВЗ [6]:

- формирование педагогической компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания ребенка [1]. Эффективное образование детей с ОВЗ возможно только при использовании специальных коррекционных методик, знание основ которых обязательны для тьютора и, как правило, отсутствуют у родителей. Тьютор, осуществляя взаимодействие учителя и родителя [2], обучает родителей конкретным техникам педагогического воздействия, которые реализует учитель на уроке [1], постепенно расширяя их спектр. Для этого специалист может использовать консультации, мастер-классы, практические семинары, организуя их как в очном формате, так и через дистанционные технологии [3];
- организация коррекционной работы по минимализации проявлений первичного дефекта и профилактика возникновения вторичных нарушений [7]. Знания коррекционных методик позволяет семье не только помогать ребенку осваивать общеобразовательную программу (в ходе выполнения домашнего задания), но и организовывать специальные коррекционно-развивающие занятия [2]. Тьютор может оказать помощь семье в проведении диагностики наиболее проблемных сфер психики ребенка, в выборе оптимальных форм организации коррекционного занятия (классическое дефектологическое занятие, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, набор специальных упражнений и т. д.) [6];

- консультирование семьи в особых жизненных ситуациях ребенка с ОВЗ [5]. Тьютор, как специалист широкой информированности в вопросах сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, может оказать консультативную помощь семье в таких вопросах как, подготовка к труду, профессиональное самоопределение, установление продуктивной коммуникации с ровесниками, в т. ч. с нормативно развивающимися, и др. [2, 8];
- формирование жизненных компетенций ребенка с ОВЗ [7]. Количество детей с ОВЗ, социализация которых возможна только в условиях семьи, стремительно возрастает. Семья реально осознает неспособность ребенка на этапе взрослости включиться в производственный труд, основным фактором социализации становится возможность ребенка обслуживать себя и «помогать по дому». При казалось бы относительной легкости бытового труда сформировать у ребенка с ОВЗ способность этот труд осуществлять может только специалист. Его «обучающие занятия» в быту, в условиях дома, составляют основу освоения бытовых навыков. Семье в реализации данного направления отводится функция закрепления — через ежедневное повторение в соответствующих условиях и ситуациях ежедневного бытового участия [2].

Взаимодействие тьютора и семьи, безусловно, не ограничивается перечисленными направлениями, однако реализация даже их будет способствовать оптимизации развития ребенка с ОВЗ и усилению продуктивного участия семьи в судьбе собственного ребенка.

Литература:

1. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.
2. Лапшина Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 15–20. — EDN MRLCXW.
3. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
4. Лапшина Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. — С. 183–186. — EDN UIUXXZ.
5. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD..
6. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
7. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивного дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
8. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.
9. Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи» // <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения: 22.01.2024 г.).

Тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Аннотация. В статье обоснована необходимость и подходы к реализации тьюторского сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Lukinykh M. A.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders, 2nd year
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Tutor support for children of senior preschool age with dysarthria

Abstract. The article substantiates the need for and approaches to the implementation of tutor support for children of senior preschool age with dysarthria.

Keywords: tutor, tutor support, children of senior preschool age with dysarthria.

Тьюторское сопровождение в российском образовании — это абсолютно новый вид профессиональной деятельности. В нашей стране должность тьютора была официально введена 5 мая 2008 года. Система образования в России на сегодня глобально меняется, и система дошкольного образования не стала исключением. Тьюторство, как направление профессиональной деятельности, ориентировано на удовлетворение личностных интересов и потребностей каждого ребенка, учитывающее его возрастные особенности, а также уровень его состояния здоровья [3].

Тьюторство определяется как вид педагогической деятельности, осуществляемой в целях создания эффективного сопровождения в условиях образовательной среды. Оно обеспечивает реализацию технологий индивидуализации с учетом образовательных потребностей ребенка, способствуя максимальному раскрытию потенциала личности, обеспечивая развитие мотивов познавательной и творческой деятельности.

Эффективная реализация психолого-педагогического сопровождения дошкольника с ОВЗ, а в частности ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, в дошкольное общеобразовательное учреждение остается невозможным без тьюторского сопровождения.

В современном обществе проблема дизартрии, как речевого нарушения, в дошкольном возрасте остается актуальной. Период дошкольного детского возраста является сензитивным для развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы личности ребенка, а главное — подготовки его к обучению в школе [1].

Дизартрия может наблюдаться при нормальном интеллекте, на фоне задержки психического развития и при умственной отсталости — олигофрении, тогда она имеет специфические особенности.

Изучив состояние детей с дизартрией, можно выделить следующие особенности их развития. Дети с дизартрией по психической деятельности качественно отличаются от детей с нормальным уровнем развития. Эти отличия проявляются во всех сферах психической деятельности и объясняются наличием органического психосиндрома. Органический психосиндром включает нарушения памяти, внимания, процесса возбуждения и торможения, эмоциональную неустойчивость, двигательную расторможенность (беспокойство), отставание в накоплении объема знаний.

При дизартрии всегда имеет место неврологическая симптоматика. Для ребенка с дизартрией характерны специфические гностические расстройства, касающиеся нарушений лицевой и артикуляционной мускулатуры (плохо воспринимает и дифференцирует прикосновения к определенным точкам лица и артикуляционного аппарата), может наблюдаться снижение слуха.

Таким образом, ребенок с тяжелыми нарушениями речи нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы [2].

Важным компонентом тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном учреждении будет формирование речевой компетентности, которая позволит сформировать такие личные каче-

ства ребенка, как адекватная самооценка, самообладание, коммуникативность, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей полезности и необходимости в коллективе сверстников. Все это позволит улучшить социализацию ребенка с речевыми нарушениями в современном обществе, а в дальнейшем и поможет обучению и освоению образовательной программы в школе.

Литература:

1. Андреева, Е. А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования / Е. А. Андреева // Вектор науки ТГУ. — 2017. — № 5. — С. 112–113.
2. Зайцев, И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. — 2003. — № 5. — С. 107–115.
3. Колотилова, У. В. Подготовка будущих педагогов к реализации тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ / У. В. Колотилова, Е. В. Резникова, Л. Р. Салаватулина. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2023. — 98 с.

ЛуNEGова В. В.

МАОУ «Академический лицей №95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: chvanova.viktori@mail.ru

Реконструкция опытов по физике в рамках историко-культурного просвещения учащихся лицея

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы, связанные с реализацией принципа историзма на урочных и внеурочных занятиях по физике.

Ключевые слова: историко-культурное просвещение, принцип историзма, исторические опыты по физике.

Lunegova V. V.

Reconstruction of experiments in physics within the framework of historical and cultural education of lyceum students

Abstract. This article discusses issues related to the implementation of the principle of historicism in classroom and extracurricular classes in physics.

Keywords: historical and cultural education, the principle of historicism, historical experiments in physics.

В документах «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» и «Стратегия развития воспитания в РФ (2015–2025)» конкретно обозначена цель современного образования — духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения. Но проблема состоит в том, как именно это сделать — непонятно, ведь нет никаких учебно-методических комплексов по историко-культурному просвещению школьников на уроках физики. Поэтому решение данной проблемы целиком легло на плечи учителей.

Реализовать принцип историзма на уроках физики возможно несколькими способами: это работа с текстами, наполненными историческим содержанием, выполнение заданий, содержащих исторический компонент, повторение исторических опытов в реальных условиях.

Разработанные УМК по физике для основной школы ограничены в реализации принципа историзма: максимум — это представление краткой биографии ученого, портретов мыслителей и ученых, чего для историко-культурного просвещения явно недостаточно. Отсутствие исторических фактов об открытии законов, формулировании теорий не приближает школьников к пониманию этих самых открытий, не показывает практического применения этих законов и теорий. Хотя наличие таких физических историзмов сделало бы возможным не только формирование у школьников системы конкретных предметно-исторических знаний, но и формирование системы духовных ценностей, нравственных идеалов, жизненной позиции, включая личностные и профессиональные этапы становления ученика как личности. Примеры из истории науки и техники позволяют организовать на уроке разговор с учениками о проблемах нравственности, культуры, общечеловеческих ценностях, важно отмечать достижения отечественных ученых и инженеров.

Психолог и методист Л. М. Фридман считает, что недостаток знаний по истории предмета как науки влечет за собой скудность развития кругозора обучаемых, влияет на формирование их логического мышления с операциями анализа и синтеза [3]. Учащиеся не знают основных фактов истории возникновения и развития предметной области, ее современного состояния и проблем и не могут определить роль сделанных открытий для науки того периода. Повторение же доступных исторических опытов по физике помогает «проникнуться» открытием того времени, понять не только его суть, но и значимость. Особенно это касается повторением опытов российских

ученых и мыслителей. Данная деятельность позволяет не только заниматься реализацией принципа историзма, но и воспитывать чувство патриотизма и гордости за свой народ. Также можно отметить формирование положительных мотивов учения, интереса к учебному материалу.

В рамках ежегодной традиционной метапредметной декады, проводимой в лицее, был разработан курс «Исторические опыты по физике». В конце курса обучающиеся должны были представить свои установки или видео реконструированного опыта. Ниже представлен чек-лист по разработанной программе:

Аннотация модуля (программы)

Краткое описание «ядра» предметного содержания темы/ параграфа, взятого в работу	Будут рассматриваться опыты из изученных разделов: 3 закона Ньютона, статика и гидростатика, основы термодинамики, электродинамики и оптики
Ключевые термины модуля (программы)	Опыт, эксперимент, схема, этапы опыта.
Краткое изложение порядка изучения модуля (урочная часть и самостоятельное изучение, если предполагается)	Урочная часть посвящена поиску информации об интересующем опыте, построению схемы эксперимента, созданию паспорта установки. Внеурочная часть посвящена самостоятельному проведению эксперимента и его видео- или фотофиксации.
Содержание модуля	<u>Мотивационный этап занятия</u> Прием «Мысли на бумаге» <u>Учебно-исследовательская часть</u> 1. Постановка познавательной проблемы. 2. Поиск информации в сети Интернет и научной литературе. 3. Научное обоснование (формулирование основных законов и теорий, которые подтверждают данный эксперимент) и описание выбранного опыта. <u>Проектная часть</u> 1. Постановка проектной задачи (обязательно) 2. Учебное задание «Составление паспорта экспериментальной установки» 3. Учебное задание «Создание схемы опыта». <u>Подведение итогов, самооценка</u>
Планируемые предметные результаты (по ФГОС ООО)	— выполнять смысловое свертывание выделенных фактов, мыслей; — представлять информацию в сжатой словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-символической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий — концептуальных диаграмм, опорных конспектов); — получают возможность развить способность к разработке нескольких вариантов решений, к поиску нестандартных решений, поиску и осуществлению наиболее приемлемого решения.
Планируемые образовательные результаты личностного (1), метапредметного (2) характера и развития УУД (3) в соответствии с ФГОС ООО	1. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; готовность и способность к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования с учетом устойчивых познавательных интересов. 2. В ходе изучения физики обучающиеся приобретут опыт проектной деятельности как особой формы учебной работы, способствующей воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности; в ходе реализации исходного замысла на практическом уровне овладеют умением выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения, в том числе и в ситуациях неопределенности. Они получают возможность развить способность к разработке нескольких вариантов решений, к поиску нестандартных решений, поиску и осуществлению наиболее приемлемого решения. 3. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы.
Обратная связь и способы контроля результатов изучения	Тестовые задания Практико-ориентированные задания Самооценка

Как видно из чек-листа, реконструкция исторических опытов на занятиях по физике позволяет не только провести историко-культурное просвещение обучающихся лицея, но и достичь определенных предметных, метапредметных и личностных результатов.

Таким образом, реализация принципа историзма способствует внедрению в образовательный процесс идей, заложенных в ФГОС, Национальной доктрине образования в РФ и Стратегии развития воспитания в РФ.

Литература:

1. Капранов А. И. Историзм как критерий модификации содержания школьного учебника физики // Образование и наука. — 2009. — № 9. — С. 82–90.
2. Усова А. В. Краткий курс истории физики. — Челябинск: Факел, 1995. — 181 с.
3. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. — М.: Просвещение, 1983. — 160 с.

Лысова А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: leccor@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению в школе старших дошкольников с нарушениями зрения

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования мотивационной готовности к обучению в школе обучающихся с нарушениями зрения в условиях коррекционного и инклюзивного образования

Ключевые слова: мотивационная готовность к обучению в школе, психолого-педагогическое сопровождение, слабовидящие обучающиеся.

Lysova A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: leccor@mail.ru

Psychological and pedagogical support for the formation of motivational readiness for schooling in older preschoolers with visual impairments

Annotation. The article examines the problem of developing motivational readiness for schooling among students with visual impairments in the conditions of correctional and inclusive education.

Keywords: motivational readiness to study at school, psychological and pedagogical support, visually impaired students.

Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его возможностям. На протяжении первых семи лет жизни ребенок из беспомощного существа, полностью зависящего от взрослого, превращается в подлинного субъекта деятельности, сознательно выполняющего нравственные нормы и правила поведения в обществе. К 7 годам меняется социальная ситуация развития, характеризующая переход к младшему школьному возрасту. Л. И. Божович отмечает, что у ребенка к этому возрасту появляется осознание своего социального «Я», стремление к новому положению в системе доступных ему общественных отношений и к новой общественно-значимой деятельности — к позиции ученика [1]. А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин подчеркивают, что период старшего дошкольного возраста является оптимальным для формирования готовности ребенка к обучению в школе, так как именно в этот период происходят существенные изменения в личностном развитии ребенка, что отражается в перестройке мотивационной стороны его психической деятельности, проявляющейся в преобладании познавательных и социальных мотивов. Познавательные мотивы — те мотивы, которые связаны с характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания, стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний. Социальные мотивы — это мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью, например, стремление быть грамотным человеком, полезным обществу. Очень часто имеет место мотив достижения, который проявляется в стремлении получить хорошую отметку, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы благополучия) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе.

А. Г. Литвак отмечает, что дефект зрения, замедляя и затрудняя процесс психофизического развития ребенка, оказывает влияние на его умственное развитие, формирование произвольности психических процессов, обуславливает особенности в формировании его эмоционально-волевой и мотивационной готовности к обучению в школе [2]. Особенности, обусловленные нарушениями зрения, могут привести к недостаточности формирования познавательных и социальных мотивов учения, а в дальнейшем — к трудностям учебной деятельности.

Мы осуществили исследование состояния мотивационной готовности к обучению в школе слабовидящих старших дошкольников. Для этого использовалась методика «ДУМ-1» (Д. Б. Полев, Н. Н. Мельникова). Полученные результаты исследования позволили определить у данной категории дошкольников ведущие, игнорируемые мотивы, а также устойчивость их мотивов.

Анализ по ведущим мотивам показал следующее. 60% участников эксперимента выбрали в качестве ведущего мотив достижения. Однако это само по себе не обеспечивает успешности обучения. Потребность быть лучшим может реализоваться в различных сферах и во многом зависит от других мотивов, которые также значимы для ребенка. 40% детей в качестве ведущего выбрали мотив общения. Это говорит о том, что главный интерес, который ребенок находит в школе — это общение с товарищами. Такая картина наблюдается в большинстве случаев у чрезмерно общительных детей или у детей, прежде фрустрированных в плане общения, которые получили возможность реализовать в школе свою вытесненную ранее потребность. В норме же, если потребность в общении достаточно удовлетворена, то данный мотив не является ни ведущим, ни игнорируемым. Тревожит, что никто из участников эксперимента не выбрал в качестве ведущего мотив познания. Это свидетельствует о том, что при хороших способностях эти дети вряд ли покажут успехи в учебе. Как правило, они необязательны в выполнении домашних заданий и используют любой удобный случай, чтобы заняться чем-то другим. Как правило, несформированность мотива познания чаще всего сочетается с определенной степенью личностного неблагополучия ребенка.

Анализ по игнорируемым мотивам показал, что у всех участников эксперимента совершенно разные игнорируемые мотивы. 60% детей отвергают мотив общения, что говорит нам о проблемах, связанных с трудностями установления контактов с одноклассниками и возможными трудностями адаптации в новых условиях. 40% проигнорировали мотив познания. Это свидетельствует о том, что, даже имея высокий уровень интеллекта, такие дети уступают своим сверстникам по степени овладения учебными умениями и навыками, что со временем приведет к отставанию по отдельным предметам. Следует помнить, что игнорирование познавательной мотивации чаще всего сочетается с определенной степенью личностного неблагополучия ребенка.

Анализ по устойчивости мотивов показал, что у 60% выявлен низкий уровень устойчивости мотивов, а у 40% — средний уровень. Все это свидетельствует о несформированности внутренней системы ценностей данной категории дошкольников. Такие дети более подвержены влиянию извне, склонны часто менять линию поведения, они характеризуются относительной нестабильностью показателей в учебе или другой деятельности. Приведем результаты исследования состояния мотивационной готовности одного из участников эксперимента.

Арина П. (Диагноз: Гиперметропия средней степени обоих глаз, анизометрическая амблиопия. VIS: OD — 0.6; OS — 0.5). Ребенок достаточно общительный, в группе сверстников выражает свою точку зрения, с братом в хороших отношениях. Любит спокойные игры. Ведущим мотивом девочки является общение, игнорируемым — познавательный. Это означает, что главный интерес девочки в школе — это общение с товарищами. У нее выявлен низкий уровень устойчивости мотивов, что говорит о несформированности внутренней системы ценностей. Анализ полученных результатов для Арины показал, что основное содержание коррекционной работы для этой девочки должно заключаться в формировании у нее мотива познания и достижения, в расширении знаний и представлений о школе и учении.

В целом, подводя итог, мы можем отметить, что уровень мотивационной готовности старших дошкольников с нарушениями зрения достаточно низкий, что может вызвать трудности в учебной деятельности и в процессе их адаптации к обучению в школе. Это подтверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки старших дошкольников к обучению в школе в условиях ДОУ [3]. Очевидно, что эта работа будет эффективна при условии взаимосвязанной деятельности специалистов между собой и с семьей обучающегося. Можно выделить несколько направлений содержания коррекционной работы по формированию мотивационной готовности старших дошкольников с нарушением зрения: формирование знаний и представлений о школе и учении, формирование мотива познания с использованием сюжетно-ролевых и дидактических игр, формирование мотива достижения с использованием продуктивной деятельности. Каждый из специалистов (дефектолог, логопед, психолог, воспитатель и др.) имеет возможность достижения результатов данной коррекционной работы. Необходимо и взаимодействие с семьей в данном направлении через организацию консультативной и информационно-просветительской работы.

Многие из выпускников специальных ДОУ для детей с нарушениями зрения продолжают обучение в общеобразовательных школах. Совершенно очевидно, что и там они нуждаются в сопровождении и помощи в решении имеющихся трудностей [4]. На наш взгляд, тьютор и психолог являются главными фигурами, организующими взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагогов, специалистов, родителей, самих обучающихся) в оказании помощи и поддержки обучающимся с ОВЗ.

Литература:

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., МГУ, 1992. — 98 с.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. — СПб.: Наука, 2006. — 241 с.
3. Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. — 2001. — № 2. — С. 84–88.

Любимцева Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: tanya050790@yandex.ru

Родитель-тьютор для ребенка раннего возраста

Аннотация. В статье описаны вопросы, связанные с проблемой формирования специальных знаний родителей, как у тьюторов: анализируется эффективность повышения уровня состояния компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья для готовности их стать тьютором своему ребенку, выявлены основные профессиональные качества тьютора, определен перечень наиболее значимых направлений работы с родителями.

Ключевые слова: тьютор, специальные знания, родительская компетентность, психологическая готовность к тьюторской деятельности.

Lyubimtseva N. V.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia

Parent-tutor for an early age child

Annotation. The article describes issues related to the formation of special knowledge of parents as tutors: the effectiveness of improving the level of competence of parents raising young children with disabilities for their readiness to become a tutor to their child is analyzed, the main professional qualities of the tutor are identified, a list of the most significant areas of work with parents is determined.

Keywords: tutor, special knowledge, parental competence, psychological readiness for tutoring.

Семья занимает важное место в жизни любого ребенка, особенно когда его возможности здоровья ограничены. Благодаря семье дети усваивают нормы и законы человеческого общества, поэтому процесс социализации ускоряется и даже упрощается. Родители считаются главным фактором развития и формирования личности ребенка.

В семейном кодексе Российской Федерации подчеркивается, что «...родители являются первыми педагогами ребенка». В семье ребенок приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые для нормальной жизни в обществе. Именно в семье проявляется в наибольшей степени индивидуальность ребенка, его внутренний мир. По мнению исследователей, то, каким вырастет ребенок, какие черты характера у него сформируются, на 70% зависит от родителей.

Семья, воспитывающая ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, — это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но и большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное — специфическим положением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которое обусловлено его болезнью [4].

В настоящее время актуальным в системе образования является необходимость сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Реализовать посещение детского дошкольного учреждения порой невозможно без участия родителей, воспитывающих их, либо тьютора. У ребенка высокая степень зависимости от родителей, а у них нет необходимых знаний для того, чтобы научить его взаимодействовать с социумом. Тьютор — специалист, который имеет знания, чтобы в соответствии с особенностями, потребностями и возможностями ребенка индивидуализировать образовательный процесс. Он организует процесс так, чтобы ребенок усвоил принятую в детском саду программу. Тьюторы выступают посредниками между учениками и преподавателями, разрабатывая подходящую программу и решая организационные вопросы.

Компетентный родитель знает и понимает возрастные и психические особенности своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья, он сам может быть тьютором для своего ребенка в системе образования.

В связи с этим возникает проблема формирования готовности родителей к воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, т. е. формирование родительской компетентности. Термин «компетентный» означает осведомленный, авторитет в какой-либо области, который обладает компетенциями (Словарь С. И. Ожегова). Потенциальная способность личности разрешать проблемы и обычные задачи, происходящие в жизни и неоднозначные, с использованием знаний, жизненного опыта, каких-либо ценностей и наклонностей понимается в основном под компетентностью (от лат. *competens* — знающий, опытный в той или иной

деятельности). Родительская компетентность — это уровень грамотности родителей в вопросах образования, развития, воспитания своего ребенка.

Расширение возможностей взаимодействия семьи с социальным окружением, деятельность тьютора в процессе сопровождения семьи, включение родителей в коррекционно-развивающий процесс являются важнейшим условием развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. При этом можно говорить о возможном важном результате работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это формирование готовности родителей вместе с ребенком создавать новые отношения, в которых значительно расширяются возможности как ребенка, так и самих родителей [6].

Работа тьютора очень важна, он участвует в процессе становления личности учащихся, но, поскольку речь идет о раннем возрасте, нужно не забывать, что не все дети готовы к отрыву от родителей. Учитывая особенности деятельности тьютора, ему необходимо быть коммуникабельным (беседы, консультации); самоорганизованным, чтобы составлять и выполнять план работы; стрессоустойчивым, поскольку часто в своей работе придется сталкиваться с нестандартными ситуациями, которые требуют определенной психологической подготовки.

У большинства родителей не сформированы указанные качества тьютора, кроме того, у них нет положительного отношения к педагогической и психологической деятельности, не сформирована педагогическая направленность личности, характеризующаяся принятием ценностей педагогической деятельности. Очень мало родителей обладают необходимым объемом знаний, которые понадобятся им для активного участия в образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Именно поэтому важно повышение уровня состояния родительской компетентности, которого, можно достичь в системе раннего вмешательства.

Использованием таких систем, как консультирование, обучение и участие, можно наделить родителей специальными знаниями, как у тьюторов, и повысить их уровень состояния компетентности. Тьюторство появляется там, где возникает необходимость в индивидуализации образовательных программ. Тактика проведения обследования во многом определяется возрастом и состоянием ребенка, которая оказывает заметное влияние на его продуктивность при обследовании. Поэтому важно акцентировать внимание на общем фоне настроения ребенка и на создании отношений доверия между ним и исследователем [5]. Родителям важно знать, в каком возрасте обычно начинается тот или иной сензитивный период, и как определить, что он начался и закончился, — эти знания можно получить на консультации у врачей и специалистов, работающих с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. На семинарах родители узнают, что значит учитывать возрастные особенности ребенка, как создать благоприятную среду для игры, как выбирать виды и методы деятельности, в которых ребенок может добиться успеха. Практические занятия, проводимые в процессе обучения, активизируют творческие силы, помогают изменить поведение родителей в определенных ситуациях и дают им надежду на преодоление трудностей. Необходимо участие родителей для организации предметно-развивающего пространства в семье и их непосредственное присутствие в родительских клубах, на беседах и занятиях. На дошкольном этапе обучения тьютор максимально тесно работает не только с ребенком, но и с родителями и другими воспитателями, психологами, логопедами. Компетентный, правильно подготовленный родитель может сам определить особенности своего ребенка и выявить его интересы для планирования его образовательного движения.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что правильно организованный индивидуальный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, способствует формированию правильного коммуникативного поведения у близких ребенку взрослых. Родители становятся главными помощниками своего ребенка в процессе его всестороннего развития, они уверены в своих силах и видят дальнейшие перспективы психолого-педагогической коррекции. Внимательный, компетентный родитель, готовый проводить с ребенком много времени, вполне может быть тьютором своего ребенка.

Литература:

1. Альманах тьюторских практик и технологий. — Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2016. — 200 с. (Серия «Библиотека тьютора». Вып. 7).
2. Брускова Е. С. Семья без родителей [Текст] / Е. С. Брускова. — М.: Мысль, 2013. — 277 с.
3. Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Т. В. Варенова. — М.: Форум, 2012. — 272 с.
4. Васильева В. С. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Васильева, М. А. Кузнецова // *Фундаментальная и прикладная наука*. — 2017. — №3 (7). — С. 26–32. — EDN ZQYDMJ.
5. Васильева В. С. Подготовка специалистов для диагностики детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания / В. С. Васильева // *Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями* : Материалы Второй научно-практической конференции, Челябинск, 1 января — 2006 года / Челябинский государственный педагогический университет; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. — Челябинск: Цицеро, 2006. — С. 123–130. — EDN TVJPSH.
6. Васильева В. С. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Васильева. — Челябинск: Цицеро, 2017. — 170 с. — ISBN 978-5-91283-829-3. — EDN ZIQFKZ.

7. *Выготский Л. С.* Психология [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 108 с.
8. Дети с ОВЗ. Причины, диагностика, комплексная помощь [Текст]. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2015. — 248 с.
9. *Дубровская Т. А.* Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. А. Дубровская. — М.: РГСУ, 2014.
10. *Забрамная С. Д.* От диагностики к развитию [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. — М., 2015. — 124 с.
11. *Завражин С. А.* Адаптация детей с ограниченными возможностями [Текст] / С. А. Завражин. — М.: Академический Проект: Трикта, 2012. — 400 с.
12. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]. — М.: Владос, 2013. — 168 с.
13. *Кузнецова М. С.* Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии / М. С. Кузнецова, А. В. Цатурян // Дефектология. — 2010. — № 4.
14. *Лебедева С.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка [Текст] / С. Себедева — М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2013. — 156 с.
15. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития у детей [Текст] / В. В. Лебединский. — М.: Издательство Московского университета, 1985. — 244 с.

Мазаева М. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: korotych91@mail.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Сказкотерапия как средство формирования лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. Статья посвящена изучению сформированности лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), на основании чего разработано и представлено краткое описание коррекционных занятий со старшими дошкольниками изучаемой категории с применением средств сказкотерапии.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (III уровень), лексика, сказкотерапия, формирование лексики, коррекционные занятия.

Мазаева М. А.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: korotych91@mail.ru

Scientific director — Druzhinina L. A.

Fairy tale therapy as a means of forming the vocabulary of older preschoolers with a common speech underdevelopment (level III)

Abstract. The article is devoted to the study of the formation of vocabulary of older preschoolers with general speech underdevelopment (level III) by means of fairy tale therapy. The article examines the role of storytelling therapy in the formation of vocabulary of older preschoolers with general speech underdevelopment (level III). A brief description of remedial classes using fairy tale therapy for older preschoolers with general speech underdevelopment (level III) is presented.

Keywords: general underdevelopment of speech (III level), vocabulary, fairy tale therapy, vocabulary formation, remedial classes.

Одной из основных задач современного общества является социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья [3; 11]. Успешность подготовки их к самостоятельной жизни в обществе зависят не только от приобретения определенных знаний, но и от уровня коммуникативно-речевого развития, который определяется качеством овладения связной речью, в том числе ее лексическим компонентом [8–10; 13].

Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет большое общеобразовательное и практическое значение. Богатство словаря есть признак высокого развития речи ребенка. При нарушениях формирования лексического запаса речь детей нельзя считать достаточно развитой. Коррекция речевых нарушений вообще и в частности обогащение словарного запаса являются необходимым условием для развития коммуникативных умений детей [1; 2; 12].

Теоретическими и методическими аспектами исследования лексики занимались ученые О. Е. Грибова, Л. П. Лалаева, Н. В. Серебрякова, М. И. Фомина, Д. Б. Эльконин и др. По мнению О. Е. Грибовой, словарный запас

рассматривается как совокупность слов, как обозначение предметов, явлений, понятий, которыми владеет человек, образующими его словарный запас, или лексику. Л. П. Лалаева, М. И. Серебрякова в своих работах отмечали, что с помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее — слова обобщающего характера. Д. Б. Эльконин считал, что расширение социальных отношений ребенка, изменение его деятельности и возможностей общения с окружающими взрослыми в дошкольном возрасте приводят к постепенному росту словаря. По мнению М. И. Фоминной, словарный запас — это совокупность слов, понимаемых ребенком и активно используемых им в общении.

Формирование лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) представляет собой длительный и сложный процесс. Лексика старших дошкольников с общим недоразвитием (III уровень) характеризуется ограниченностью словарного запаса, расхождением объема активного и пассивного словаря, неточным употреблением слов, несформированностью семантических полей, трудностями в актуализации словаря. Успешность формирования лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) в значительной степени определяется коррекционной работой [7].

В поисках новых форм и методов работы по формированию лексики логопеды используют сказкотерапию.

Сказкотерапия — это метод, использующий сказочную форму для речевого развития ребенка, расширения его сознания и совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Сказкотерапия не только повышает познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности, но и побуждает ребенка анализировать словарный запас, рассуждать, отыскивать причинно-следственные взаимосвязи [1; 4; 14]. В развитии метода сказкотерапии огромное влияние оказали работы Д. Б. Эльконина, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. Осиповой, Н. Киселевой, Л. Д. Коротковой.

Целью сказкотерапии в работе логопеда является использование эффективных приемов для формирования лексики, мотивации детей к процессу обучения и связанных с ней психических процессов, развитие эмоциональной сферы дошкольников. В атмосфере сказки дети раскрепощаются, становятся более открытыми к восприятию действительности, проявляют большую заинтересованность в выполнении различных заданий [5].

Эффективность логопедической работы повышается за счет включения сказки как эмоционального компонента в образовательный материал. Целесообразным считается выделить элементы сказкотерапии, используемые в логопедической работе: превращение занятия в сказочный сюжет; привлечение к занятию сказочного героя; употребление фрагментов из сказок; придумывание сказок.

Экспериментальная работа по изучению сформированности лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе детского сада Калининского района г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). В процессе проведения эксперимента использовали методику Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой.

Анализируя результаты, мы сделали вывод о том, что у детей — разный уровень объема пассивного и активного словаря. Уровень пассивного словаря во многом выше уровня активного словарного запаса. Дети затруднялись в ответах при подборе обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов. При вербальных ассоциациях называли слова, которые не подходят по смыслу, систематически допускали ошибки в синонимах и антонимах. Давая определения к слову, подбирали слова, не точно характеризующие лексическую окраску данных слов.

По результатам эксперимента мы пришли к выводу о необходимости разработки коррекционных занятий с использованием средств сказкотерапии, направленных на формирование лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Работа по формированию лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами сказкотерапии включает следующие задачи:

- 1) обогащение словарного запаса;
- 2) развитие способности объяснять значение слова и переименовывать предметы;
- 3) формирование и развитие глагольного словаря;
- 4) формирование способности дополнять предложения словом;
- 5) формирование способности классифицировать предметы и группировать слова;
- 6) развитие вербальных ассоциаций;
- 7) развитие способности добавления одного общего слова к двум словам;
- 8) развитие умения употреблять антонимы и синонимы.

Нами были разработаны коррекционные занятия с использованием средств сказкотерапии. Разрабатывая структуру занятий по сказкотерапии, мы опирались на теорию Л. Д. Коротковой [6] и включали в работу чтение сказок, беседу по сказкам, инсценировку отрывка из сказки, сказки в мнемотаблицах, **игру-викторину «Путешествие по сказкам»**.

Работу по формированию лексики мы выстроили через систему занятий, включая взаимосвязь всех участников данных отношений (воспитанник, воспитатель, логопед, родители) [15; 16].

Коррекционная работа была организована по трем направлениям. Первое — это пропедевтическая работа, целью которой является подготовка к занятиям по сказкотерапии. Второе — непосредственное проведение занятий с использованием сказкотерапии. Третье направление — это организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях в совместной повседневной деятельности.

Структура коррекционного занятия включает в себя:

1. Организационный момент — объявление темы занятия, создание эмоционального фона занятия.
2. Повторение — закрепление ранее изученного материала.
3. Изучение нового материала.
4. Физминутка — коррекция общей и мелкой моторики.
5. Обобщение изученного материала.
6. Закрепление изученного материала.

7. Итог занятия может носить содержательный характер (что делали, что понравилось?), оценочный (как занимались?), игровой (закончить занятие на положительном эмоциональном фоне).

После восьми месяцев работы мы провели контрольный эксперимент. Можно отметить, что у детей стали более точные подборки обобщающих слов, уровень активного словаря стал значительно выше, в словаре стали преобладать не только существительные и прилагательные, но глаголы и наречия, снизилось количество ошибок при подборе синонимов и антонимов. Дети проявляли заинтересованность на протяжении всех занятий, была создана благоприятная среда и положительная мотивация к учебному процессу, атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи.

Таким образом, проведенные коррекционные занятия с использованием средств сказкотерапии способствуют формированию лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), также создают у детей заинтересованность к учебному процессу, развивают эмоциональную сферу, благоприятную среду для речевой активности и творчества ребенка.

Литература:

1. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цитеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
2. Гончарова, В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи. — СПб., 2002. — 98 с.
3. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. — 170 с. — ISBN 978-5-93162-651-2.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб, 2000. — 310 с.
5. Короткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи 3-го уровня / А. В. Короткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. — 2004. — № 1. — С. 27–34.
6. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста / Л. Д. Короткова. — Москва: «ЦГЛ», 2004. — 29 с.
7. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб., 1999. — 276 с.
8. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
9. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — Т. 7, № 2 (23). — С. 304–308. — EDN LXFHXP.
10. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 3 (28). — С. 113–117. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0803-0028.
11. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30.
12. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
13. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7. — DOI 10.12737/1045702.
14. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
15. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
16. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Макарова Л. К.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 2-й курс,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: Lidiya_kurkina1993@mail.ru

*Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ*

Организация тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра на примере инклюзивной модели «Ресурсный класс»

Аннотация. В статье актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Раскрываются особенности тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях реализации инклюзивной модели «Ресурсный класс» в общеобразовательной школе г. Челябинска.

Ключевые слова: тьютор, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, ресурсный класс.

Makarova L. K.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education, program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders, 2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Organization of tutor support for students with autism spectrum disorder using the example of the inclusive “Resource Class” model

Annotation. The article updates the problem of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorders. The features of tutor support for children with autism spectrum disorders are revealed in the context of the implementation of the inclusive model “Resource Class” in a secondary school in Chelyabinsk.

Keywords: tutor, autism spectrum disorder, inclusive education, resource class.

Вопрос включения в образовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и создание для них условий с целью наиболее эффективного освоения ими учебной программы на сегодняшний день является крайне актуальным в практике современного образования. В последнее время особое внимание уделяется идее инклюзивного образования. Наблюдается положительная динамика в количестве детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзии. Реализация инклюзивного образования требует от школы создания специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности (ООП) детей с ОВЗ.

Одной из групп детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающимися в инклюзивном образовании, являются дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Специфичной особенностью детей этой нозологической группы является стойкий дефицит способности к социальному взаимодействию, коммуникации. Для детей с РАС характерен ограниченный круг интересов, стереотипии, различные поведенческие проблемы. Также расстройства аутистического спектра сопровождаются специфическими нарушениями речевого развития. Часто дети с РАС имеют умственную отсталость разных степеней тяжести. С учетом специфики данных расстройств, одной из главных образовательных потребностей ребенка с РАС является оказание постоянной системной помощи на протяжении всего процесса обучения. Инклюзивное образование такого обучающегося требует комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Наиболее эффективным вариантом успешной реализации инклюзивного образования детей с РАС является модель «Ресурсный класс».

В образовательной организации МАОУ «СОШ №36 г. Челябинска» с 1 сентября 2022 г. реализуется модель инклюзивного образования «Ресурсный класс».

Ресурсный класс — это специальная образовательная модель, которая предполагает инклюзивное образование и индивидуальное обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или другими ментальными нарушениями [1].

В ресурсном классе нашей школы обучаются 5 детей с вариантом программы 8.3, который предназначен для образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), осложненными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обучающиеся основную часть времени проводят на уроках в общеобразовательном классе и лишь на отдельные часы приходят в ресурсный класс. Также в классе есть дети,

для которых обучение в ресурсном классе является основным. За каждым ребенком класса закреплен тьютор, что позволяет организовать обучение для каждого ребенка индивидуально.

Тьюторское сопровождение является необходимым и гарантируемым условием для эффективного обучения ребенка с РАС в школьном пространстве. В нашем классе тьюторы являются индивидуальными «помощниками» детей.

Сопровождение ребенка тьютором по режиму проходит в течение всего учебного дня. С того момента, как ребенка привели в школу, и до того момента, как его забрали домой. Тьютор помогает ребенку с РАС освоить структуру своего школьного дня. Для этого специалист готовит наглядные расписания и памятки, которые будут подсказывать ребенку, чем он сейчас будет заниматься. Тьютор помогает ребенку с РАС осмыслить происходящее и своими эмоциональными реакциями, разъяснениями и комментариями. Также при необходимости тьютор оказывает помощь ребенку в выполнении санитарно-гигиенических процедур. При этом важно отметить, что помощь тьютора обязательно несет обучающую направленность. Ведь важная цель тьюторского сопровождения ребенка с РАС в школе — сделать такого ученика более самостоятельным и умелым. По мере освоения ребенком нового навыка помощь тьютора постепенно начинает снижаться, и ребенок становится более самостоятельным.

В обязанности тьютора ресурсного класса входит выполнение индивидуальной части образовательной программы обучающегося, которая включает в себя проведение индивидуальных занятий по формированию новых навыков в соответствии с планами-конспектами, составленными учителем ресурсного класса, отработку социально-адекватных форм поведения. Также тьютор адаптирует учебный материал для уроков в общеобразовательном классе в соответствии с особенностями восприятия сопровождаемого им ученика.

Тьютор сопровождает ребенка на групповых занятиях ресурсного класса и на уроках в общеобразовательном классе, оказывая помощь в организации учебной деятельности, в выработке у обучающегося учебных навыков и предотвращает возникновение неадекватного поведения, мешающего работе класса. При этом ведущая роль на таких занятиях отводится педагогу, который проводит данный урок. Тьютор создает условия, при которых ученик сможет наиболее правильно выполнить инструкцию ведущего урока педагога: дать нужную подсказку, поставить жетон или дать поощрение, обратить внимание ребенка на правила поведения на уроке и т. д. [2].

Большую роль играет тьюторское сопровождение в организации совместной деятельности обучающегося с РАС с одноклассниками общеобразовательного класса. Поскольку ведущим нарушением в структуре дефекта ребенка с РАС является коммуникация, опыт такого взаимодействия будет положительным только при участии тьютора. На переменах обучающиеся нашего ресурсного класса включаются в совместные игры с ребятами из общеобразовательного класса, где могут продемонстрировать свои особые способности. Также они участвуют в общешкольных мероприятиях и наравне с нормотипичными сверстниками выступают на сцене: поют песни, читают стихи и участвуют в конкурсах. Обучающиеся с РАС посещают кинотеатры, театры, музеи и выставки.

Все это возможно благодаря грамотному сопровождению тьютора, который помогает ребенку преодолеть его коммуникативные барьеры. И немаловажное значение отводится личным качествам человека, избравшего профессию тьютора, — доброжелательность, терпимость, чуткость, знание и принятие особенностей ребенка, интерес к его личности и внимание к потребностям [3].

Создание специальных образовательных условий для детей с расстройством аутистического спектра в школе очень важно, так как именно эти условия необходимы для обучения и социальной адаптации такого ребенка в среде обычных сверстников. Инклюзивная модель «Ресурсный класс» позволяет ребенку с РАС постепенно включиться в общеобразовательный процесс, и ключевая роль в этом включении отводится тьютору.

Литература:

1. Козорез А. И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: Практическое пособие / рук. авторского коллектива: А. И. Козорез — М.: АНО Ресурсный класс, 2015. — 360 с.
2. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи. / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф, 2012. — 284 с.
3. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. — М.: Теревинф, 2005. — 220 с.

Максименкова Н. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия
e-mail: nata_sh7400mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством составления и отгадывания загадок

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие мышления, описаны виды и процессы мышления, представлены методы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического

процесса. Описана система работы по составлению и отгадыванию загадок, способствующая развитию мышления у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: развивать мышление, задержка психического развития, составление и отгадывание загадок.

Maksimenkova N. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: nata_sh7400mail.ru

Scientific supervisor — Osipova L. B.

The development of thinking in older preschool children with mental retardation through the compilation and guessing of riddles

Annotation. This article examines the concept of thinking, describes the types and processes of thinking, and presents methods of developing thinking in older preschool children with mental retardation. A system of work on composing and guessing riddles is described, which contributes to the development of thinking in children with mental retardation.

Keywords: develop thinking, mental retardation, composing and solving riddles.

По мнению Т. А. Власовой, мышление можно рассматривать как неразрывно связанный психический процесс самостоятельного искания и открывания значительно нового, т. е. опосредованного обобщенного отражения деятельности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы.

Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер. Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте [2; 6; 7].

В ходе анализа литературы было установлено, что в развитии мышления выделяется цепь независимых от содержания структур, приходящих на смену друг друга по мере взросления ребенка. Их последовательность предопределена физиологическими закономерностями возрастного созревания. Развитие мышления рассматривается как «стихийный» процесс, как продукт лишь органического созревания. Это обуславливает формирование и смену видов мышления детей от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению [12].

Средствами решения умственной задачи являются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение. Любая из этих операций выполняет определенную функцию в процессе познания и находится в трудной взаимосвязи с другими операциями [2]. Под анализом понимается процесс мыслительного разложения целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений. Синтез подразумевает собой мысленное обобщение частей, свойств, действий в единое целое. Про сравнение можно отметить что это установление сходства или различия между предметами и явлениями. Обобщение — это мыслительное объединение предметов и явлений по каким-либо их свойствам. Абстракция заключается в вычленении каких-либо сторон объекта при отвлечении от остальных [13].

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не сформированы основные компоненты наглядно-образного мышления и взаимосвязь между ними, недостаточно сформированы мыслительные операции. Вследствие этого затруднены актуализация образов, представлений об окружающей действительности и словесные обобщения имеющихся образов, не сформированы представления о целостных предметах и их свойствах, качествах, признаках, не сформированы представления о причинно-следственных связях между объектами и явлениями окружающего мира [1; 8; 10]. Анализ работ, касающихся изучения особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, показал, что недоразвитие всех видов мышления и мыслительных операций отмечается у детей всех категорий.

Недоразвитие мышления является характерной особенностью детей с задержкой психического развития (ЗПР). У большинства дошкольников с задержкой психического развития, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимой для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи (В. И. Лубовский, Т. Д. Пускаева, У. В. Ульяновка). Т. Д. Пускаева отмечает, что в старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного плана. Мышление в дошкольном возрасте основывается на представлениях. Ребенок может думать о том, что он знает по своему прошлому опыту. Оперирования образами и представлениями делает мышление внеситуативным.

Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза [9; 11]. Л. В. Кузнецова отмечает, что уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то их них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и установку сосредоточиться. В целом же развитие этого вида мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками [13].

Развитие мышления является одной из важных задач коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР. В практике образования детей с ЗПР используют разнообразные средства развития мышления (дидактические игры, проблемные ситуации, решение проблемных ситуаций в ходе практической деятельности и т. п. [3; 4; 12].

Одним из эффективных средств, по мнению М. Хмелюк, является составление и отгадывание загадок. Загадки помогают развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные признаки и сравнивать, тренируют быстроту и гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения.

Как указывает Е. Кудрявцева [5], в работе можно использовать различные виды загадок (прямые — в разговорной или стихотворной форме, народные, авторские, загадки-обманки, математические, логические и др.) и формы работы над ними. Например, нравятся детям загадки по типу «добавь словечко», где кроме мыслительных процессов у ребенка развивается чувство ритма и рифмы, умение быстро подобрать слово, подходящее по значению. Загадка-обманка включает в себе скрытый подвох, своеобразную «ловушку» (ребенка ловят на рифме), в которую попадает ребенок, если не будет внимателен. Перед загадыванием таких загадок целесообразно обратить внимание детей на их необычность.

Из всего многообразия математических игр наиболее доступными и интересными для детей являются загадки математического содержания. В таких загадках анализируется предмет с количественной, пространственной, временной точки зрения, подмечены простейшие математические отношения.

Е. Кудрявцева обращает внимание на достаточно популярные головоломки со словами, которые используются в работе с детьми, — загадки-шарады. Основная задача любой шарады — узнать загаданное слово, которое может быть зашифровано или целиком, или неизвестной является только часть слова.

Следующий этап в работе над загадкой — это придумывание детьми своих загадок. Конечно, придумать загадку сложнее, чем ее отгадать. На первых порах дети с трудом справляются с такими заданиями. Но чем больше эта работа проводится, тем больше желания появляется у детей придумать самую интересную, красивую загадку. Придуманные загадки записываются в специальные альбомы, чтобы потом их можно было загадать детям.

Нравится детям такой вид работы, как составление описательных загадок. Основная задача этой работы — дать детям знания о том, что загадка — это описание предмета без его названия. А также формировать умение превращать описание предмета в загадку о нем посредством исключения из него самого названия предмета. В составлении таких загадок используется план описания предмета, модель (алгоритм) или специальная таблица [5].

Таким образом, разгадывание и составление загадок развивает у ребенка способность к логическому мышлению, анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Придумывание загадок развивает речь детей, умение четко выделять наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов.

Литература:

1. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
2. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
3. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
4. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
5. Кудрявцева, Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) / Е. Кудрявцева // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 9. — С. 23–26.
6. Осипова, Л. Б. Коррекция зрительного восприятия : конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкол. возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире : метод. пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с. — ISBN 5-98314-040-X.
7. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики : коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2011. — 60 с. — ISBN 978-5-91283-146-1.
8. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
9. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
10. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. — 158 с. — ISBN 978-5-906777-80-5.

11. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.

12. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 2010. — 147 с.

13. Тихомиров, О. К. Психология мышления: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / О. К. Тихомиров. — М., 1984. — 272 с.

Малышева С. Б.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска, Челябинск, Россия

Лапшина Л. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

e-mail: lapshinalm@cspu.ru

Технологии преемственности в работе дошкольного и школьного отделений образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В статье преемственность дошкольного и школьного образования детей с ОВЗ рассматривается как главное условие эффективного сопровождения такого ребенка; она охарактеризована через три самых основных и очевидных направлений преемственности.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное отделение, школьное отделение, преемственность.

Malysheva S. B.

Special (correctional) educational institution № 119 Chelyabinsk, Russia

Lapshina L. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Continuity technologies in the work of preschool and school departments of an educational organization for children with disabilities

Abstract. In the article, the continuity of preschool and school education of children with disabilities is considered as the main condition for effective support of such a child; it is characterized through three of the most basic and obvious areas of continuity.

Keywords: children with disabilities, preschool department, school department, succession.

Одной из основных тенденций в развитии отечественной системы специального образования является формирование образовательных организаций нового типа, включающих дошкольное и школьное отделение для оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в режиме непрерывного образования [9].

Однако основным является не сам факт объединения двух указанных уровней образования в одно учреждение, а реализация преемственности в их работе, особенно когда речь идет о ребенке с ОВЗ [10].

Под преемственностью в указанном аспекте принято понимать последовательный переход от одной ступени образования к другой, который выражается в сохранении и постепенном изменении форм, содержания, методов, технологий обучения и воспитания [3]. Вот эта диалектика — «сохранение и одновременно последовательное изменение» — очень четко отражает суть нарушенного развития. С одной стороны, дети с ОВЗ осваивают новое очень медленно, поэтому работа по формированию новых знаний протекает с длительным по времени закреплением и повторением, с другой стороны, такая работа должна вестись постоянно, потому, что развитие ребенка идет постоянно; такие дети, как и их нормативно развивающиеся сверстники, получая информацию, формируют свой багаж знаний, развиваются [2].

В концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ преемственность обозначена как главное условие непрерывного образования. Однако, несмотря на это, в решении вопросов преемственности можно выделить некоторые сложности и проблемы [1]:

- недостаточная преемственность содержания образовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- недостаточная подготовленность специалистов к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями в системе непрерывного образования;

- разрыв между требованиями к ребенку, стилем взаимодействия с ним на различных этапах образовательного процесса (психологическая преемственность);
- недостаточный опыт сетевого взаимодействия;
- трудности семьи, в которой воспитывается дошкольник с ОВЗ, при выборе школы.

Для решения выше обозначенных проблем, для комфортного пребывания ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве учреждения можно выделить несколько направлений работы, в которых отражена специфика преемственности дошкольного и начального школьного образования для организаций, обучающихся и воспитывающих детей с ОВЗ [10].

1. Раннее начало профориентационной работы. Дети с ОВЗ в силу имеющегося дефекта всегда ограничены в выборе профиля послешкольного профессионального образования и возможностях трудоустройства [8]. Часто это происходит в рамках показанных профессий, которые на современном рынке труда относятся к категории «непрестижные и низко оплачиваемые». Для того, чтобы ребенок с ОВЗ примерил на себя эту профессию, освоил ее в психологическом и в педагогическом плане, соответствующую работу надо начинать в дошкольном возрасте (на уровне профинформации) и планомерно осуществлять в течение всех лет школьного обучения [3].

2. Единая форма и направления реализации индивидуального коррекционно-образовательного маршрута (ИКОМ) для дошкольного и школьного уровней образования [6]. Наличие единых, общих направлений сопровождения, отраженных в структуре ИКОМа, позволит вести данный документ в течение всего времени пребывания ребенка в образовательной организации, на практике осуществляя преемственность форм, методов и содержания образования ребенка с ОВЗ [5]. При этом единая форма ИКОМа не исключает наличие в структуре документа той специфики, которую в себе несет каждый — и дошкольный, и школьный — уровень образования.

3. Работа с родителями [4]. Данное направление важно сейчас, когда всей нормативно-правовой базой учебного процесса родители не просто определены как активные участники образовательного процесса, им отводится ведущая роль в решении целого ряда важных вопросов образования своего ребенка [7].

Практика работы с детьми и семьями, их воспитывающими, показывает, что развитие ребенка с ОВЗ очень своеобразно, и родители никогда не оказываются готовыми к эффективному сопровождению «особого ребенка» в условиях семьи автоматически. Воспитывая его, родители ежедневно осваивают азы работы с ребенком с ОВЗ, проходя с ним все этапы и уровни образования [4].

Таким образом, преемственность дошкольного и начального школьного образования — это главное условие непрерывного образования и важное условие организации эффективного сопровождения ребенка с ОВЗ на этапе обязательного обучения и воспитания. В работу по реализации преемственности должны быть включены не только административные работники организации, должны быть включены все педагоги и родители обучающихся и воспитанников.

Литература:

1. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022). — Челябинск., 2022. — С. 124–126.
2. Колмогорова Н. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Том Ч. 1. — Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. — С. 552–555. — EDN XABRGM.
3. Колотилова У. В. Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / У. В. Колотилова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25–26 января 2019 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2019. — С. 131–133. — EDN WECCRC.
4. Лапшина Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 15–20. — EDN MRLCXW.
5. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
6. Лапшина Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам

среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. — С. 183–186. — EDN UIUXXZ.

7. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

9. Полуянова Л. А. Теория и технология инклюзивного образования : Учебно-методическое пособие / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 60 с. — EDN VRCVJP.

10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Маслобойникова А. В.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «ИТ-лицей Привилегия»,
пос. Западный, Сосновский р-н, Челябинская обл., Россия
e-mail: asenka-96@list.ru

Роль тьютора в управлении деятельностью обучающихся

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с ролью тьютора в управлении деятельностью обучающихся. Тьюторство — это метод обучения, где тьютор выполняет функцию наставника, руководителя и поддержки обучающегося на пути его образовательного развития. В статье рассматривается, как тьюторы могут управлять процессом обучения и способствовать повышению успеваемости учеников. Также описываются ключевые навыки и характеристики, необходимые для успешной работы тьютора.

Ключевые слова: тьютор, управление, деятельность обучающихся, образовательное развитие, наставник.

Masloboinikova A. V.

Municipal educational institution “IT Lyceum Privilege”,
village Zapadny, Sosnovsky district, Chelyabinsk region, Russia

The role of tutor in the management of students’ activities

Annotation. The article deals with the range of issues related to the role of tutor in the management of students’ activities. Tutoring is a method of education, where the tutor fulfills the function of a mentor, manager and support of the student on the way of his educational development. This article discusses how tutors can manage the learning process and promote student achievement. The key skills and characteristics necessary for a successful tutor are also described.

Keywords: tutor, management, students’ activity, educational development, mentor.

В познавательном процессе обучения тьютор играет важную роль в поддержке и управлении деятельностью обучающихся. Тьюторство — это профессиональный подход к обучению, который активно внедряется в современные системы образования. Тьюторы играют важную роль в управлении деятельностью обучающихся, помогая им развивать навыки самоорганизации, самостоятельности и активного участия в обучении. В этой статье мы рассмотрим, какую роль тьютор играет в процессе обучения и какими навыками и качествами он должен обладать.

Тьютор — это опытный специалист, который помогает обучающимся достичь успеха в обучении, помогает в установлении целей и планировании. Тьютор помогает установить реалистичные и достижимые учебные цели. Он работает с учениками над планированием своего учебного времени и разработкой стратегий, которые помогут им достичь поставленных целей. Тьютор также помогает улучшить свои навыки управления временем и организации, что позволяет им более эффективно использовать свое время и достичь максимальных результатов в учебе.

Поддержка в формировании навыков самоорганизации. Одной из важных ролей тьютора является помощь в формировании навыков самоорганизации у обучающихся. Тьютор помогает разработать систему приоритетов и методики самоорганизации, которые помогут ученикам эффективно управлять своим временем и ресурсами. Это позволяет обучающимся быть более организованными и систематическими в своем подходе к учебе, что повышает их успеваемость и результативность.

Поддержка в развитии навыков самостоятельного обучения. Тьютор помогает развивать навыки самостоятельного обучения, которые являются одними из ключевых факторов успешного учебного процесса. Он помогает обучающимся научиться анализировать и оценивать информацию, приобретать новые знания и применять их в практической деятельности. Тьютор также помогает ученикам развивать навыки критического мышления и решения проблем, что помогает им быть более самостоятельными и независимыми в своем обучении.

Мотивация и поощрение. Тьютор является важным источником мотивации и поощрения для обучающихся. Он привносит в обучение позитивную энергию и стимулирует стремиться к успеху. Тьютор поощряет учеников за их достижения и успехи, что помогает им повысить свою мотивацию и поверить в свои способности. Тьютор также помогает увидеть ценность образования и развивает в них интерес к обучению.

В заключение можно сказать, что тьютор — это не просто преподаватель или учитель, а наставник и поддержка, который помогает достичь успеха в обучении. Он играет важную роль в управлении деятельностью обучающихся, помогая им устанавливать цели, планировать свое время, развивать навыки самоорганизации и самостоятельного обучения, а также оказывая поддержку и мотивацию в преодолении трудностей.

Литература:

1. Балацкая, Н. Б. Тьюторство как эффективный инструмент в управлении деятельностью обучающихся: теоретико-методологический аспект. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, 2015. — № 15 (2). — С. 97–101.
2. Кузнецова, В. В. Профессиональная подготовка и деятельность тьюторов в системе дистанционного образования. Профессиональное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы, 2010. / В. В. Кузнецова, И. В. Малкова // № 15 (6). — С. 171–176.
3. Смирнова, Т. А. Компетенции тьютора в процессе управления деятельностью обучающихся. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования, 2017. — № 2 (25). — С. 83–91.
4. Тюрина, Г. А. Педагогическое сопровождение студентов-тьюторов в управлении деятельностью обучающихся. // Новые информационные технологии в образовании, 2012. № (4). — С. 187–191.

Мацынова Т. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: tanushe_09@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

Нейропсихологический подход в коррекции внимания дошкольников с ОВЗ

Аннотация. В статье обосновывается эффективность использования нейропсихологического подхода в коррекции внимания у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Представлен анализ причин для использования в коррекции нейропсихологических игр.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, внимание, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекция.

Matsynova T. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

A neuropsychological approach to correcting the attention of preschoolers with disabilities

Abstract. The article substantiates the effectiveness of the neuropsychological approach in the correction of attention in preschoolers with disabilities. The analysis of the reasons for using neuropsychological games in correction is presented.

Keywords: neuropsychological approach, attention, children with disabilities, correction.

Специалистами отмечается тревожная тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Кроме того, возрастает количество детей с тяжелой патологией [2]. Поэтому дефектологи находятся в постоянном поиске эффективных методов и форм коррекции общепсихического развития ребенка с ОВЗ, особенно актуальным становится развитие внимания как базового психического процесса, уровень развития которого во многом определяет качество развития познавательной сферы в целом [8].

Среди современных методов психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ все большую популярность набирает нейропсихологический подход. Его применение дает значимые результаты в работе, которые заслужены ценятся как специалистами, так и родителями [4; 6].

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие [6; 7].

С помощью специального комплекса двигательных и дыхательных упражнений ребенок обучается чувствовать свое тело, контролировать свои движения, вовремя начинать и прекращать их, двигаться плавно и четко. В ходе коррекционных занятий в мозге происходят следующие процессы [3]:

- развиваются двигательные зоны коры головного мозга, росту которых что-либо помешало на ранних этапах жизни ребенка;
- укрепляется связь между двумя полушариями мозга, необходимая для гармоничной мыслительной деятельности;
- движение способствует «энергетической подпитке» мозга, повышению умственной работоспособности и ускорению всех психических процессов;
- пока ребенок приучается контролировать себя в движении, развиваются зоны его мозга, ответственные за планирование, программирование и контроль.

Активно развиваясь в прикладном аспекте, нейропсихологический подход в качестве очень востребованной формы работы с детьми с ОВЗ предлагает нейропсихологические игры — это специальные игры, направленные на развитие всех высших психических функций, в первую очередь — внимания [4; 6]. Ни одно из нейропсихологических заданий невозможно выполнить, не задействуя все свойства внимания, в первую очередь, концентрацию. Чтобы принять предлагаемую позу, ребенок должен ее внимательно изучить на картинке.

Коррекция внимания в дошкольном возрасте — важное направление не только коррекционно-развивающей [1], но и профилактической работы по предупреждению нарушений письменной речи — чтения и письма [7]:

- коррекция особенностей зрительного восприятия — как профилактика оптической дисграфии;
- коррекция слухового внимания — профилактика акустической дисграфии.

Таким образом, нейропсихологическая коррекция — это современный эффективный метод коррекции недостаточности базового психического процесса — внимания; одновременно с коррекцией внимания нейропсихологический подход является профилактикой многих речевых нарушений.

Нейропсихолог, работая в аспекте коррекции внимания ребенка с ОВЗ, должен уметь не только выполнять свои достаточно специфические диагностические и коррекционные задачи, знать большое количество нейропсихологических игр и выстраивать маршрут сопровождения ребенка в междисциплинарном ключе — вовремя рекомендовать добавить к работе с ребенком других педагогов и объяснить родителю, зачем это делается [5].

В целом, роль нейропсихолога в работе с детьми с ОВЗ заключается в оценке, поддержке и развитии их когнитивных и психосоциальных навыков для успешной адаптации в обучении и жизни.

Литература:

1. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
2. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
3. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
4. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю. В. Микадзе. — СПб. : Питер, 2008.
5. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

6. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2020.

7. Станиславская К. С. Нейропсихологический подход в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья / К. С. Станиславская // Молодой ученый, 2021. — № 52.

8. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. — 2018. — Vol. 34, № Special Issue 15. — P. 748–772. — EDN SKGRQL.

Машикарina О. В.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: olga_mashkarina@mail.ru

Тьюторское сопровождение педагогов дополнительного образования, реализующих модульные ДООП художественной направленности

Аннотация. В статье описывается роль методиста с тьюторской компетенцией в сопровождении педагогов дополнительного образования в процессе реализации модульных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ художественной направленности.

Ключевые слова: дополнительное образование, методист с тьюторской компетенцией, модульная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа.

Mashkarina O. V.

Municipal autonomous institution of additional education
“Palace of Pioneers and Schoolchildren named after. N. K. Krupskaya, Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia
e-mail: olga_mashkarina@mail.ru

Tutor support for additional education teachers implementing modular additional educational programs of artistic orientation

Annotation. The article describes the role of a methodologist with tutoring competence accompanying additional education teachers in the process of implementing modular additional general education general developmental programs of artistic orientation.

Keywords: additional education, methodologist with tutoring competence, modular additional general education general development program.

Одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в нашей стране является развитие системы дополнительного образования детей. В свою очередь, процессы стремительного развития современного общества, новые целевые установки в системе образования определяют необходимость изменения или совершенствования существующей педагогической практики в дополнительном образовании. Средством достижения этой цели может и должна стать работа по качественному обновлению содержания дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (далее — ДООП).

Особенности обновления содержания, методов и технологий обучения по ДООП художественной направленности связаны с необходимостью сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в условиях глобального цивилизационного кризиса, использования исторического и культурного наследия для воспитания и образования подрастающего поколения, цифровой трансформацией (масштабного внедрения информационно-коммуникационных технологий), адаптацией в социуме детей с ОВЗ через приобщение к культуре и раскрытие творческого потенциала личности.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, дополнительные общеразвивающие программы могут использовать форму организации образовательной деятельности, основанную на «модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, при использовании соответствующих образовательных технологий» (гл. 2, ст. 13, п. 3). Таким образом, одним из научно-методических механизмов обновления содержания дополнительного образования становятся модульные дополнительные общеразвивающие программы. Модульная ДООП позволяет обучающемуся выбрать модули по своему желанию и интересу; освоить программу в соответствии со своими возможностями; при необходимости с помощью педагога выстроить индивидуальный образовательный маршрут.

В современных условиях задача методиста с тьюторской компетенцией — содействовать развитию профессиональной компетентности педагога, его способности решать профессиональные задачи. Разработка модульных ДООП, учитывающих современные тенденции, формы и средства обучения, — это совместный труд педагога дополнительного образования и методиста, направленный на решение профессиональных задач.

Тьюторское сопровождение педагогов дополнительного образования, реализующих ДООП художественной направленности в МАУДО «ДПШ», выстроено по следующим направлениям:

1. Аналитическое направление:

- анализ работы педагогов и обозначение проблем по разработке и реализации модульных ДООП в образовательный процесс;
- изучение учебно-методических рисков.

2. Информационное сопровождение профессиональной деятельности педагогов:

- оказание методической помощи (коллективной и индивидуальной) педагогам; составление списка методической литературы и методических рекомендаций для педагогов по теме; консультирование по разработке учебно-программной документации, учебно-методических материалов; поддержка инициатив педагогов при реализации ДООП;
- наставническая деятельность методиста с тьюторской компетенцией, в процессе которой развивается профессионально-педагогическая компетентность педагога.

3. Организационное направление:

- организация и проведение различных методических мероприятий по обучению педагогов обновлению содержания модульных ДООП (методические объединения, семинары, конференции и т. д.);
- дистанционное сопровождение педагогов в работе над модульными ДООП; активизация творческого потенциала педагогов по обобщению и распространению передового педагогического опыта. Мотивация педагогов на самообразование.

На этапе разработки модульной ДООП методист МАУДО «ДПШ» совместно с педагогом определяет, какие формы организации учебных занятий наиболее эффективны для реализации модульной ДООП, какие из них способствуют развитию ключевых компетенций обучающихся. Особое внимание уделяется определению форм аттестации и разработке контрольно-измерительных материалов текущего контроля и промежуточной аттестации; определяются критерии оценивания того или иного параметра.

Качество реализации педагогами модульных ДООП методист с тьюторской компетенцией оценивает посредством системного анализа посещенных учебных занятий. Также он проводит мониторинг уровня сформированности профессиональных компетенций педагога по следующим параметрам:

- приоритет развивающих целей обучения перед познавательными;
- проблемное построение содержания образования;
- преобладание деятельностного подхода в обучении.

В настоящее время в МАУДО «ДПШ» в Центре музыкально-хореографического и театрального творчества успешно реализуется 16 модульных программ художественной направленности.

В качестве примера рассмотрим модульную ДООП «Авторская песня» (https://www.chel-dpsh.ru/sites/default/files/program/pdf/avtorskaya-pesnya_0.pdf). ДООП «Авторская песня» состоит из 2 модулей: «Вокал» (111 ч.), «Актерское мастерство» (37 ч.). Данная программа художественной направленности рассчитана на детей, не имеющих специального музыкального образования. Процесс обучения связан с приобретением практических навыков хорового и ансамблевого пения, развитием вокальных умений, техники речи, умением работать над репертуаром творчески, обретением навыка сценического выступления. В ходе реализации ДООП «Авторская песня» обучающиеся в составе хора учатся исполнять бардовские песни, осваивают азы актерской техники с целью реализации своего творческого потенциала. Данная модульная программа создает условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности обучающихся с учетом территориальных и этнокультурных особенностей Челябинской области посредством включения в содержание учебных занятий соответствующего репертуара, песен авторов-исполнителей. Объем, структура, содержание, формы и методы обучения определены в соответствии с возрастными, физиологическими и психологическими особенностями обучающихся. Данная программа может быть освоена обучающимися с ОВЗ (по запросу родителей (законных представителей) обучающихся). Воспитательный потенциал ДООП «Авторская песня» предполагает развитие гуманистической направленности личности обучающихся, в том числе мотивации на изучение и создание культурных ценностей, организацию самостоятельной деятельности детей, направленную на самообразование. Программой предусмотрено участие обучающихся в благотворительной деятельности. В том числе в подготовке концертов для детей и ветеранов, организации и проведении мероприятий, направленных на популяризацию авторской песни среди сверстников. В содержание ДООП «Авторская песня» включены темы: «Мой Дворец», «Мой выбор». Тема «Мой Дворец» предполагает знакомство с историей и традициями Дворца, посещение музея истории Дворца. Обучающиеся принимают участие в традиционных воспитательных мероприятиях Дворца. Тема «Мой выбор» рассчитана на профессиональную ориентацию обучающихся. (Модуль «Вокал». Раздел № 12. Тема 12.2. «Музыкальные профессии» — 2 часа. Модуль «Актерское мастерство». Раздел № 6. Тема 6.2. «Театральные профессии» — 1 час.). ДООП «Авторская песня» востребована у школьников от 6,5 до 18 лет. Портфолио достижений коллектива Детской студии О. Митяева «Светлое будущее», где реализуется данная программа, — яркий пример успешной совместной работы методиста с тьюторской компетенцией и педагогов дополнительного образования в области разработки и реализации модульных ДООП художественной направленности.

Реализация модульных ДООП в учреждении дополнительного образования под руководством методиста с тьюторской компетенцией — это управляемый, развивающий и развивающийся процесс, результатом которого становится педагог достаточного уровня квалификации и профессиональной компетентности.

Тьюторское сопровождение коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников

Аннотация. В статье представлена обобщенная в ходе изучения и анализа научной литературы информация об артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников, о механизме ее возникновения, характерных проявлениях и особенностях коррекции на логопедических занятиях.

Ключевые слова: дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия, младшие школьники, звукопроизношение, коррекция, логопедические занятия.

Mashkovskaya A. B.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: cekecat@gmail.com

Scientific supervisor — Korobintseva M. S.

Correction of articulatory-acoustic dysgraphia in primary schoolchildren in speech therapy classes

Abstract. The article presents information generalized during the study and analysis of scientific literature about articulatory-acoustic dysgraphia in primary schoolchildren, the mechanism of its occurrence, characteristic manifestations and features of correction in speech therapy classes.

Keywords: dysgraphia, articulatory-acoustic dysgraphia, primary schoolchildren, sound pronunciation, correction, speech therapy classes.

Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, является обязательным условием удовлетворения особых образовательных потребностей детей данной категории. Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [3]. Тьюторское сопровождение в общеобразовательных организациях, реализующих ФАООП НОО (Вариант 5.1), осуществляется во внеурочное время, обеспечивается совместно обоснованным направлением работы с детьми с ТНР, разработанным всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения. Наличие в образовательной организации педагога, который умеет проектировать, организовывать и анализировать процессы развития обучающегося с ТНР, целенаправленно вести свою профессиональную деятельность, направленную на индивидуализацию обучения, является необходимым специальным условием в работе с детьми данной категории. Тьютор, зная общие и специфические особенности развития детей с нарушениями, определяет содержание работы с ребенком, определяет темп его деятельности [1].

Нарушения устной речи обучающихся приводят к возникновению нарушений письменной речи, симптоматика нарушений проявляется в стойких, специфических, повторяющихся ошибках как на уровне текста, предложения, так и слова [5]. Нарушения письменной речи (чтения и письма) являются метапредметными навыками, что делает вопрос их коррекции наиболее актуальным [4]. Наиболее распространенным нарушением письма является артикуляторно-акустическая форма дисграфии, вызванная неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. Данная дисграфия отмечается в трех классификациях: М. Е. Хватцева (1959); О. А. Токаревой (акустическая дисграфия, сходная по проявлению с рассматриваемой формой (1969)); Р. И. Лалаевой (1997). Чаще всего артикуляторно-акустическая дисграфия обусловлена дизартрией, ринолалией и дислалией полиморфного характера. К проявлениям артикуляторно-акустической дисграфии на письме относятся: замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи [7].

Основные направления логопедической работы с младшими школьниками по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии закрепляются во внеурочной деятельности тьютором. При тьюторском сопровождении на занятиях внеурочной деятельностью и в свободное время воспитывается наблюдательность по отношению к речи окружающих; развиваются психические функции; используются различные анализаторы для совершенствования звуковых обобщений; восполняются пробелы в развитии лексико-грамматического строя речи.

Тьютор осуществляет консультирование педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с обучающимися с артикуляторно-акустической дисграфией, оказывает консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения; акцентирует внимание на игры и упражнения, позволяющие ускорить процесс коррекции нарушений звукопроизношения.

Таким образом, деятельность тьютора представляет собой специальную педагогическую деятельность по индивидуализации всего процесса образования, что повышает успешность и успеваемость ребенка с артикуляторно-акустической формой дисграфии, минимизирует трудности адаптации к условиям школьного обучения.

Литература:

1. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
2. *Ишимова О. А.* Распространенность предрасположенности к дисграфии / О. А. Ишимова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. — М. : Изд-во МСПИ, 2006. — С. 49–53.
3. *Колотилова У. В.* Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / У. В. Колотилова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25–26 января 2019 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2019. — С. 131–133. — EDN WECCRC.
4. *Коробинцева М. С.* Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25 сентября — 26 2019 года. Часть 1. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. — С. 348–352. — EDN SSPANH.
5. *Коробинцева М. С.* Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
6. *Лалаева Р. И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — Ростов н/Д : «Феникс», СПб : «Союз», 2004. — 224 с.
7. *Логонова Е. А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. — 208 с.

Мигранова Е. Б.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: migranova.katya@mail.ru

Научный руководитель — *Щербак С. Г., к. п. н., доцент*
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Характеристика интонационной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень)

Аннотация. в статье дана краткая характеристика особенностей интонационной стороны речи у детей среднего возраста с общим нарушением речи II уровня.

Ключевые слова: интонационная сторона речи, общее нарушение речи, коррекционно-развивающая работа.

Migranova E. B.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Characteristics of the intonation aspect of speech in children of middle preschool age with general speech underdevelopment (II level)

Abstract. the article provides a brief description of the features of the intonation side of speech in middle-aged children with general speech impairment level II.

Keywords: intonation aspect of speech, general speech impairment, correctional and developmental work.

Интонационная сторона речи играет важную роль в коммуникации, так как обеспечивает оформление фраз как целостных смысловых единиц и вместе с тем обеспечивает передачу информации о коммуникативном типе высказывания, об эмоциональном состоянии говорящего.

Понятие интонации, ее структура и функции активно изучаются и входят в круг одних из наиболее обсуждаемых вопросов языкознания [1, 2].

Развитие речи в раннем возрасте делится на два периода: подготовительный период (до 1,5 года) — до оформления самостоятельной речи, период оформления самостоятельной речи (1,5–2 года).

Исследователи доречевой и начала речевой стадии развития ребенка (Е. Н. Винарская, Р. В. Тонкова-Ямпольская) утверждают, что интонационные модели присутствуют в вокализациях детей уже на этих стадиях, а усвоение интонационной системы происходит в возрасте около года.

Р. В. Тонкова-Ямпольская отмечает, что становление интонации начинается с крика.

Согласно А. Н. Гвоздеву и Р. В. Тонковой-Ямпольской, в возрасте около 1 года и 9 месяцев дети начинают использовать различные варианты восклицательной интонации, и после 1 года и 11 месяцев они начинают задавать вопросы и начинают понимать, как использовать интонацию в предложениях. Когда дети достигают 2 лет, они овладевают основными типами интонации: вопросительной, восклицательной и утвердительной. Примерно к 2 годам и 6 месяцам они начинают использовать их в более разнообразных и выразительных спонтанных речевых ситуациях. На третьем году жизни их речь становится более эмоциональной и выразительной, проявляется их личное отношение и интонационная окраска в их высказываниях. Коммуникативный контекст и собственные эмоции начинают оказывать заметное влияние на интонацию детей, приводя к индивидуальным вариациям в их способности выражать интонацией. На четвертом году жизни детей можно считать «порогом освоения интонационной системы». К пяти годам они четко различают интонацию между концом и началом предложений и могут использовать интонацию, аналогичную интонации взрослых [4].

В настоящее время превалирует толкование «интонации» как сложного, многокомпонентного явления, представляющего собой совокупность изменяющихся акустических элементов. Г. Ш. Давлеткулова на основе анализа научных работ установила, что чаще других в качестве компонентов интонации выделяют следующие: изменение основного тона (мелодический компонент); интенсивность (динамический компонент); длительность (временной компонент); тембр произнесения [3].

Помимо этого, современные лингвисты включают в компоненты еще и паузу. Уровень использования описанных выше интонационных компонентов в каждом конкретном случае использования абсолютно индивидуален. В интонационную окраску любой фразы входит комплекс изменений, силы, высоты, темпа, тембра голоса, изучаемых в науке как отдельные ее объекты.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются неспособность идентификации интонационных рисунков, сложности в определении интонации услышанного высказывания и последующего воспроизведения с заданной интонацией. Несформированность способностей по продуцированию интонации. На скудность способностей трансформации интонационных рисунков предлагаемых фраз, а также особенности формирования просодических компонентов у детей с разными клиническими речевыми патологиями указывает О. Е. Грибова [2].

Все это актуализирует необходимость изучения данного процесса у детей с ОНР для определения его патогенеза и проведения коррекционной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №43» г. Озерска. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников с ОНР II уровня, из них 4 девочки и 6 мальчиков. Диагностика проводилась с использованием диагностического комплекса метода Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной [4].

По результатам диагностики было выявлено, что у большинства детей с ОНР II уровня отмечается средний уровень развития интонационной стороны речи. Дети демонстрируют базовый уровень интонационной выразительности. Они способны изменять интонацию, чтобы выразить эмоции, акцентировать важные моменты и обогатить свою речь. Низкий уровень развития интонационной стороны речи диагностирован у 4 (40%) детей, принявших участие в эксперименте. У детей нарушена интонационная выразительность речи. Их речь звучит монотонно и менее интересно для окружающих. Дети со средним уровнем развития интонационной стороны речи могут более эффективно передавать свои эмоции через речь. Они могут изменять тон, громкость и скорость речи, чтобы отразить свои чувства. Дети с низким уровнем развития интонационной стороны речи испытывают значительные трудности в передаче своих эмоций в речи, что может затруднять их способность коммуникации и понимания других.

Также нами был определен ряд специфических трудностей, возникавших систематически у всей группы испытуемых, к которым можно отнести такие ошибки: неспособность идентификации интонационных рисунков, сложности в определении интонации услышанного высказывания и последующего воспроизведения с заданной интонацией. Несформированность способностей по продуцированию интонации. Скудность способностей трансформации интонационных рисунков предлагаемых фраз.

Резюмируя вышеописанное, можно говорить о том, что результаты диагностики интонационной стороны речи дошкольников показали необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию уровня интонационной речи у дошкольников с ОНР II уровня, чему, предположительно, может способствовать театрализованная деятельность.

Литература:

1. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М.: Просвещение, 1987.

2. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. — Москва: Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
3. Давлеткулова Г. Ш. Понятие интонации в лингвистической и методической литературе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. — 2011. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-intonatsii-v-lingvisticheskoy-i-metodicheskoy-literature> (дата обращения: 23.10.2023).
4. Основы медицинских знаний: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. «Дошк. воспитание» / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Т. Я. Черток, И. Н. Алферова; Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской. — 3-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1993. — 320 с.
5. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко — Текст : непосредственный. — Москва: Владос, 1999.

Миленко А. В.

Центр детский экологический г. Челябинска, г. Челябинск, Россия
e-mail: annamilenko83@gmail.com

Использование светового стола в образовательной деятельности педагога дополнительного образования

Аннотация. В статье представлен опыт использования светового стола при организации образовательного процесса с обучающимися при освоении программ дополнительного образования естественно-научной направленности. В качестве примера рассмотрены особенности изучения класса Насекомые.

Ключевые слова: световой стол, образовательный процесс, дополнительное образование.

Milenko A. V.

Children's Ecological Center of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

The use of a light table in the educational activities of a teacher of additional education

Abstract. The article presents the experience of using a light table in organizing the educational process with students during the development of additional education programs in the natural sciences. As an example, the features of studying the Insects class are considered.

Keywords: light table, educational process, additional education.

Особенностью организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования является то, что у каждого педагога есть широкий спектр возможности использования различных стандартных и нестандартных форм, методов и средств работы с обучающимися [1].

В качестве одного из таких нестандартных средств обучения можно назвать световой стол, который традиционно используется в работе педагога-психолога или дефектолога, как оборудование для применения метода песочной терапии. Данный метод используется в практике уже более ста лет, не теряя своей актуальности и сегодня, а в последнее десятилетие стала активно внедряться в образовательную деятельность педагогами-предметниками и воспитателями детских садов.

Сегодня многие общеобразовательные организации имеют световые столы-песочницы, работу с которыми организует чаще только педагог-психолог. Рисование песком на световом столе развивает воображение и творческое мышление ребенка, мелкую моторику и речь, повышает тактильную чувствительность и способствует снятию эмоционального напряжения и в целом корректирует поведение ребенка.

Прямое назначение светового планшета — это игры (в том числе сюжетные) с разными фигурками и предметами, песком, светом. Специалисты рекомендуют применять столы с подсветкой, которые имеют прямоугольную форму, т. к. прямоугольник не сдерживает формат рисунка. Что представляет собой этот предмет: чаще всего деревянный или фанерный ящик с невысокими (5–10 см) бортами, которые не позволяют высыпаться песку. На дне ящика имеется подсветка, над которой закреплено органическое либо натуральное стекло. Подсветка может быть простой или с меняющимися цветами, также для удобства использования в столе могут быть отсеки для хранения песка и приспособлений, крышка. Чаще всего на световой стол насыпается чистый кварцевый песок, он однородный, сыпучий, тактильно приятный; его легко присыпать, пропуская через руки, создавать рисунок, а также по нему удобно рисовать на присыпанной поверхности (пальцами рук, ребром ладони, подручными средствами). Также в работе можно использовать и другие виды песка либо другие материалы, сохраняющие форму при лепке.

Нам показалось интересным соединить положительные психотерапевтические моменты работы с песком и образовательный процесс в учреждении дополнительного образования. Ведь когнитивный компонент никогда не может быть единственным в процессе образования. На практических занятиях с детьми младшего школьного возраста мы стали периодически использовать световой стол с песком для моделирования условий экосистем, для прорисовывания и обыгрывания разных природных явлений, а также для сенсорного расслабления детей в конце занятия. Интересно, что дети легко вовлекаются в такую деятельность, с удовольствием принимают правила игры, прекрасно усваивают новый материал, закрепляют полученные теоретические знания. Еще больше им нравится «играть по своим правилам», например, соединить в одном сообществе зебру и пингвина, создавать собственные модели мира. Поэтому я всегда оставляю ребятам некоторое время для свободного творчества.

Отдельной очень интересной формой работы оказалось использование светового стола без песка. Казалось бы, это просто ящик с подсветкой, но это интересно и увлекательно, особенно со столами, меняющими цвет подсветки (имеется пульт управления), таким образом внося разнообразие. Одна из эффективных форм в нашей работе — это моделирование на стекле. Так, например, мы с обучающимися рассматривали среды обитания, где встречаются представители Класа Насекомых (почвенная, водная, организменная и наземно-воздушная). Нами были выбраны насекомые, обитающие в каждой из этих сред и имеющие характерные внешние приспособления для этого. Например, в водной среде был выбран жук-плавунец, а в почвенной — медведка. Конечно, вид усиков и крыльев этих насекомых сильно отличаются, что связано с их средой обитания. Затем мы распечатали фотографии каждого насекомого на бумаге формата А5 в едином масштабе. Далее, на держащую форму пленку (или тонкое оргстекло) мы нанесли перманентными маркерами контуры, которые путем совмещения дают детальное изображение насекомого. Причем отдельно на каждом листе обводились форма и части тела (черный), конечности (синий), усики (оранжевый), крылья (зеленый). Таким образом, получился своеобразный конструктор, из которого можно собрать как реального насекомого, так и фантастического, совместив контуры четырех цветов путем наложения.

После прохождения темы детям дается задание — собрать насекомое, обитающее в определенной среде. В зависимости от численности группы, работа за каждым столом ведется индивидуально, в парах или микро-группах. Место работы — это световой стол с белой подсветкой. Использовать свет можно по-разному, например, высвечивать «верно» и «неверно» выполненное задание определенными цветами. Для финальной проверки мы подкладываем под собранную модель насекомого исходную фотографию и проверяем правильность сборки. Важно то, что многие внешние признаки, которые появились у живого организма в процессе эволюции, могут рассказать очень многое, в частности — о среде его обитания. В конце занятия мы говорим об адаптации, ее механизмах, которые способствовали приспособлению видов к обитанию в той или иной среде обитания.

Обобщая сказанное выше, отметим, что, меняя обстановку на занятии, мы вносим тем самым разнообразие, яркую эмоциональную окрашенность и увеличиваем мотивацию детей к обучению. Важным аспектом работы является открытость педагога к освоению новых форм и средств обучения, его способность гибко модифицировать способы реализации программы, исходя из конкретной ситуации.

Литература:

1. Артеменко Б. А. Роль дополнительного образования в экологическом воспитании детей дошкольного возраста / Б. А. Артеменко, Н. В. Калашников, Т. А. Морозова // Актуальные проблемы дошкольного образования: содержание и организация образовательного процесса в ДОУ: материалы XI Международной научно-практической конференции. — Челябинск: Изд-во Цицеро, 2013. — С. 27–31.

Михайлова Т. Ф., Сыркина Т. В.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска»
e-mail: Syrkina.tatyanka@mail.ru

Сопровождение обучающихся в реализации индивидуальных проектов в рамках экспедиционной деятельности (на примере ДООП туристско-краеведческой направленности)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогического сопровождения обучающихся при реализации научно-исследовательских проектов. Акцентируется внимание на особой роли педагога, обеспечивающего индивидуальное сопровождение и создание необходимых условий для саморазвития, осуществления личностного выбора обучающимися. Представлен пример тьюторской деятельности педагога через организацию экспедиционной и научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: тьютор, индивидуальный проект, экспедиция.

Support of students in the implementation of individual projects within the framework of expeditionary activities

Abstract. The article discusses the issues of pedagogical support for students in the implementation of research projects. Attention is focused on the special role of the teacher, providing individual support, creating the necessary conditions for self-development, personal choice by students. An example of a teacher's tutoring activity through the organization of expeditionary and research activities is presented.

Keywords: tutor, individual project, the expedition.

Личностно-ориентированный подход в преподавании является одной из основ Концепции развития дополнительного образования детей. Реализация этого подхода способствует личностному и профессиональному самоопределению детей и подростков. Наиболее эффективной формой решения задач личностно-ориентированного подхода является привлечение обучающихся к выполнению индивидуальных проектов, стимулирующих развитие познавательной и исследовательской деятельности, инициативности, самостоятельности.

Включенность обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность не только повышает учебную мотивацию, но и совершенствует сам принцип преподавания.

Дополнительные образовательные программы туристско-краеведческой направленности в МАУДО «ДПШ» предусматривают проведение экспедиций.

Экспедиции, являющиеся неотъемлемой частью программ, выводят педагога на уровень тьюторского взаимодействия с обучающимися.

Тьюторское сопровождение учащегося способствует созданию условий, когда подросток сам осмысленно выбирает свою научнообразовательную траекторию [2].

Между ребенком и взрослым возникают особые, индивидуальные отношения, в которых наставник выступает в роли проводника во взрослую жизнь, «...как *spiritus gestor* (лат., духовный наставник, духовный руководитель) посредством педагогических возможностей способен включать в мир ученика новые социальные и профессиональные компоненты реальной жизни» [4].

Включение профессиональных компонентов в дополнительные образовательные программы туристско-краеведческой направленности (педагог Т. Ф. Михайлова, предмет: геология) решает ряд профориентационных задач:

- ознакомление обучающихся с профессиональными программами геолога, минералога, шлиховщика, определение личностных качеств, необходимых этим специалистам;
- информирование обучающихся об учебных заведениях, где можно получить эти профессии;
- раскрытие перспектив возможного места работы и карьерного роста.

Экспедиционная деятельность является связующим звеном освоения теории и практики реализуемой образовательной программы, развития научно-исследовательской деятельности обучающихся.

В клубе «Юный геолог» (руководитель Т. Ф. Михайлова) выработана своя система подготовки и проведения экспедиций.

Этапы подготовки экспедиции:

I этап — подготовительный (мотивация). Участники предстоящей экспедиции составляют ее проект, определяют индивидуальные (или групповые) исследовательские задания.

II этап — экспедиционный. Это само путешествие во времени и пространстве, оно включает сбор необходимых для выполнения проекта материалов, впечатлений, наблюдений.

III этап — исследовательский. Обобщение, систематизация и оформление материалов, подготовка исследовательских материалов к участию в конкурсе.

IV этап — рефлексивный. Каждый участник экспедиции оценивает личную значимость данной экспедиции и выполненной проектной работы.

Экспедиции обучающихся клуба «Юный геолог» являются механизмами упорядочения учебного процесса и циклами завершенности структурных единиц. Поиск полезных ископаемых, а затем в лабораторных условиях обработка, изучение и участие в исследовательских конференциях и проектных конкурсах различных уровней позволяют достигать высоких образовательных результатов.

Обучающимися клуба были разработаны такие темы исследований, как: «Псевдоморфозы по металлическим предметам», «Минерал оливин горы Вишневая», «Находка россыпных абразивных материалов в долине реки Кизил», «Морфология золота восточного берега озера Иткуль», «Особенности титановой минерализации проявления «Школьное», «Чеганская свита в отвалах поселка Розы», «Гагат — поделочный камень», «Типы руд Маукского месторождения железных руд», «Новая находка золота и металлов платиновой группы в долине реки Кизил».

Исследовательские работы обучающихся за последние 3 года были представлены: на Открытой региональной олимпиаде школьников Санкт-Петербурга по геологии «Геосфера», Всероссийской открытой геологической олимпиаде «Земля и Человек», Сибирской геологической олимпиаде, на Всероссийском конкурсе «Мы гордость России», X Всероссийской молодежной геологической конференции, конкурсе «Интеллектуалы XXI века».

Экспедиционные маршруты, лежащие в основе проектной научно-исследовательской деятельности, охватывают широкий круг значимых геологических объектов:

1. 2021 год — в районе поселка Маук Каслинского района Челябинской области проводилась геологическая экспедиция по поиску рутиловых и гранатовых россыпей, геологическая экскурсия на Дальний Восток и Сахалин на Дальнегорское месторождение галенита и бора.

2. 2022 — год геологическая экспедиция на Архангельское проявление кварца в районе г. Миасса, участие в I Сибирском полевом слете юных геологов в Шерегеше, Кемеровская область; геологическая экспедиция по Забайкальскому краю и Байкалу. Забайкалье: Шерловая гора, река Турга, Торейские озера, месторождение Этыка. Байкал: Слюдянка, Студенческое месторождение лазурита, хребет Хамар-Дабана, озеро Сердце, пик Черского.

3. 2023 — год геологическая экспедиция по Волге (Саратовская и Самарская области). Поиски окаменелостей и минералов, геологическая экспедиция на озеро Иткуль, на Астафьевское месторождение пьезокварца.

Сопровождение проектной деятельности школьников построено на добровольности, освоении новых знаний, последовательном прохождении основных этапов исследований, представлении результатов исследований, самоанализе проделанной работы. Педагогическое сопровождение обучающихся направлено, прежде всего, на помощь по определению их собственного уникального пути освоения знаний, умений и компетенций.

Литература:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 № 53н (Профессиональный стандарт»» Специалист в области воспитания 571).
2. Дьячкова М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учебное пособие: Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». — Екатеринбург, 2016. — 184 с.
3. Золотарева, А. В. Концепция тьюторского сопровождения развития одарённого ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки : научный журнал. — 2014. — № 1. — Том II. — С. 56–61.
4. Карпов, А. О. Социализация научно-исследовательского типа в обществе знаний / А. О. Карпов // Современное образование. — 2016. — № 1. — С. 1–35. DOI: 10.7256/2409–8736.2016.1.15479. URL: http://enotabene.ru/pp/article_15479.html.

Мищенко А. Н., Нурышева Э. Р., Полетаева Е. О.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Славинская начальная общеобразовательная школа»
дер. Казанцево, Сосновский р-н, Челябинская обл., Россия
e-mail: slavi№74@bk.ru

Специфика деятельности тьютора начальной общеобразовательной школы, расположенной в сельской местности, при составлении индивидуального образовательного маршрута

Аннотация. В статье комплексно рассмотрена проблема составления индивидуального образовательного маршрута применительно к деятельности тьютора, сопровождающего детей с индивидуальными образовательными потребностями. Ценность и актуальность статьи заключается в том, что она опирается на материалы, собранные в 2020–2024 годах в начальной сельской школе непосредственно при обучении младших школьников.

Ключевые слова: тьютор, начальная школа, сельская местность, дети с индивидуальными образовательными потребностями, индивидуальный образовательный маршрут, цифровая среда школы, профессиональные дефициты учителей.

Mishchenko A. N., Nuryшева E. R., Poletaeva E. O.

Municipal general education institution “Slavinskaya elementary school”
Kazantsevo, Sosnovsky district, Chelyabinsk region, Russia

Specificity of activity of the tutor of the elementary school located in rural areas when drawing up an individual educational route

Annotation. The article comprehensively considers the problem of individual educational itinerary in relation to the activity of a tutor accompanying children with individual educational needs. The value and relevance of the article lies

in the fact that it is based on the materials collected in 2020–2024 in the primary rural school directly during the training of junior schoolchildren.

Keywords: tutor, elementary school, rural area, children with individual educational needs, individual educational route, digital environment of the school, professional deficits of teachers.

В муниципальном общеобразовательном учреждении «Славинская начальная общеобразовательная школа» доля обучающихся, нуждающихся в сопровождении тьютора, не превышает 10 процентов от общего количества обучающихся. Большая часть обучающихся, имеющих индивидуальные образовательные потребности, — это дети-инвалиды (преимущественно имеющие различные формы диабета) и дети с ограниченными возможностями здоровья, занимающиеся по адаптированным образовательным программам в общеобразовательном учреждении или на дому. Тьютор, в данном случае, индивидуально сопровождает таких обучающихся в нашей школе, что позволяет оптимизировать социализацию детей, улучшить их успеваемость и сделать воспитательный процесс более продуктивным. Воспитание духовно-нравственной личности ребенка, построение индивидуальных образовательных маршрутов и их реализация, индивидуальный подход к каждому подопечному — это основные функциональные направления работы школьного тьютора [2].

Специфика нашей образовательной организации заключается в том, что она реализует проект «Развитие социальной активности низкомотивированных и слабоуспевающих обучающихся начальной сельской школы посредством включения в общественно-полезную деятельность» как региональная инновационная площадка. Это дает дополнительные возможности тьютору при создании индивидуальных образовательных маршрутов — их реализация в большинстве случаев связана с социальными образовательными проектами школы.

В нашей школе, являющейся опорной школой Банка России по распространению финансовой грамотности, в рамках социального проектирования для всех обучающихся реализуется курс внеурочной деятельности «Основы финансовой грамотности». Этот курс способствует адаптации и социализации обучающихся, сопровождаемых тьютором. Среда сельской местности оказывает дополнительное положительное влияние на эти процессы. Этот общешкольный социальный проект является формой совместноорганизованной деятельности всех обучающихся класса. Игровая форма большинства занятий формирует сплоченный детский коллектив, нивелируя дефициты в развитии отдельных учеников. Отсутствие оценочного компонента во внеурочном занятии по финансовой грамотности значительно ускоряет процесс формирования горизонтальных связей в классе, нивелируя успехи и недоработки детей, отсекая возможность создания оснований для ситуации неуспеха в обучении, которые могут стать причинами как стресса ребенка, так и насмешек со стороны одноклассников. При этом образовательный компонент данного курса одинаково полезен и востребован как детьми, имеющими особые образовательные потребности, так и остальными школьниками, и является содержанием базиса функциональной грамотности современного гражданина России. Для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обучающихся в начальной общеобразовательной школе, расположенной в сельской местности, изучение финансовой грамотности чрезвычайно полезно, так как дает им базовые знания по современной экономике, учит основам финансового планирования и грамотной постановке целей, использованию современных цифровых инструментов самообразования [1]. Систематическое сопровождение внеурочных занятий по финансовой грамотности требует наличия у учителя как специального (дефектологического) образования, так и отличных знаний преподаваемого курса; вся его деятельность происходит в постоянном взаимодействии с тьютором. Правильно организованный учебный процесс освоения финансовой грамотности детей с особыми образовательными потребностями, зафиксированный тьютором в индивидуальном образовательном маршруте, оказывает благотворное компенсаторное влияние на младшего школьника, развивает его мышление и речь, повышает интеллектуальные способности.

Вторым, не менее значимым для развития младшего школьника с особыми образовательными запросами при проектировании его индивидуального образовательного маршрута элементом является реализуемая в нашей школе опять же в удобном для такого ребенка образовательном формате внеурочной деятельности программа развития социальной активности «Орлята России» [3]. Наша школа стала первым учебным заведением России, где программа «Орлята России» была внедрена одновременно во всех ученических объединениях образовательного учреждения. Программа, с одной стороны, позволяет расширить мир ребенка — преодолеть автономность и замкнутость социального пространства деревни, а с другой — оптимизировать посредством социального проектирования, которым изобилует ее содержание, процесс создания классного коллектива младших сельских школьников, включая в коллективные творческие дела при реализации треков всех без исключения его членов. И этому способствует также впервые в России использованный в нашей школе формат реализации программы посредством института детского наставничества (схема «ученик» — «ученик», где наставник и наставляемый — разновозрастные обучающиеся одной образовательной организации). Не секрет, что некоторые дети испытывают страх общения со взрослыми, а общение со сверстниками для них является простым и понятным. Благодаря тому, что коммуникации становятся более доверительными, юный наставник становится помощником и тьютору, и педагогу. Таким образом, привлечение юных наставников к реализации индивидуального образовательного маршрута детей с особыми образовательными потребностями в рамках коллективной проектной деятельности, предусмотренной программой развития социальной активности «Орлята России», является особенностью нашего учреждения. Свобода, активность, самостоятельность и ответственность — вот те основные качества, которые формируются у ребенка с особыми образовательными потребностями при прохождении треков «Орлят России».

Процессы разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов младших школьников с особыми образовательными потребностями, проживающих в сельской местности, безусловно, строятся во всех школах по близким по форме и содержанию алгоритмам. В каждом индивидуальном образовательном маршруте присутствует своя специфика, связанная с множеством факторов, которые делают его уникальным. В данной статье мы показали особенности, присущие процессу построения и реализации маршрутов развития особых детей в нашей начальной общеобразовательной школе. Изучение этого процесса — будущее педагогической науки России.

Литература:

1. Кудрявцева, М. В. Изучение образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в сфере финансовой грамотности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Серия: Педагогические науки. — 2019. — № 1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-obrazovatelnyh-potrebnostey-obuchayushchih-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sfere-finansovoy-gramotnosti/viewer> (дата обращения 15.02.2024).
2. Львова, А. С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А. С. Львова, О. А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2016. — № 1 (35). — С. 89–96.
3. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся начальных классов общеобразовательных школ: учебно-методический комплекс учебного года / под ред. А. В. Джеуса; авт.-сост.: Л. В. Спирина, Л. Р. Сайфутдинова, О. В. Шевердина, Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Сокольских, О. Ю. Телешева, И. П. Тимофеева, Т. И. Шатунова. — Ставрополь: Сервисшкола, 2022. — 182 с.

Несмеянова Т. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: borodinava@cspu.ru

Деятельность тьютора в развитии мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития средствами декоративно-прикладного творчества

Аннотация. Представлены онтогенетические характеристики развития мелкой моторики у детей; особенности у детей с задержкой психического развития; возможности различных средств декоративно-прикладного творчества для развития отдельных характеристик мелкой моторики; приведены экспериментальные данные результатов коррекционной работы.

Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, декоративно-прикладное творчество.

Nesmeyanova T. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

The development of fine motor skills in younger schoolchildren with mental retardation through decorative and applied creativity

Abstract. The article presents the ontogenetic characteristics of the development of fine motor skills; features of its development in children with mental retardation. The possibilities of various means of arts and crafts for the development of individual qualitative characteristics of fine motor skills are revealed; experimental data of the results of corrective work are given.

Keywords: fine motor skills, mental retardation, decorative and applied creativity.

Специалисты, занимающиеся проблемами развития младших школьников, считают, что мелкая моторика очень важна, так как через нее развиваются такие высшие функции, как мышление, внимание, зрительная и двигательная память. Также мелкая моторика важна для развития речи, воображения, наблюдательности и координации. Человеку необходимы точные координированные движения для выполнения бытовых действий, таких как письмо, одевание и прочие. Влияние движений рук и тела на развитие высшей нервной деятельности в своих работах рассматривали В. М. Бехтерев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. С. Лейтес, П. Н. Анохин, И. М. Сеченов.

Нарушения в развитии мелкой моторики у детей рассмотрены в исследованиях Л. В. Занкова, А. Р. Лурии, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. Авторы отмечают, что нарушения в развитии мелкой моторики являются одним из характерных симптомов задержки психического развития детей младшего школьного возраста.

У таких детей наблюдаются особенности в общей и мелкой моторике — их движения нескоординированные, неуклюжи, темп и точность недостаточны. Больше всего страдают техника движений и двигательные качества, такие как: сила, точность, ловкость, координация и другие. Вследствии недоразвития мелкой моторики дети с задержкой психического развития испытывают затруднения при овладении графомоторными навыками, техническими навыками изобразительной деятельности, аппликации и конструирования. У многих детей не сформировано умение держать ручку, карандаш и кисть, они не регулируют силу нажима и не умеют пользоваться ножницами.

М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова [1; 4] отмечают тесную связь развития мелкой моторики и развития мозга. Они считают, что мелкая моторика является важной предпосылкой развития высших психических функций, таких как память, внимание, восприятие, эмоционально-волевая сфера ребенка. Отечественные ученые предполагают, что тренировку рук ребенка и его пальцев следует начинать еще на ранних этапах развития и подкреплять ее речевыми действиями.

Данные теоретического анализа особенностей мелкой моторики детей с задержкой психического развития свидетельствуют о необходимости организации систематической коррекционной работы по ее развитию. Системный подход может быть обеспечен за счет включения в коррекционно-развивающий процесс занятий на основе современных технологий декоративно-прикладного творчества — различных видов аппликации, бумажного конструирования (торцевание, квиллинг), лепки, изобразительной деятельности.

Занятия декоративно-прикладным творчеством прежде всего дает возможность для развития творческих способностей ребенка, стимулируя повышенный интерес, увлеченность и мотивацию к занятиям. В свою очередь, это способствует развитию мелкой моторики и тактильного восприятия, пространственной ориентировки, зрительного восприятия и глазомера, обеспечивает развитие координации движений пальцев рук [2]. Различные виды декоративно-прикладного творчества (далее — ДПТ) оказывают разное влияние на развитие характеристик тонкой моторики (табл. 1).

Табл. 1

Влияние декоративно-прикладного творчества на развитие тонкой моторики

Виды ДПТ	Сущность технологии ДПТ	Качественные характеристики тонкой моторики				
		Формообразующие	Сила нажатия	Согласованность движений рук	Щипковый захват	Пинцетный захват
Салфеточная аппликация	Путем сминания кусочков бумажной салфетки кончиками пальцев получают комочки, которыми заполняют, приклеивая, контур рисунка		+	+	+	+
Торцевание	Вид бумажного конструирования — бумагокручение. С помощью палочки и маленького квадрата бумаги, путем накручивания квадрата на палочку, создаются трубочки-торцовочки. Торцевание бывает на пластине и на бумаге		+	+		+
Квиллинг	Квиллинг (бумагокручение) — изготовление плоских или объемных композиций из скрученных в спиральки длинных и узких полосок бумаги		+	+	+	
Декупаж	Декупаж — техника вырезания ажурного изображения, при которой в композиции активно используются и фигура, и остатки материала в виде фона, сохраняющие силуэт вырезанной фигуры			+	+	+
Лепка из соленого теста	Создание фигурок из теста, сделанного на основе муки, воды и большого количества соли, впоследствии высушенных на воздухе или в духовом шкафу, раскрашенных или задекорированных	+	+	+	+	+
Декоративная роспись	Орнаментальные и сюжетные композиции, создаваемые средствами живописи на изделиях декоративно-прикладного искусства	+	+	+		+

Экспериментальная работа по развитию мелкой моторики была организована нами с первоклассниками, имеющими задержку психического развития, одной из школ Челябинской области. Диагностическое обследование особенностей развития мелкой моторики проводилось по методикам Л. Б. Осиповой [3] и С. П. Сосниной [5]. В ходе обследования оценивались: оптико-кинестетическая организация движений («праксис позы»), речепрокладная координация движений (проба Озерского), качество действий с предметами, графомоторный навык.

Обобщенные результаты обследования показали высокий уровень развития мелкой моторики у 14% детей. У большинства участников был отмечен уровень средний — 43% и ниже среднего — 43%. Качественный анализ результатов свидетельствует о недостатках в развитии автоматизированных движений пальцев, о не скоординированных движениях кисти, о трудности захвата мелких предметов — «щипковый» и «пинцетный» захват, о трудности в выполнении графомоторных проб.

Для школьников был организован цикл коррекционно-развивающих занятий на основе использования разных видов и техник декоративно-прикладного творчества, которые проводились в рамках внеурочной деятельности на протяжении всего учебного года.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику в развитии качественных характеристик мелкой моторики детей экспериментальной группы. Показатели высокого уровня остались без изменений — 14%; появился уровень выше среднего — 14%; значения среднего уровня увеличились на 28% и составили 71%; не выявлено показателей уровня ниже среднего и низкого (рис. 1).

Благодаря занятиям декоративно-прикладным творчеством были отмечены и качественные изменения в развитии характеристик мелкой моторики — улучшились показатели в развитии силы мышц рук, быстроты и точности, скоординированных движений кисти.

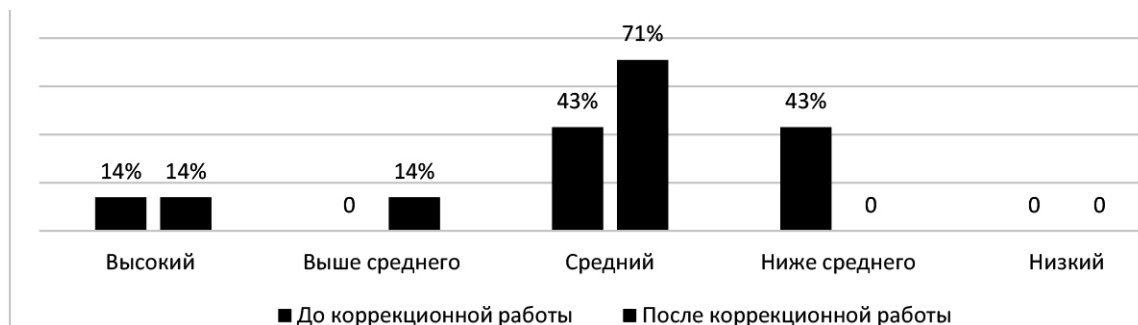


Рис. 1. Сравнительные результаты развития мелкой моторики у первоклассников с задержкой психического развития до и после коррекционной работы

Таким образом, обобщив результаты исследования, можно сделать вывод об эффективном влиянии занятий разными видами и техниками декоративно-прикладного творчества на развитие мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития.

Литература:

1. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовская, Н. А. Цыпина. — Москва: Педагогика, 2014. — 256 с.
2. Комарова, Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду / Т. С. Комарова. — М.: Просвещение, 2009. — С. 176.
3. Осипова, Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» — Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 128 с.
4. Переслени, Л. И. Задержка психического развития — вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. 2003. — № 1. — С. 1–8.
5. Соснина, С. П. Диагностика развития мелкой моторики [Текст] / С. П. Соснина. — Кострома, 2011. — 34 с.

Несмеянова Т. А.

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) начальная школа — детский сад № 10» г. Троицка Челябинской области;
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nesmeyanova1983@bk.ru

Научный руководитель — Лапишина Л. М.

Особенности организации тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы, возникающие при формировании элементарных математических представлений детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обозначены основные задачи тьютора в коррекции возникающих трудностей.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, расстройство аутистического спектра (РАС), формирование элементарных математических представлений.

Nesmeyanova T. A.

Municipal budgetary special (correctional) educational institution for students, pupils with disabilities
“Special (correctional) primary school-kindergarten № 10”, Troitsk, Chelyabinsk region;
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific supervisor — Lapshina L. M.

Features of the organization of tutor support for preschool children with autism spectrum disorders

Abstract. The article discusses the main problems that arise in the formation of elementary mathematical representations of preschool children with autism spectrum disorders. The main tasks of the tutor in correcting emerging difficulties are outlined.

Keywords: tutor support, tutor, autism spectrum disorder (ASD), formation of elementary mathematical concepts.

Увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — это тревожная тенденция современной действительности. Несмотря на то, что РАС — это комплексное расстройство, характеризующееся сложностью проявлений, известны случаи успешного обучения детей с РАС [6].

Познавательные способности, хорошая память, хорошее визуальное восприятие иногда позволяют ребенку успешно осваивать академический материал. Ребенок может преуспевать в математике, а иногда и опережать своих сверстников в этой области, но при этом он может отвечать только письменно, так как устное воспроизведение материала для него крайне затруднительно [9].

При этом часто бывает так, что «аутичные» черты и проблемы восприятия становятся серьезным препятствием при обучении в массовой образовательной организации [2]. Затруднения в установлении контакта со сверстниками, поверхностные и специфические межличностные отношения могут стать причиной отстраненности как со стороны одноклассников, так и со стороны учителей. Ребенок, который игнорирует интересы сверстников и характеризуется чрезмерно навязчивым поведением, может оказаться изгоем в классе. Кроме того, поведение ребенка, которое мешает ведению урока, может сказаться на качестве образовательного процесса [1].

Из сказанного становится очевидным то, что ребенку с РАС необходима постоянная поддержка взрослого его ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром [5]. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования, а также федеральная адаптированная образовательная программа предусматривают современную систему обучения детей с РАС, где особое место отводится тьюторской поддержке [6].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной траектории [1].

Практически каждый ребенок с аутизмом на начальном этапе обучения нуждается в тьюторском сопровождении. С помощью тьютора он входит в социум. Правильно продуманная и слаженная работа тьютора и других педагогов способствует успешному обучению [10].

Основная цель тьюторского сопровождения — персональное сопровождение ребенка с РАС, способного самостоятельно, в меру своих возможностей, решать жизненно важные проблемы [4]. В задачи сопровождения такого ребенка входят [1]:

- охрана жизни и здоровья ребенка;
- коррекция особенностей физического развития;
- формирование коммуникативных умений, установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватного поведения в социальной среде;
- формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации; обучение доступным творческим видам деятельности.

Для наиболее эффективной организации тьюторского сопровождения данной категории обучающихся необходимы специальные формы, методы и средства, такие как [3]:

- метод структурированного обучения;
- визуальная поддержка;
- методы и техника, применяющиеся в рамках прикладного анализа поведения (АВА);
- способы преодоления дезадаптивного поведения;
- методы альтернативной коммуникации.

Сказанное заставляет полагать, что особое внимание уделяется этической составляющей в работе тьютора с детьми с РАС [7]. В связи с тем, что расстройства аутистического спектра разнообразны, в работе специалистов

требуются крайняя осторожность и внимание, а также знание особенностей поведения таких детей, что приводит к увеличению эмоциональной нагрузки на педагогов. Тьютор осуществляет все коммуникации только на положительном эмоциональном фоне.

Сопровождение в образовательной деятельности характеризуется уровнями интенсивности. Они зависят от психофизических возможностей ребенка [8].

Первый уровень — «рука в руке», когда ребенку нужна постоянная, максимально интенсивная помощь со стороны тьютора, когда все действия ребенок выполняет совместно с тьютором.

Второй уровень помощи — когда ребенку оказывается направляющая помощь. Например: педагог дает задание группе, а тьютор либо индивидуально объясняет задание ребенку, либо дает подсказку к выполнению.

И третий уровень тьюторской помощи, самый легкий по интенсивности, — когда ребенку необходима только организующая помощь. Например: подсказать ребенку, какое пособие необходимо взять в руки.

Необходимо отметить, что всякий раз, когда тьютор оказывает помощь детям, она несет обучающую направленность [2]. И только каждодневная работа дает положительный результат. Дети становятся более самостоятельными. Результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребенка с РАС от постоянной поддержки к максимальной самостоятельности.

Таким образом, поддержка тьютора играет ключевую роль в успешном осуществлении образования ребенка с РАС. Совместные мероприятия и выбранные стратегии позволяют ребенку с РАС успешно усваивать учебный материал и формировать социальные навыки.

Литература:

1. Ефимова К. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей / К. О. Ефимова, А. А. Лысова // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — № 4. — С. 314–320. — EDN HENAVR.

2. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И. В. Карпенкова. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. — 116 с.

3. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.

4. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

5. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 5.

6. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2016. — 288 с.

7. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

8. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164. — EDN VBEIPE.

9. Чистякова М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 189–192.

10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Тьюторское сопровождение ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями, в период адаптации к условиям детского сада

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой адаптации детей раннего возраста с группой риска по ОВЗ. Затронута проблема отсутствия нужных специалистов, таких как тьюторы. Даются рекомендации по оптимизации процесса адаптации детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями к условиям детского сада.

Ключевые слова: тьютор, адаптация, особенности детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями, предметно-пространственная среда.

Nesterova E. S.

Kindergarten № 152 of JSC “Russian Railways”, Chelyabinsk, Russia

Tutor guidance of a young child with special educational needs during the period of adaptation to kindergarten conditions

Annotation. The article considers a range of issues related to the problem of adaptation of young children with HIA risk group. The problem of lack of necessary specialists, such as tutors, is touched upon. Recommendations on optimizing the process of adaptation of young children with special educational needs to kindergarten conditions are offered.

Keywords: tutor, adaptation, characteristics of young children with special educational needs, subject-spatial environment.

В каждом дошкольном учреждении найдутся неусидчивые, невнимательные, гиперактивные или чрезвычайно одаренные дети. Как раз тьютор — тот специалист, которому под силу индивидуализировать образовательный процесс в соответствии с особенностями, потребностями и возможностями подопечного. Он организует процесс так, чтобы ребенок усвоил принятую в детском саду программу, не нарушив развитие остальных детей.

Но, к сожалению, на сегодняшний день не многие дошкольные образовательные организации могут похвастаться тем, что в их учреждении есть такие нужные специалисты, как тьюторы. Поэтому роль тьютора берет на себя воспитатель. Особенно таких специалистов не хватает в период адаптации детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями. А ежегодная статистика говорит о том, что таких «особенных» детей становится все больше и больше.

Поговорим немного про адаптацию «особенных» детей раннего возраста.

Известно, что для многих родителей проблема адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению стоит достаточно остро. Для ребенка это сильное стрессовое переживание, которое необходимо смягчить. Малышу предстоит приспособиться к совершенно иным условиям, чем те, к которым он привык в семье. Четкий режим дня, отсутствие родителей, незнакомые взрослые, другой стиль общения, контакт со сверстниками, новое помещение — все эти изменения создают для ребенка стрессовую ситуацию. Все это может вызвать у малыша защитную реакцию в виде плача, отказа от еды, сна, изменения привычек, отказа от общения с окружающими.

И педагоги, и родители в этот период должны понимать, насколько ответственный момент выхода ребенка в детский сад, насколько серьезные, хотя и не сразу бросающиеся в глаза последствия он может иметь. Чтобы привыкание ребенка к детскому саду было максимально безболезненным, необходим комплексный подход к решению проблемы адаптации.

Несомненно, адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада — тема актуальная на сегодняшний день, особенно если речь идет об адаптации к условиям ДОУ детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями и взаимодействии педагогов с семьей в этот период, поскольку помощь воспитателей родителям ребенка с группой риска по ОВЗ крайне необходима.

Дети с особыми образовательными потребностями, как правило, адаптируются к условиям ДОУ сложнее, чем их сверстники, они медленнее усваивают программу, работают в замедленном темпе, часто требуют особых условий пребывания, а также ухода. Не всегда эти ребята могут наладить контакт со сверстниками в силу физиологических и психологических особенностей.

Адаптация детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольного образовательного учреждения — тема на сегодняшний день серьезная и тщательно прорабатываемая.

Существует ряд закономерностей, которые характерны для всех детей, переживающих период адаптации, но следует отметить особенности, характерные именно для детей с особыми образовательными потребностями, которые необходимо учитывать педагогам для эффективного взаимодействия с ребенком.

Стоит отметить, что поступление в детский сад связано со значительными изменениями всего уклада жизни ребенка, а это влечет за собой изменение в психофизическом состоянии ребенка.

Организм ребенка, имеющий особенности психического или физического развития, испытывает двойную нагрузку: включение компенсаторных функций и переживание стресса, связанного с процессом адаптации. Этим, чаще всего, и обусловлено более длительное и тяжелое прохождение адаптации к дошкольному учреждению.

Задача всех сотрудников детского сада — создать условия, которые помогли бы более плавному вхождению ребенка с группой риска по ОВЗ в новые для него условия и оградили бы его от сильнодействующих негативных стрессовых ситуаций в этот сложный для ребенка период.

Дети раннего возраста эмоциональны и впечатлительны. Им свойственно быстро заражаться сильными, как положительными, так и отрицательными, эмоциями взрослых и сверстников, подражать их действиям. Что мы и можем использовать в своих целях.

Необходимо приступать к организации совместной деятельности сразу после прихода детей в детский сад. Именно в этот момент малыши находятся в стрессовом состоянии, вызванном расставанием с родителями, непривычной обстановкой, появлением незнакомых взрослых и большим количеством детей. Чтобы уменьшить воздействие стрессирующих факторов, рекомендуется проводить первые занятия с участием родителей. В присутствии родителей дети с большей готовностью идут на контакт с воспитателем, психологом, взаимодействуют со сверстниками, участвуют в совместных подвижных играх.

Вам просто необходимо выяснить, какие игрушки и какие занятия интересуют ребенка, и предложить их ему, когда он появится в группе. Даже самые активные дети любят играть в спокойные игры, нужно только научить их этому.

Уделяйте ребенку дополнительное внимание, пока он привыкает к обстановке и успокаивается.

Встречайте ребенка в приемной с улыбкой, радостью, что он пришел к вам в группу.

Увлечите ребенка интересной игрушкой, сюрпризным моментом, интересным заданием или вовлеките его в коллективную игру.

Поговорите с ребенком, скажите ему, что вы понимаете его чувства. Дайте возможность ребенку выразить свои чувства в рисовании или разговоре со взрослым, которому он доверяет, или с «лучшим другом».

Разрешите ребенку приносить с собой из дома любимую игрушку, книгу. Прочитайте книгу для всех детей, пусть ребенок научит других детей играть в свою любимую игру.

Порекомендуйте родителям первое время забирать ребенка пораньше, чтобы он не остался последним в группе.

И, что самое важное, создайте вокруг ребенка обстановку безопасности и заботы.

Одно из важнейших условий легкой адаптации детей с группой риска по ОВЗ и в целом дальнейшего посещения детского сада — это правильная организация предметно-пространственной среды. То есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, развитие высших психических функций и становление личности ребенка. Главная сложность состоит в том, чтобы построить предметную среду детского сада с учетом особенностей восприятия мира ребенком. При этом необходимо сделать так, чтобы она эстетично выглядела и была направлена на развитие воспитанников ДОУ. Под развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

Работая над созданием развивающей предметно-пространственной среды группы, необходимо исходить из того, что важным условием полноценного воспитания, особенно детей с особыми образовательными потребностями, является специально организованная развивающая предметно-пространственная среда, включающая в себя стимулирующее пространство, центры развития, дидактические игры и пособия, предназначенные для полноценного развития психологических процессов.

Для организации и проведения развивающих мероприятий необходимо знать некоторые особенности дидактического материала. При подборе материала для детей с группой риска по ОВЗ надо учитывать его размеры, контрастность цветов, необходимо подбирать выраженную, легко ощутимую тактильную поверхность.

В соответствии с возможностями детей с особыми образовательными потребностями определяются методы обучения и технологии. При планировании работы важно использовать наиболее доступные методы: наглядные, практические, словесные. Вопрос о рациональном выборе системы методов и отдельных методических приемов, технологий решается педагогом в каждом конкретном случае.

В тех случаях, когда программа не может быть освоена из-за тяжести физических, психических нарушений, проектируются индивидуальные программы, направленные на социализацию воспитанников и способствующие нормализации эмоционального поведения, формированию навыков самообслуживания, игровых действий, предметной деятельности.

В нашем детском саду, а именно в нашей группе, мы используем такие методы и приемы для более легкой адаптации детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями:

Как правило, совместная деятельность начинается с упражнений, требующих согласованности действий всей группы: дети дружно шагают, бегают, хлопают ладошками, выполняют другие задания в соответствии с ритмом и словами стихотворения. Эти упражнения создают положительный эмоциональный фон, повышают речевую и двигательную активность детей, помогают настроиться на совместную групповую работу.

В основную часть занятия входят игры и упражнения, которые дают детям возможность интенсивно двигаться, свободно выражать свои эмоции, активно взаимодействовать со сверстниками. Заканчивается занятие спокойными, малоподвижными играми и упражнениями. В ходе практической работы было замечено, что от быстрой смены сюжетов, ролей, образов малыши переутомляются и теряют интерес к занятию. Поэтому все игры и упражнения, входящие в одно занятие, объединены сказочно-игровым сюжетом. Каждое занятие проводится в 2–3 этапа. Комплектование и количество модулей (игр и упражнений), из которых состоит занятие, варьируются педагогом. Он может сократить занятие, чтобы избежать переутомления детей, изменить последовательность частей в соответствии с настроением детей и т. п.

Занятия длительностью 10–20 минут проводятся 2–3 раза в неделю. Каждое из занятий повторяется по 4–5 раз, чтобы дети запомнили слова потешек и песенок, правила игр. Кроме того, дети раннего возраста любят повторения, знакомые игры и упражнения воспринимаются ими легче. Они выполняют их с большим интересом и радостью.

Не стоит настаивать на активном участии всех детей на занятии. Нормально, если на первых порах часть детей будет только наблюдать за происходящим в группе. Можно начать заниматься с теми детьми, которые готовы приступить к игре.

Анализируя факторы, влияющие на процесс привыкания ребенка к условиям дошкольного учреждения, можно выделить ряд направлений деятельности педагогов для обеспечения комфортного и быстрого процесса адаптации. При организации успешной взаимодополняющей деятельности педагогов и родителей в период привыкания ребенка к новым для него условиям необходимо в полной мере использовать потенциал детского сада и семьи для решения общей задачи — помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в социальной адаптации, гармонизации отношений с окружающим миром.

Вы можете воспользоваться презентацией к статье, пройдя по QR-коду.



Литература:

1. Калмыкова Л. Н. «Здравствуй, пальчик! Как живешь? Картотека тематических пальчиковых игр. ФГОС». — М., 2017. — 248 с.
2. Роньжина А. С. Занятия психолога с детьми 2–4-х лет в период адаптации к дошкольному. — М.: ООО «Национальный книжный центр», 2015. — 72 с. (Психологическая служба).

Низамова Э. В., Осипова Л. Б.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elvira.niz1978@yandex.ru

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой педагогической деятельности тьютора в условиях реализации инклюзивной практики, для специалистов психолого-педагогического сопровождения определен перечень наиболее важных направлений их работы.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, персонализация образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, ресурсное поле психолого-педагогического сопровождение, тьютор.

Nizamova E. V., Osipova L. B.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: elena11.06@mail.ru

The tutor's pedagogical activity in the context of the implementation of inclusive practice

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of the tutor's pedagogical activity in the context of the implementation of inclusive practice, a list of the most important areas of their work is defined for specialists of psychological and pedagogical support.

Keywords: educational resources, personalization of education, children with disabilities, resource field of psychological and pedagogical support, tutor.

Преобразования, происходящие в настоящее время в сфере образования, коснулись вопросов обеспечения равных прав на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), выбора подходящего им образовательного маршрута [1; 6]. Современный мир требует от школы такого обучения, при котором ребенок мог бы быстро реагировать на внешние изменения, быстро адаптироваться [9; 15].

Сегодня детям с ОВЗ вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить образование и лучше адаптироваться к жизни в общеобразовательной школе в условиях инклюзии [11; 13]. Детям без отклонений в развитии совместное обучение со сверстниками с ОВЗ позволяет развить толерантность и ответственность — качества, столь необходимые на сегодняшний день [3; 5].

При включении детей с ОВЗ в среду общеобразовательных учреждений перед коллективом возникают следующие задачи:

- создание общего образовательного пространства, максимально комфортного для всех учащихся;
- обеспечение помощи каждому ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ;
- развитие психолого-педагогических компетенций, психологической культуры педагогов, учащихся, родителей.

Реализация выше перечисленных задач возможна при условии систематического психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ [7; 8; 10].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» стало предметом отечественных научных изысканий в середине 90-х гг. прошлого века. В настоящее время данный термин широко используется в отношении обсуждения проблем образования, в том числе специального и инклюзивного [12]. Сущность психолого-педагогического сопровождения раскрывается в различных аспектах: как деятельность специалистов сопровождения, в основе которой лежит оказание помощи ребенку в предупреждении возникновения определенных проблем в процессе обучения или в их решении; как модель организации и функционирования психологической службы образовательной организации в тесной взаимосвязи с социально-педагогической средой; как средство, обеспечивающее самореализацию индивидуальности каждого обучающегося, возможность удовлетворять потребности ребенка при определении содержания индивидуальной работы, составлении и реализации индивидуальной образовательной программы.

Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова понимают психолого-педагогическое сопровождение как систему психологических, педагогических, социальных и средовых влияний в процессе воспитания и обучения ребенка, в том числе и с ОВЗ, в результате воздействия которых у него формируется и проявляется самостоятельность и осознанность в выборе эффективных форм поведения и деятельности. Результат психолого-педагогического сопровождения заключается в эффективной реализации личностного потенциала обучающегося [14; 15].

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова дают следующее его определение: это система специальной поддержки ребенка с ОВЗ, включающая взаимосвязанный комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, специальных условий и средств, направленных на развитие личности, формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное и социальное пространство [15].

Специалистами сопровождения для ребенка с ЗПР выступают педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог, при обоснованной необходимости — тьютор.

Тьютор — новая специальность в российском образовании.

В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и 11725 соответственно). Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761-н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638).

Далеко не каждый педагог может выполнять функции сопровождающего для ребенка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки.

Тьюторство — как новая в российском образовании педагогическая деятельность — становится в условиях инклюзивного образования важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Оно может способствовать не только индивидуализации обучения, но и обеспечивать персонализацию образования, и именно тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей [4].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [4].

Задача тьютора — построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. Это относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с возрастными особенностями учащихся [2].

В инклюзивном образовании тьютор — это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства».

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации; в обеспечении самостоятельности и самореализации обучающихся в социокультурном пространстве; формировании у них эмоционально-ценностного отношения к действительности [4].

Тьютор организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов. Он может и должен сопровождать не только образовательный процесс ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду.

Существуют общие этапы тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ. Предварительный этап включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

На предварительном этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами, с медицинской картой ребенка, утвержденным образовательным маршрутом; встречается со специалистами и представителями ПМПК для получения рекомендаций по индивидуальному образовательному плану (ИОП). Знакомство и установление контакта. Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и постепенное установление контакта с ребенком. Получив общие сведения, тьютор знакомится с самим ребенком и его семьей, узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного.

На этапе адаптации идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации. Под адаптацией понимается также приспособление помещений школы, режима дня, учебных программ и методических пособий к нуждам ребенка с ОВЗ.

Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ребенок с ОВЗ переходит на новый этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения. Это этап взаимодействия с ребенком по поводу и в ходе обучения, оценка первых результатов.

Завершающим этапом, если это возможно при определенном статусе ребенка с ОВЗ, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора, предоставление ребенку максимальной самостоятельности в учебе с последующей отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является критерием его эффективности.

Обозначенные этапы подходят для всех детей, поступивших в образовательное учреждение; дальнейшая работа ведется в случае выявления проблем или особенностей в развитии ребенка.

Таким образом, одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Тьюторство прочно связано с инклюзивным образованием, а значит и в дошкольных организациях тьютор может и должен помочь «особым» детям адаптироваться к тем условиям, в которые он попадает, при этом успешно развиваться в соответствии с программой, при этом имея возможность реализации своего личностного потенциала.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу : метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2018. — 143 с.
2. Аппакова, Э. Г. Роль тьютора в воспитательно-образовательном процессе учреждения СПО / Э. Г. Аппакова // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 6. — С. 6–8.
3. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
4. Ганьшина, Г. В. Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации / Г. В. Ганьшина, Г. В. Лунина // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 4. — С. 165–165.
5. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
6. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОО : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. завед. по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова; Челябинский государственный педагогический университет. — Челябинск : Букватор, 2006. — 113 с.

7. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
8. Осипова, Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинская областная специальная библиотека слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с. — ISBN 978-59315-8-2.
9. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
10. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. реком. / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Издательство РЕКПОЛ, 2009. — 217 с. — ISBN 978-5-87039-241-7.
11. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
12. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
13. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. — 158 с. — ISBN 978-5-906777-80-5.
14. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
15. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Никитина Е. К.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: lizaveta.nik@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Роль тьютора в развитии критического мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с формированием условий для развития критического мышления у младших школьников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также содержание работы тьютора. Выделены основные условия работы специалистов, наиболее эффективных формы взаимодействия специалистов.

Ключевые слова: тьютор, критическое мышление, формирование критического мышления, условия формирования критического мышления.

Nikitina E. K.

South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia
e-mail: lizaveta.nik@mail.ru

Research supervisor — Osipova L. B.

The role of a tutor in the development of critical thinking in younger students with mental retardation

Annotation. The article considers a range of issues related to the formation of conditions for the development of critical thinking in younger schoolchildren with mental retardation in the process of psychological and pedagogical support, as well as the content of the tutor's work. The main working conditions of specialists and the most effective forms of interaction between specialists are highlighted.

Keywords: tutor, critical thinking, formation of critical thinking, conditions for the formation of critical thinking.

Критическое мышление — один из ключевых навыков XXI века, позволяющий анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе проведенного анализа, а также формировать собственное мнение и отстаивать свою позицию.

Термин «критическое мышление» известен давно из работ известных психологов Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. С. Выготского. В современном мире существует ряд определений критического мышления [1; 2; 3; 12; 16].

Например, Д. Халперн считает критическое мышление таким типом мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений [17].

Проблемой развития критического мышления занимались и отечественные психологи, педагоги. Л. С. Выготский «критическое мышление» определяет как вид интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся высоким уровнем восприятия и понимания, объективности подхода к информационному полю. Человек, начиная мыслить, должен наметить цель и разработать установку для достижения верного результата, научиться мотивировать себя на самостоятельную деятельность. При большом потоке информации человек должен уметь рационально мыслить, выделять только важный материал, осмысливать его самостоятельно [2; 8].

Несмотря на то, что каждый автор предлагает собственную трактовку понятия «критическое мышление», все они сходятся в том, что критическое мышление — это мышление, приводящее к объективной истине, а также что необходимость критического мышления возникает тогда, когда появляется потребность проверять достоверность суждений, высказываемых различными личностями — или нами самими, или другими.

Нами определены следующие компоненты критического мышления:

- понимание: умение описывать; умение перефразировать;
- анализ: умение выделять главное; умение выделять существенные признаки;
- оценка: умение соответствовать (следовать) теме; умение оценивать значимость;
- установка взаимосвязей: умение уточнять данные; умение выдвигать альтернативные варианты;
- вывод: умение логично выстроить вывод; умение выдвигать вариативные выводы;
- объяснение: умение формулировать обоснование результатов; умение представлять аргументацию;
- саморегулирование: умение самопроверки.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) критическое мышление является важным навыком, обеспечивающим эффективность различных видов деятельности. Но его формирование у обучающихся данной категории имеет специфические особенности, что особенно проявляется в младшем школьном возрасте.

Причинами трудностей формирования критического мышления у детей с ОВЗ, в частности — с задержкой психического развития (ЗПР), являются неустойчивость эмоций, несформированность произвольной регуляции поведения и целенаправленной деятельности, повышенная истощаемость, слабость познавательных интересов [4; 6; 7; 9; 13].

Критическое мышление не является врожденным, значит, на протяжении всех лет обучения в школе необходимо всесторонне развивать мышление учащихся, учить их критически мыслить, ориентируясь на персональные возможности каждого обучающегося. Логично предположить, что эффективность коррекционно-образовательной работы в данном направлении может быть достигнута при обеспечении сотрудничества ребенка и взрослого, что возможно, прежде всего, в условиях психолого-педагогического сопровождения обучающихся [5; 10; 11; 12].

Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова с соавторами рассматривают психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в контексте персонализации образования и определяют его как систему специальной поддержки ребенка с ОВЗ, включающую взаимосвязанный комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, специальных условий и средств, направленных на развитие личности, формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное и социальное пространство [14; 15]. Важная роль в реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ отводится деятельности тьютора.

Одним из основных направлений деятельности участников психолого-педагогического сопровождения является осуществление комплексной диагностики психофизического и личностного развития обучающихся с ОВЗ [12; 14].

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что диагностика уровня критического мышления в начальной школе требует особого подхода. В силу возрастных особенностей детей младшего школьного возраста с ЗПР тесты, состоящие из большого количества вопросов, и написание эссе являются непригодными. Ко всему прочему, для учащихся начальной школы с ЗПР умения критического мышления должны быть значительно упрощены и конкретизированы [12; 17].

Для изучения критического мышления младших школьников с ЗПР нами была выбрана проектная деятельность детей. Детям предлагалось реализовать проект на интересующую их тему в рамках заданной тематики. Тематика может согласовываться с темами календарно-тематического планирования. Примеры тематики: «Домашние животные», «Общественный транспорт», «Фрукты и овощи».

Проведение методики исследования включало в себя 7 этапов:

1. Целеполагание.
2. Выбор темы проекта.
3. Формулирование проблемы проекта.
4. Подбор материала по теме проекта.
5. Формулирование главной идеи.
6. Структурирование материалов в «статью», «пост».
7. Защита проекта.
8. Рефлексия.

Совместно с тьютором были определены параметры оценки проявления элементов критического мышления в процессе выполнения проекта, среди которых следующие: понимание; анализ; оценка; установка взаимосвязей; вывод; объяснение; саморегулирование. По результатам проведенной диагностики у преобладающего большинства обучающихся выявлен уровень критического мышления, соответствующий показателю «ниже среднего». Имеются трудности овладения всеми компонентами критического мышления.

Была доказана необходимость осуществления коррекционной работы по развитию критического мышления у младших школьников с ЗПР, результативность которой возможна при реализации психолого-педагогического сопровождения. Для организации эффективного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогического процесса необходимо участие всех педагогов, работающих с детьми, в том числе тьютора.

Работа тьютора по развитию критического мышления у младших школьников с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения заключается в создании ряда условий.

К основным условиям развития критического мышления можно отнести следующие:

- проверка имеющихся знаний, закладывание мотивации к дальнейшей работе;
- работа с новой информацией, сопоставление ее с уже имеющимися знаниями;
- целостная систематизация полученных ранее знаний.

К основному показателю эффективности работы тьютора по созданию условий по развитию критического мышления у младших школьников с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения можно отнести успешность коррекционно-педагогических мероприятий, выражающуюся в результативности деятельности детей.

Таким образом, формирование критического мышления у младших школьников с ЗПР происходит более эффективно при соблюдении определенных условий, создаваемых участниками психолого-педагогического сопровождения, в том числе тьютора.

Литература:

1. Бондарчук, Е. И. Основы психологии и педагогики: курс лекций / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. — 5-е изд., стереотип. — К.: ДП «Изд. дом «Персонал», 2013. — 182 с.: ил. — Библиогр. в конце тем.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — Изд. 5-е, испр. — 352 с.
3. Гасанова, Э. Д. Идея развития мышления в работах Л. С. Выготского и В. Д. Шадрикова / Э. Д. Гасанова // Молодой ученый. — 2016. — № 27 (131). — С. 772–774. — URL: <https://moluch.ru/archive/131/36326/> (дата обращения: 25.03.2023).
4. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.
5. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
7. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с. — ISBN 978-5-91283-296-3.
8. Осипова, Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинская областная специальная библиотека слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с. — ISBN 978-59315-8-2.
9. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgjz-2019-0804-0026.
10. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
11. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
12. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие / А. И. Григорьева, Е. С. Арбузова, Т. В. Дьячкова [и др.]. — Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. — 216 с.
13. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
14. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
15. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

16. Тертель, А. Л. Психология: курс лекций : учеб. пособие. — М.: ТК Велби: Проспект, 2006. — Т. 35. — 248 с.
17. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн ; [Пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. — 4-е междунар. изд. — СПб. : Питер, 2000. — 496 с.

Николаева А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nikolaevaav02@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Аннотация. В статье рассматриваются причины нарушения слуха у детей, выделяются группы детей с нарушением слуха и описываются особенности их развития. Подчеркивается важность психолого-педагогического сопровождения и индивидуального подхода к обучению детей с нарушениями слуха в рамках инклюзивного образования. Уделяется внимание методам обучения, включая использование наглядного материала, звукоусиливающей аппаратуры для улучшения слухового восприятия и специализированных обучающих программ.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с нарушением слуха, инклюзивное образование.

Nikolaeva A. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: nikolaevaav02@mail.ru

Research supervisor — Osipova L. B.

Psychological and pedagogical support for preschool children with hearing impairments

Annotation. The article examines the causes of hearing impairment in children, identifies groups of children with hearing impairment and describes their developmental features. The importance of psychological and pedagogical support and an individual approach to teaching children with hearing impairments in the framework of inclusive education is emphasized. Attention is paid to teaching methods, including the use of visual materials, sound-amplifying equipment to improve auditory perception and specialized training programs.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with hearing impairment, inclusive education.

Среди детей с особенностями в развитии большую группу составляют дети с нарушением слуха. Слух играет важную роль в интеллектуальном и речевом развитии детей. Нарушение слуха может проявляться как полное или частичное снижение способности обнаруживать и понимать звуки. Медицинские исследования причин нарушения слуха указывают на различные факторы, включая инфекционные заболевания, токсические воздействия, сосудистые расстройства, акустические или травмы и т. д. Глухота и тугоухость могут быть как наследственными, так и приобретенными.

Р. М. Боскис выделила две группы детей с нарушенным слухом: глухие и слабослышащие [2].

Глухие — это дети со стойкой потерей слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха.

Слабослышащие — это дети с частичным нарушением слуха, при котором возможно накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха.

У ребенка с данной нозологией возникают трудности в восприятии речевых звуков, он может испытывать затруднения в том, чтобы связать эти звуки с соответствующими предметами и понять их значение. Также ребенку с нарушениями слуха может быть трудно научиться правильному произношению звуков и слов. При ухудшении слухового восприятия становится практически невозможным накопление словарного запаса и овладение грамматическими структурами языка [4].

Своеобразие развития детей с нарушениями слуха обусловлено особенностями процесса восприятия окружающей действительности. Ограниченная способность восприятия звуковых воздействий из окружающей среды препятствует развитию их деятельности.

Нарушения в развитии слухового восприятия могут привести к задержке в развитии речи, к трудностям в общении и социальной адаптации ребенка, а также оказывать негативное влияние на психическое развитие. Недостаточное слуховое восприятие является причиной своеобразного развития ребенка.

В специальной педагогике проблема развития ребенка с нарушениями в развитии как социальная осмыслена Л. С. Выготским, С. А. Зыковым, Л. Б. Осиповой [6; 9; 10; 15]. Особенности развития детей с нарушением слуха описаны А. Г. Зикеевым, С. А. Зыковым, Л. А. Головниц, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезиной, Т. В. Розановой, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф и др. [2–4].

Важно отметить, что особенности развития детей данной категории касается не только плохого слуха, но и нарушения многих аспектов психики, которые определяют формирование личности ребенка [8]. В данной группе детей развитие речи находится на начальном этапе, а мышление практически не продвигается от конкретно-образного к абстрактно-логическому. Другие функции психики у этих детей не получают необходимого воздействия со стороны речи и отвлеченного мышления, как это происходит в норме [3].

В рамках инклюзивного образования ребенка с ограниченными возможностями необходимо психолого-педагогическое сопровождение, которое обеспечит комфортное и эффективное обучение дошкольника с учетом его особых образовательных потребностей [1; 11–14].

Один из основных принципов инклюзивного образования — индивидуальный подход к каждому ребенку [5; 7]. Для глухих и слабослышащих детей это особенно важно, так как их психофизическое развитие зависит от степени нарушения слуха. Поэтому специалистами составляется индивидуальная программа обучения, которая включает в себя разнообразные методы обучения, а также использование специализированных технологий и оборудования для индивидуальной коррекции речи и развития мышления.

Так, например, в работе с данной категорией детей уделяется особое внимание использованию наглядного материала, поскольку слабослышащие и глухие дети часто полагаются на зрительные и осязательные формы восприятия мира. Это может включать в себя использование разнообразных картинок, моделей, различных игр и упражнений, которые помогут усваивать информацию и учебный материал.

При обучении дошкольников с нарушением слуха используется звукоусиливающая аппаратура различного назначения, которая позволяет улучшить слуховое восприятие ребенка, что в свою очередь обеспечивает более эффективное обучение и коммуникацию. Для повышения эффективности учебного процесса не только педагог, но и воспитанник должны уметь правильно работать с ЗУА. Педагогу следует познакомить воспитанника с правилами работы с ЗУА и научить ею пользоваться. Использование звукоусиливающей аппаратуры играет важную роль в обучении детей с нарушением слуха, обеспечивая им лучшее восприятие звука и повышая эффективность образовательного процесса.

Использование специализированных обучающих программ на компьютере или планшете также может быть полезным для детей с нарушением слуха, поскольку это позволяет усиливать наглядность и яркость обучения. Мультимедийные ресурсы и приложения решают задачи обучения речи, произношения слов, развития артикуляции звуков. Использование ИКТ не только делает обучение более привлекательным и увлекательным, но и способствует развитию компьютерных навыков, что важно для успешной адаптации в современном информационном обществе.

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением слуха является развитие речи. Речь детей данной категории имеет свою специфику, по сравнению с нормально слышащими детьми. Для них характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, включающие в себя фонетику, лексику, грамматику. Также наблюдается расстройство всех основных функций речи и составных частей языка слабослышащего ребенка. Поэтому важно, чтобы в обучении использовались методики, направленные на развитие речи и коммуникативных навыков, с целью улучшения способности детей к общению и взаимодействию [10].

Таким образом, инклюзивное образование открывает перед детьми с нарушением слуха новые возможности для развития, общения и обучения. Важность психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании дошкольников с нарушением слуха заключается в эффективной адаптации учебного процесса к потребностям каждого ребенка. Оно позволяет индивидуализировать программы обучения, создавать благоприятную психологическую обстановку, оптимальные условия развития ребенка с нарушением слуха. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение способствует включению ребенка в социально-культурную среду, укреплению его самооценки и развитию социальной адаптации.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2016. — 161 с. — ISBN 978-5-91283-676-3.
2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова — М.: Академия, 2002. — 203 с.
3. Бурова, Н. И. Развитие слухового восприятия речи у обучающихся с нарушениями слуха : учебно-методическое пособие / автор-составитель Н. И. Бурова. — Челябинск : Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2021. — 79 с.
4. Бурова, Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения : метод. реком. педагогам дошкольных, школьных образовательных учреждений / Н. И. Бурова. — Челябинск : Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. — 70 с.
5. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
6. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. В. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.

7. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2010. — 252 с.
8. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
9. Зыков, С. Л. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. Л. Зыков. — М.: Издательство «ЛИН РСФСР», 1961. — 360 с.
10. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgz3-2019-0804-0026.
11. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. реком. / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Издательство РЕКПОЛ, 2009. — 217 с. — ISBN 978-5-87039-241-7.
12. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
13. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
14. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
15. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Никулина А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nikulina.alena74@mail.ru

Практико-ориентированные задания как средства повышения качества образования

Аннотация. В статье рассматривается круг вопросов, связанных с практико-ориентированными заданиями, и как они влияют на повышения качества образования посредством преимуществ практико-ориентированных заданий, методов разработки и оценки качества образования с использованием практико-ориентированных заданий.

Ключевые слова: практико-ориентированные задания, практика формирования компетентности.

Nikulina A. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Practice-oriented tasks as a means of improving the quality of education

Annotation. The article discusses a range of issues related to practice-oriented assignments and how they influence improving the quality of education by means of: the advantages of practice-oriented assignments, methods for developing and assessing the quality of education using practice-oriented assignments.

Keywords: practice-oriented tasks, practice, competence formation.

В современном мире образование играет ключевую роль в формировании качества человеческого капитала и успешности развития общества. Однако для достижения высокого уровня образования необходимо постоянное совершенствование методик обучения и формирования учебных заданий. В этой статье мы рассмотрим практико-ориентированные задания как одно из эффективных средств повышения качества образования.

Практико-ориентированные задания представляют собой специально созданные учебные задачи, ориентированные на применение знаний и навыков в реальной жизни. Этот подход акцентирует внимание на практическом применении получаемых знаний, что способствует более глубокому усвоению материала учащимися и его последующему успешному использованию в профессиональной деятельности.

Введение практико-ориентированных заданий в образование играет ключевую роль в повышении качества обучения. Этот подраздел охватывает концепцию и цели практико-ориентированных заданий, а также их зна-

чение для формирования у учащихся практических навыков. Задания данного типа направлены на развитие у учащихся умений применять полученные знания на практике, что способствует более глубокому усвоению материала и подготовке к будущей профессиональной деятельности. В этом подразделе также описывается методика создания эффективных практико-ориентированных заданий и примеры их использования в различных образовательных программах.

Преимущества использования практико-ориентированных заданий в учебном процессе — практико-ориентированные задания предоставляют учащимся возможность применять теоретические знания на практике, что способствует лучшему усвоению материала. Они помогают развить навыки решения реальных проблем и ситуаций, что формирует компетентности, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Кроме того, такие задания мотивируют учащихся к активной учебной деятельности, поскольку они видят ценность и применение своих знаний в реальной жизни. Это способствует повышению общего качества образования и подготовке учащихся к требованиям современного рынка труда.

Методы разработки эффективных практико-ориентированных заданий включают в себя анализ потребностей рынка труда и образовательных программ, определение конкретных компетенций и навыков, которые необходимо развить у учащихся. Также важно учитывать современные требования к профессиональной подготовке, использовать интерактивные методики обучения, например, деловые игры, практические кейсы или проектную деятельность. Необходимо также учитывать индивидуальные особенности учащихся и предоставлять им возможность самостоятельного поиска информации и применения полученных знаний на практике. Важным элементом является оценка результативности заданий с целью корректировки методической работы преподавателей и повышения эффективности образовательного процесса.

Оценка результатов использования практико-ориентированных заданий играет важную роль в повышении качества образования. Она позволяет определить эффективность методики и ее влияние на уровень знаний учащихся. Для этого используются различные критерии, такие как активность учащихся, уровень понимания материала, умение применять полученные знания на практике. Также проводятся анкетирование и интервью с учащимися для оценки их мнения о полезности и эффективности заданий. Результаты оценки помогают корректировать методику обучения и создавать более эффективные программы образования, что способствует повышению качества образовательного процесса.

Рекомендации по внедрению практико-ориентированных заданий в учебный план включают определение конкретных целей и ожидаемых результатов от таких заданий. Важно провести анализ потребностей рынка труда и обратной связи от выпускников для определения актуальных навыков и знаний. Для успешного внедрения следует обеспечить подготовку преподавателей, разработать методические материалы и оценочные инструменты. Необходимо также предусмотреть механизмы контроля качества выполнения заданий и систему обратной связи для постоянного улучшения процесса образования.

Литература:

1. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования: Учебное пособие. — Тюмень: ТГУ, 1995. — 97 с.
2. Кларин М. В. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании: Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 336–353.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.

Нифонтова Е. С.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Академический лицей №95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: nifontovalena19@gmail.com

Окружающая среда класса в условиях тьюторского сопровождения как фактор духовно-нравственного развития личности младшего школьника

Аннотация. В статье раскрыты некоторые аспекты использования средств наглядности окружающей среды класса в условиях тьюторского сопровождения в формировании у младших школьников моральных и нравственных представлений, духовных ценностей, духовно-нравственных качеств личности; описана специфика тьюторского сопровождения с использованием разнообразных педагогических средств в аспекте решения изучаемой проблемы.

Ключевые слова: окружающая среда класса, тьюторское сопровождение, духовно-нравственное развитие личности, духовно-нравственные ценности.

The environment of the classroom in the conditions of tutor support as a factor of the spiritual and moral development of the personality of a younger student

Annotation. The article reveals some aspects of the use of visual aids of the classroom environment in the conditions of tutor support in the formation of moral and moral ideas, spiritual values, spiritual and moral qualities of personality in younger schoolchildren; describes the specifics of tutor support using a variety of pedagogical tools in the aspect of solving the problem under study.

Keywords: classroom environment, tutor support, spiritual and moral development of personality, spiritual and moral values.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является направлением, приоритетным для современного образования. Неслучайно методологической основой перехода образования на новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) явилась Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой говорится о необходимости приобщения учащихся к российским базовым национальным ценностям и традициям [1].

Нравственное состояние общества в настоящее время вызывает тревогу, именно это определяет необходимость пристального внимания к воспитанию молодого поколения. Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у подрастающего поколения искажаются представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, законопослушности, гражданственности и патриотизме.

В связи с этим возникает потребность в компетентном педагогическом сопровождении духовно-нравственного самовоспитания школьников, а также правильно организованная окружающая среда класса.

В настоящее время наиболее актуальным решением данной задачи является тьюторское сопровождение. Тьюторское сопровождение является наиболее актуальным решением этой педагогической задачи [2]. В этом случае это не только педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся в насыщенной открытой образовательной среде, но и одновременно эксперт в вопросах духовности и нравственности [3].

Младший школьный возраст как ступень развития обладает большим потенциалом формирования нравственных чувств, отношений, нравственного поведения, осмысления добра и зла, по словам В. А. Сухомлинского — это «период нравственного развития».

Немаловажным фактором формирования духовно-нравственных ценностей является окружающая среда класса, как социальная, так и физическая. Большую часть времени ребенок проводит в школе. Значит, духовно-нравственное развитие младшего школьника во многом зависит от рациональной окружающей среды в учебном кабинете.

По мнению специалистов, окружающая среда класса — это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Для осуществления этих целей и задач тьютор (специалист, который исследует интересы и создает среду для развития ребенка) помогает обучающимся разработать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут духовно-нравственного развития. В этом, безусловно, на помощь педагогу приходит окружающая среда, которая включает в себя различные педагогические средства [4].

Специфику использования разнообразных педагогических средств в аспекте решения изучаемой проблемы описывали в теоретических и методических публикациях множество авторов. Так, в классном кабинете тьютор организует работу с наглядностью как средством духовно-нравственного воспитания младшего школьника [2]. К ней можно отнести следующие средства:

- изобразительные (рисунки, иллюстрации к произведениям, репродукции: В. Васнецов «Богатыри», И. С. Остроухов «Золотая осень»);
- фото (людей различных профессий, родного края, ветеранов, достопримечательностей России и ее городов, природы, фотографии загрязнения окружающей среды);
- условно-графические (таблицы, схемы, диаграммы, карты, демонстрирующие исторические события);
- вещи и объекты окружающей среды (вышитая полотняная рубашка, семена и колосья, архитектурные сооружения, памятники, исторические места);
- различные стенды («Девиз дня», «Говорящий стенд»), которые будут направлять младших школьников на личные ценностные установки.

Ниже приведены примеры того, как окружающая среда в условиях тьюторского сопровождения благоприятно будет влиять на духовно-нравственное развитие младших школьников.

Одним из интегрированных видов деятельности по формированию нравственных ценностей является изучение истории своей семьи [2]. Совместно с обучающимися тьютор работает над следующей наглядностью:

- составление семейного фотоархива с дорогими сердцу лицами, подписями на оборотах фотографий, составление из них фотоальбомов;
- сбор памятных вещей и документов;
- знакомство с жизнью предков, получение сведений об исторических событиях в стране в то время, об одежде, костюмах, интересах, песнях и многом другом;
- составление совместно с родителями биографической карточки на родственников разных поколений, возможно, относящихся только к одному семейному дереву; она (карточка) состоит из фотографии, даты рождения, основных периодов и событий из жизни, документов;
- создание генеалогического дерева, оформление его в виде коллажа, рисунка;
- оформление фотокниги;
- написание родословной;
- сбор воспоминаний родственников.

Такая работа с наглядными, вещественными «историческими свидетельствами» формирует у ребенка интерес к истории семьи, объединяет членов рода, служит жизненным ориентиром, закладывает установки на создание в будущем собственной семьи и продолжение рода, влияет на формирование нравственных ценностей и ориентиров поведения.

Основные нравственные категории также обязательно должны быть сформированы в младшем школьном возрасте. Дети еще верят в справедливость, мир и доброту. Поэтому очень важно сформировать важные для человека понятия: добро и зло, долг, совесть и т. д. Но очевидно, что в связи с возрастными особенностями младший школьник не может правильно, адекватно «на слух» или с помощью заучивания осмыслить и закрепить эти основные категории и понятия. Он может сделать выводы на конкретных ситуациях, демонстрируемых в ходе использования наглядности, которая непосредственно заключена в окружающую среду класса. Например, понятие «дружба» можно рассматривать, используя серию сюжетных картинок. Тьютор задает серию вопросов к каждой картинке: «Кто из детей на рисунке ведет себя неправильно?», «На каких рисунках изображен мальчик, про которого можно сказать: он настоящий мужчина?», «Какими поступками детей недоволен... (герой сюжетной картинки)? Почему?», «Кто из ребят поступил честно? А как бы ты поступил в данной ситуации?» и т. п. Затем совместно с ребенком формулируют выводы, подтверждая их собственными примерами.

Также целесообразно предложить младшему школьнику самому создать серию картинок или рисунков на тему добра, мира, дружбы, взаимопонимания, затем предложить их для обсуждения в классе. Это существенно усилит процесс духовно-нравственного воспитания за счет вариативности выбора детьми нравственных, моральных, базовых национальных ценностей для презентации. Педагог может увидеть проблемные зоны, выработать программу коррекции воспитательного процесса.

Похожую работу можно проводить в контексте экологического воспитания. Дети охотно создают памятки, буклеты, слоганы и плакаты о защите природы и окружающей среды. Можно предложить детям после просмотра фильма о редких животных и работы с Красной книгой создать свою собственную «мини Красную книгу», где они опишут редкие растения и животных родного края и представят яркие иллюстрации к каждому тексту.

При изучении литературных произведений в урочной или внеурочной деятельности не все младшие школьники не всегда могут осознать и понять смысл того или иного понятия. Абстрактные для детей этого возраста понятия, такие как «храбрость», «мужество», «ответственность», «дружелюбие», «благородство», «честность», «уважение», «милосердие», «толерантность», могут быть объективированы при использовании наглядного материала (репродукции картин, иллюстрации, детские рисунки и пр.) [2]. Это помогает ребенку легче и быстрее осознавать и вербально выделять тему и главную мысль текста, идею, которую хотел выразить автор, понять, как лучше поступать в различных, непростых для ребенка (в силу ограниченности его опыта) жизненных ситуациях. Большим воспитательным потенциалом в этом плане обладают произведения Л. Н. Толстого («Старый дед и внучек», рассказы о животных, басни и пр.), В. Осеевой («Плохо», «Осенние листья», «Печенье», «Сторож»), Н. Носова (рассказы «Мишкина каша», «Тук-тук-тук», «Телефон», «Огородники», повести «Веселая семейка», «Дневник Коли Синицына»), сказки народов мира, былины и другие произведения фольклора.

Таким образом, как показывает практика, школьникам необходимы дополнительные углубленные знания о духовно-нравственных ценностях, их происхождении; важно изучение и разъяснение базовых национальных ценностей — это способствует осознанному нравственному выбору и нравственному самоопределению ребенка.

Исходя из этого, тьюторское сопровождение духовно-нравственного воспитания заключается в помощи обучающимся в формировании личностной системы ценностей, духовного роста, нравственного сознания школьника. Соответственно и окружающая среда класса во многом должна быть направлена на освоение значимых знаний о морально-этических ценностях.

Литература:

1. Данилюк А. Я. Концепция духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.
2. Каиров, И. А. Азбука нравственного воспитания / И. А. Каиров. — Москва, 2006. — 201 с.
3. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекция 3. — М.: Первое сентября, 2010. — С. 29–33.

Нухова М. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nuhova-1998@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Дидактическая игра в развитии слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Аннотация. В статье слуховое восприятие характеризуется как основа речевого развития ребенка с нарушением интеллекта. Его развитие рассматривается как основа развития всей познавательной сферы. Приведено описание дидактических игр, направленных на развитие слухового восприятия.

Ключевые слова: слуховое восприятие, нарушение интеллекта, сопровождение, старшие дошкольники, дидактическая игра.

Nukhova M. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Didactic game in the development of auditory perception of older preschool children with intellectual disabilities

Abstract. In the article, auditory perception is characterized as the basis for the speech development of a child with an intellectual disability. Its development is considered as the basis for the development of the entire cognitive sphere. The description of didactic games aimed at the development of auditory perception is given.

Keywords: auditory perception, intellectual impairment, accompaniment, senior preschoolers, didactic game.

Проблема развития слухового восприятия у детей с нарушением интеллекта — одна из актуальных в дошкольной дефектологии [8]. Слуховое восприятие — восприятие, обеспечивающее способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающем пространстве с помощью слухового анализатора [1].

Сегодня, когда приоритетной формой оказания образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится инклюзивное образование [11], реализуются самые разнообразные формы инклюзии [12]. Для детей с нарушением интеллекта становится актуальным речевое развитие (для реализации ее коммуникативной функции в кругу ровесников с условно-возрастной нормой развития), а, следовательно, в первую очередь, активное изучение и развитие его базы — слухового восприятия [2; 10].

Анализируя особенности психического развития дошкольников с нарушением интеллекта, специалисты [3; 4; 5] и практики [9] отмечают, что развитие слухового восприятия протекает медленно и своеобразно; в целом его развитие нарушено [13].

В качестве основных конкретных особенностей слухового восприятия таких детей можно отметить следующие [6]: разрозненность, неактивность, и некритичность воспринимаемого. У детей с нарушением интеллекта отдельные характеристики слухового восприятия зависят от степени и тяжести интеллектуального дефекта. Это относится как к слуховому физическому восприятию, так и, конкретно, к фонематическому [14], что особенно важно.

Из-за медленно формирующихся и нестойких дифференцировочных условных связей в области слухового анализатора дети данной категории долго не усваивают новых слов и словосочетаний. Они имеют сохраненный слух, слышат шорохи и изолированные звуки, но звуки обращенной к ним связной разговорной речи воспринимаются ими как поток речи. Даже в обращенной к ним речи такие дети выделяют и различают лишь немногие слова [2].

Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть основная причина запоздалого и неполноценного развития речи детей с нарушением интеллекта. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются, речь все еще воспринимается детьми нечетко [4].

Развитие функции слухового анализатора имеет важное значение для формирования не только устной речи: несформированность фонематического слуха может стать впоследствии одной из причин дислексии и дисграфии [6].

Поэтому развитие восприятия неречевых звуков специалисты определяют как приоритетное направление развития слухового восприятия. Для этого проводится последовательная работа с использованием специальных дидактических игр и упражнений [7].

Тенденция психического развития, содержащаяся в игре, реализуется лишь тогда, когда игра активно формируется и направляется взрослым. Для того чтобы игра действительно осуществляла функции ведущей деятельности, она должна достичь определенного уровня развития [13].

Игровая ситуация и действия в ней активизируют умственную деятельность воспитанников, все познавательные процессы, в т. ч. слуховое восприятие. Это касается любой игры, особенно дидактической, способствующей развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты и т. п. [8].

Достаточно вспомнить, что по звуку можно определить приближение транспорта, направление его движения, сигнал тревоги, приближение грозы или шум потока, по голосу можно различить своих и чужих людей, узнать голоса животных, и сразу становится понятным, какое значение имеет слуховое восприятие. У умственно отсталых детей формирование слухового внимания, различения неречевых звуков и умения действовать в соответствии со звуковым сигналом представляет большие трудности. А в дидактических играх эта сторона развития может быть значительно скорректирована [2; 6].

Ниже представлены некоторые дидактические игры и упражнения [7].

1. Упражнение «Тук-тук-тук»

Дети сидят в кругу. Раздается стук в дверь. За дверью оказывается мишка. Инструктор садится с ним в круг, где сидят дети, и спрашивает, где он был. Мишка говорит, что он был на улице. Инструктор спрашивает, не замерз ли он — на улице холодно, а он без пальто, без шапки. Мишка отвечает, что ему не холодно — у него теплый мех. Инструктор предлагает детям по очереди потрогать мишку, погладить его. Мишка обходит всех детей.

2. Упражнение «Кто за дверью» (участвуют двое взрослых)

Дети сидят в кругу. За дверью раздается «мяу», инструктор прислушивается и просит детей послушать. Снова слышится «мяу», инструктор спрашивает, кто бы это мог быть, и независимо от ответа открывает дверь и приносит кошку. Инструктор просит детей сказать, как мяукает кошка. Дети вместе со взрослым повторяют: «Мяу», «мяу».

Примечание: на последующих занятиях к детям приходят другие животные — собака, лягушка, петушок.

3. Упражнение «Что гудит»

Дети сидят в кругу. Инструктор по очереди показывает на картинке, где изображено средство передвижения: автомобиль, поезд, велосипед, пароход, самолет. Показывая поочередно изображения, инструктор проговаривает, вместе с детьми, как сигнализирует транспорт. Например, автомобиль — «би-би-би», поезд — «ту-ту-ту» и т. д.

Таким образом, развитие слухового восприятия дошкольников с нарушением интеллекта имеет качественное своеобразие, снижающее качество речевого развития, а через него, опосредованно, и качество всей познавательной сферы. У таких детей это дефект вторичный, и при правильной постановке обучения он поддается педагогической коррекции. Поэтому проведение соответствующих дидактических упражнений, направленных на развитие слухового восприятия, являются необходимой составной частью коррекционно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук / Т. В. Башаева. — Ярославль: Академия развития. — 2012.
2. Борщевская Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. — 2018. — С. 119–123.
3. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — Москва : АСТ. — Астрель. — 2008.
4. Выготский Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : Питер. — 2014.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология ощущений и восприятия / Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва : ЧеРо. — 2012.
6. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
7. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. — 191 с: ил.
8. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
9. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.

10. Поддьяков Н. Н. Сенсорное воспитание дошкольников / Н. Н. Поддьяков. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.

11. Полуянова Л. А. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 6 (166). — С. 191–201. — DOI 10.25588/CSPU.2021.166.6.013. — EDN OBFYIQ.

12. Полуянова Л. А. Теория и технология инклюзивного образования : Учебно-методическое пособие / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 60 с. — EDN VRCVJP.

13. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.

14. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSXW.

15. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Орехова И. Л., Тюмaseва З. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: orehova@cspu.ru, zit@cspu.ru

Тьюторство в контексте здоровьесберегающего образования подростающего поколения

Аннотация. Статья посвящена проблеме сохранения и укреплению здоровья подрастающего поколения. Обосновывается роль тьюторского сопровождения здоровьесбережения подрастающего поколения. Приводится пример подготовки магистров-тьюторов по здоровьесбережению, раскрываются направления реализации тьюторского сопровождения в области сохранения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, здоровье, здоровьесберегающее образование.

Orehova I. L., Tyumaseva Z. I.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: orehova@cspu.ru, zit@cspu.ru

Tutoring in the context of health-saving education for the younger generation

Abstract. The article is devoted to the problem of preserving and strengthening the health of the younger generation. The role of tutor support in maintaining the health of the younger generation is substantiated. An example of the training of master's degree tutors in health care is given, and directions for the implementation of tutor support in the field of health preservation and promotion are revealed.

Keywords: tutor, tutor support, health, health-saving education.

Знакомство с историей возникновения тьюторства погружает нас во времена позднего Средневековья, когда основной задачей тьютора было воспитание студента. В то время тьютор — ближайший советник студента и помощник при всех его затруднениях. Современный тьютор также выполняет функцию наставника, но сфера его деятельности широка. В нашей статье речь идет о подготовке тьюторов — современных наставников в области здоровьесбережения [4].

О критическом положении в образовании, здоровьезатратном образовательном процессе, неблагополучной образовательной среде сегодня говорят на разных уровнях: от рядового россиянина до президента страны.

Каждый осознает, что необходимо менять создавшееся положение. На чьи плечи, прежде всего, ложится деятельность по приведению системы образования в соответствие с требованиями времени? На плечи учителя, педагогических работников.

Учитель — это основа общества, он формирует основы нашего мировоззрения, от этого зависит устойчивость, стабильность и будущее нашего государства. Но в воспитании подрастающего поколения всегда отводилась также большая роль наставникам. Новое время требует новых профессий и специальностей, которые смогут построить образовательный процесс с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и состояния здоровья обучающихся. Такой новой профессией в системе педагогического образования является тьютор [3].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации в период до 2025 года» отмечается необходимость формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни; формирования в детской и семейной среде системы мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, развитию культуры здорового питания, развитию культуры безопасной жизнедеятельности, профилактике вредных привычек. Такая постановка вопроса актуализирует проблему подготовки специалистов в этой области.

В 2012 году на базе Челябинского государственного педагогического университета была открыта магистратура по профилю «Тьютор по здоровьесбережению». В марте 2024 года будет осуществлен десятый выпуск тьюторов по здоровьесбережению.

У истоков создания магистерской программы «Тьютор по здоровьесбережению» стояли З. И. Тюмасева, Е. С. Гладкая, И. Л. Орехова. Создание магистерской программы началось с глубокого осознания и погружения в явление «тьюторство».

Профессия «тьютор» как никогда востребована именно сегодня. Это связано с обеспечением системы образования квалифицированными кадрами для решения задач формирования культуры здорового образа жизни и социализации обучающихся и воспитанников; с поиском новых обучающих технологий, новых образовательных центров и, в конечном итоге, с потребностью в самореализации и профессиональном становлении, с развитием здоровьесориентированной личностной позиции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Современный мир характеризуется ростом индивидуального самосознания. Для личности актуальным становится поиск своего пути в профессии, обретение авторского стиля деятельности, права на индивидуальную траекторию развития. Роль тьютора в данной ситуации велика. Деятельность тьютора синтезирует различные формы образования: самообразование, самовоспитание, формирование нового образа жизни через их индивидуальное освоение обучающимися в процессе развития.

Надо заметить, что существуют различные интерпретации тьюторства, широко представленные сегодня как в международной, так и в отечественной практике. Мы придерживаемся трактовке Т. М. Ковалевой. Под *тьюторством* мы понимаем особый тип педагогического сопровождения ребенка — сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучаемого, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Индивидуализацию образования следует отличать от индивидуального подхода. *Индивидуальный подход* понимается как средство преодоления несоответствия между учебной деятельностью, учебными программами и реальными возможностями ученика. На каждом этапе обучения осуществляется учет особенностей учащихся, однако содержание образования неизменно. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика, на поиск индивидуальных ресурсов. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы [2]. Здесь тьютор сопровождает процесс построения и реализации ИОП, удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, где стало бы возможно максимально проявить образовательные цели и мотивы через реальные действия детей.

Деятельность тьютора отлична от деятельности учителя. Являясь одновременно организатором, консультантом и наставником, тьютор решает широкий круг задач, связанных с самоопределением обучающегося в окружающем образовательном пространстве, выстраиванием совместно с ним его индивидуальной образовательной траектории. В отличие от учителя, занимающегося задачами учебно-воспитательного процесса, для тьютора первостепенной является задача оказания помощи в построении индивидуального образовательного пути. Его деятельность в первую очередь направлена на понимание обучающимся своих возможностей, собственных ресурсов, ресурсов школы и других образовательных организаций для достижения его образовательных целей возможностей использования. Тьютор выступает в этом случае как консультант, который помогает понять и определить свои жизненные и связанные с ними образовательные цели, разработать индивидуальную образовательную программу, обеспечивающую их достижение.

Практикоориентированная образовательная магистерская программа «Тьютор по здоровьесбережению» разрабатывалась на основе компетентностного и технологического подходов [1]. В соответствии с уровнем своей квалификации магистранты готовятся к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской, преподавательской, культурно-просветительской, организационно-воспитательной, оздоровительной, социально-педагогической [5].

Эффективность образовательной программы обеспечивается реализацией цикла тьюторской деятельности по сопровождению индивидуального образовательного интереса ребенка с применением профессионального тьюторского инструментария. Авторским является составление вариативной части программы. Определялась она из профессиональной деятельности тьютора и необходимых знаний философии тьюторской деятельности, возрастной и педагогической психологии, педагогики общего и профессионального образования (по профилю деятельности тьютора), педагогики индивидуализации и психологии развития в аспекте антропологического и компетентностного подхода в образовании, акмеологии, основ коррекционной педагогики.

Магистерская программа имеет модульное построение. Прежде всего магистрант, начинающий осваивать данную профессию, погружается в проблемы современного образования, педагогической науки и деятельности современного педагога. Это необходимо также потому, что нередко в магистратуру поступают люди, не получившие ранее педагогического образования. Следующий модуль посвящен ознакомлению с теорией здоровьесбережения, изучаются такие дисциплины, как «Психофизиологические основы здоровья», «Педагогическая валеология». Большая роль отводится психологической подготовке тьютора, пониманию возрастных и личностных особенностей тьюторантов, оздоровительной работы с ними, созданию здоровьесберегающей среды: «Психология развития», «Психология здоровья детей и подростков», «Экологическая психология».

Технологии индивидуализации наиболее эффективно реализуются в процессе тьюторского сопровождения. В этой связи осуществляется погружение магистрантов в теорию и практику тьюторского сопровождения: «Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности по здоровьесбережению», «Технологии тьюторского сопровождения в сфере здоровьесбережения», «Технологии открытого образования», «Технологии рефлексии в здоровьесбережении». Весь процесс подготовки тьюторов строится с применением технологий открытого образовательного пространства: критическое мышление, дебаты, кейс-стадии, метод проектов, игровые методы и другие.

Еще один модуль магистерской программы знакомит с оздоровительной деятельностью и здоровьесберегающими технологиями: «Мониторинг здоровья школьников», «Методика оздоровительной работы в образовательной организации», «Системы и средства оздоровления», «Социально-медицинские аспекты здоровья».

Нельзя не отметить проектировочный модуль. Если на первом курсе магистранты знакомятся с теоретическими основами педагогического проектирования, то в дальнейшем им предстоит практическая проектная деятельность: «Проектирование образовательных программ (по здоровьесбережению)», «Проектирование внеурочной деятельности обучающихся (по здоровьесбережению)». Магистрантам предоставлена возможность для исследовательской работы, участия в реальных тьюторских проектах.

В течение уже десяти лет в рамках реализации нашей магистерской программы организуется и проводится конкурс тьюторских практик. В нем принимают участие не только магистранты старшего курса, но и работающие в образовательных организациях тьюторы (наши выпускники) и педагоги с тьюторской позицией.

Тематика тьюторских проектов (тьюторских практик) различна и определяется сферой деятельности тьютора и потребностями его тьюторантов. Приведем некоторые примеры:

- «Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра по формированию социально-коммуникативных навыков».
- «Тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья младших школьников в условиях семейного воспитания».
- «Тьюторское сопровождение семьи в аспекте оздоровительной деятельности».
- «Тьюторское сопровождение оздоровления ребенка школьного возраста средствами творческой деятельности».
- «Индивидуализация физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации».
- «Тьюторское сопровождение творческого развития ребенка».
- Тьюторское сопровождение формирования здоровьесберегающих компетенций посредством проектной деятельности в условиях научно-исследовательского общества учащихся по биологии».
- «Тьюторская поддержка формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с аутистическими расстройствами».
- «Тьюторское сопровождение художественно-эстетического воспитания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

Весь процесс подготовки тьюторов строится с применением технологий открытого образовательного пространства: критическое мышление, дебаты, кейс-стадии, метод проектов, игровые методы, разнообразные тренинги, занятия-рефлексии и др.

Важным моментом реализации магистерской программы «Тьютор по здоровьесбережению» является создание крепкой методической базы. За время существования программы были разработаны учебно-методические пособия, используемые как на аудиторных занятиях, так и во время самостоятельной работы магистрантов.

Таким образом, профессия «тьютор» занимает значимое место в системе образования нашего государства и является приоритетной. Однако возникает вопрос: где может работать тьютор? Выпускник, освоивший данную программу, может работать в образовательных организациях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, всех уровней общего и профессионального образования, дополнительного образования детей и дополнительного профессионального образования, а также заниматься индивидуальной трудовой деятельностью.

Литература:

1. Дудчик С. В. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий / С. В. Дудчик, Т. М. Ковалева // Бизнес. Образование. Право. — 2018. — № 3 (44). — С. 369–375.
2. Рогозин В. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В. М. Рогозин, Т. М. Ковалева // Педагогика. — 2020.. — Т. 84, № 9. — С. 18–28.

3. Тюмасева З. И. Педагогическая стратегия и тактика формирования культуры здоровья и безопасности: монография / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО). — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 209 с.

4. Тюмасева З. И. Феномен тьюторства в здоровьесбережении: факторы риска и устойчивости / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Г. В. Валеева, А. А. Саламатов, Е. В. Калугина // Образование и наука. — 2018. — Т. 20., № 9. — С. 139–157.

5. Цилицкий В. С. Подготовка педагогов к реализации здоровьесберегающего образовательного процесса в контексте внедрения стратегий индивидуализации и тьюторского сопровождения / В. С. Цилицкий // Здоровому образу жизни — на старт!: сборник материалов Международной научно-практической online-конференции, 2022. — С. 41–44.

Паниковская Д. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Особенности артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье рассмотрен ряд вопросов, связанных с особенностями работы артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень): анализируются основные понятия, особенности развития детей с ОНР, выделена методика обследования артикуляционного праксиса.

Ключевые слова: артикуляционный праксис, ОНР, алалия, ринолалия, дизартрия.

Panikovskaya D. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of articulatory praxis in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level)

Annotation. The article examines a number of issues related to the peculiarities of the work of articulatory praxis in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level): the basic concepts and features of the development of children with ONR are analyzed, and a methodology for examining articulatory praxis is highlighted.

Keywords: articulatory praxis, ONR, alalia, rhinolalia, dysarthria.

Для того чтобы активно пользоваться речью, ребенку необходимо овладеть звукопроизношением, для правильного произнесения звука требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а движения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Следовательно, артикуляционный праксис играет важную роль в общем речевом развитии.

Рассмотрим понятие «артикуляционный праксис» в психолого-педагогической литературе.

Сам термин «праксис» имеет следующую формулировку: это способность человека производить всякого рода действия и движения. К ним относятся различные по своему уровню сложности действия [3].

К. Липманн говорил о том, что под термином «праксис» подразумевается система произвольных действий [2].

Он отмечал, что для совершения того или иного двигательного акта нужно произвести ряд отдельных движений, которые будут соответствовать его общему замыслу, или, по-другому, идеаторному наброску. Для совершения действия также важна передача представлений о нем в моторный (исполнительный) центр.

Таким образом, в структуру праксиса как высшей психической функции входят три звена: идеаторное, перцептивное и исполнительное.

Одним из видов праксиса является артикуляционный, он же и самый сложный. Артикуляционный праксис — это совокупность движений, благодаря которым становится возможным произнесение слов и звуков речи.

А. Р. Лурия выделял следующие виды артикуляционного праксиса: афферентный артикуляционный праксис и эфферентный [3].

Под афферентным артикуляционным праксисом понимают способность воспроизводить отдельные звуки речи и их артикуляционные уклады (позы).

Эфферентным же артикуляционным праксисом называют способность произносить совокупность речевых звуков.

Также для понимания понятия «артикуляционный праксис» важно рассмотреть его онтогенез.

Артикуляционный праксис, в процессе своего формирования в онтогенезе, проходит ряд важных этапов, таких как: крик, гуление, лепет, появление первых слов и фраз [5].

Крик является первой голосовой реакцией ребенка, благодаря которой запускается работа всех отделов речевого аппарата.

В возрасте около двух месяцев появляется гуление.

Лепет появляется к 3–4 месяцам. На этом этапе происходит объединение отдельных артикуляций в линейную последовательность.

С трех месяцев лепет начинает усложняться, а отрезки речи объединяются единством уклада артикуляционных органов.

В три года активность артикуляционного аппарата возрастает. На данном возрастном этапе координируется и активизируется общая моторика, значительно улучшается артикуляция.

В четыре года происходит закрепление органов артикуляции, движения мышц становятся более координированными.

В пять лет повышается активность моторики артикуляционного аппарата.

Перейдем к клинико-психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [4].

Так, можем выделить ряд основных характеристик, присущих детям с данным нарушением. К ним относятся:

1. Неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов.
2. Недостаточная сформированность грамматических форм языка.
3. Недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова.
4. Иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

5. Низкий уровень внимания, вербальной памяти и продуктивности запоминания, а также активности припоминания. Дети отстают в развитии наглядно-образного мышления.

6. Отставание в развитии двигательной сферы [4].

ОНР может наблюдаться при таких формах речевой патологии, как алалия, ринолалия и дизартрия.

При ринолалии, в зависимости от поражения, небо или губы не могут полноценно участвовать в процессе артикуляции, что приводит к нарушениям произношения. Т. е. речевой аппарат способен функционировать и переключаться для произношения звуков, однако нарушение его анатомии затрудняет данную работу.

У детей с моторной алалией не формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата. Для них характерны поиск артикуляции, а также неумение выполнить определенные артикуляционные движения или действия.

При дизартрии у детей нарушена моторика артикуляционного аппарата. Это проявляется:

- 1) в трудностях переключения с одной артикуляционной позы на другую;
- 2) в снижении и ухудшении качества артикуляционного движения;
- 3) в снижении времени фиксации артикуляционной позы;
- 4) в снижении количества правильно выполненных движений [1].

Поэтому состояние речевого аппарата будет обусловлено сопутствующей речевой патологией при ОНР.

Таким образом, ознакомившись с ключевыми понятиями исследования, мы можем выделить соответствующую методику обследования артикуляционного праксиса.

В методике Е. Ф. Архиповой используются приемы, рекомендуемые Л. В. Лопатиной и Г. В. Дедюхиной. Здесь представлены задания для обследования артикуляционного праксиса в статике и динамике, тем самым позволяя рассмотреть его со всех сторон [1].

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. — 384, (16) с.
3. *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
4. *Основы теории и практики логопедии* [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1967.
5. *Шереметьева, Е. В.* От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст]: монография / Е. В. Шереметьева. — Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. — 282 с.

Правовые аспекты сопровождения лиц с миграционной историей в образовательном процессе

Аннотация. На основе теоретического анализа вопросов миграционной политики государства представлено авторское понимание проблемы пребывания ребенка с миграционной историей в образовательной организации. Акцент сделан на правовые аспекты сопровождения таких детей в системе образования.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, сопровождение, лица с миграционной историей.

Panikhina I. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Legal aspects of accompanying persons with a migration history in the educational process

Abstract. Based on the theoretical analysis of the issues of migration policy of the state, the author's understanding of the problem of a child with a migration history staying in an educational organization is presented. The emphasis is placed on the legal aspects of accompanying such children in the education system.

Keywords: legal support, support, persons with a migration history.

Современные тенденции и механизмы развития общества: глобализация, экономические и геополитические перемены, социальные катаклизмы и техногенные катастрофы — обуславливают серьезные изменения в жизни каждого человека и отдельных групп населения, когда снимаются культурные и психологические барьеры, подвергаются переосмыслению нравственные категории. Система образования должна реагировать и реагирует на эти изменения своевременно [2].

Многообразие становится нормой жизни. В этих условиях пристального внимания требуют темы, связанные с детской миграцией, социокультурной адаптацией и интеграцией детей в принимающее общество. В широкое использование входят новые понятия, например, «мигрант», «ребенок с миграционной историей»

В широком смысле «мигрант» — это лицо, перемещающееся из одного населенного пункта в другой (независимо от времени нахождения и удаленности населенных пунктов), в узком — это переселенец в другую местность, меняющий постоянное место жительства. Речь идет о детях из-за рубежа и из других регионов России.

Ребенок с миграционной историей — это ребенок нерусской национальности, родившийся от национальных или смешанных браков граждан ближнего и дальнего зарубежья, семья которого сменила место жительства незадолго до рождения или в первые годы жизни ребенка.

В Российской Федерации на государственном уровне провозглашаются идеи социальной справедливости, демократизации, гуманизации воспитания. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» идеальной целью провозглашает формирование свободного, высоконравственного гражданина России, который осознает ответственность за сохранение мира, духовных и культурных традиций многонационального народа РФ [6]. Для коренных россиян данная цель естественна и закономерна. Трудности адаптации и социализации детей-мигрантов обусловлены пробелами в организационно-правовой, социальной, методической сферах, отсутствием опыта взаимодействия и работы с детьми-мигрантами у педагогов образовательных организаций [4]. Остро встают вопросы толерантности, социальных лифтов для мигрантов, обособления приезжих, влияющие на развитие общества в целом. Несмотря на обозначенные трудности, количество лиц с миграционной историей в РФ ежегодно только увеличивается.

Адаптация к новым условиям жизни ребенка-мигранта становится важным социально-педагогическим вопросом в развитии современной России и осуществляется через создание специальных педагогических условий, которые рассматриваются как закономерность педагогического процесса, отражающая связь между объективно существующими условиями и достигнутыми результатами — «обученностью, воспитанностью, развитием личности в конкретных ее параметрах» [1].

Дошкольное детство ребенка-мигранта рассматривается как феномен его культурного развития, период первичной социализации и индивидуализации его личности в целях полноценной социокультурной адаптации в российском обществе, реализации его личностного потенциала, чтобы стать полноценным членом общества [9].

Социокультурная адаптация ребенка-мигранта в образовательной организации рассматривается нами как приобретение им социальных навыков (нормы поведения, нормы общения), соответствующих новой культурной среде, когда личностный процесс согласуется с внешними факторами. Необходимо принимать во внимание оба направления: с одной стороны, происходит стихийное «привыкание», «приспособление», «приноравливание» к тем заданным условиям, в которые попадает ребенок. С другой — должна быть организована специальная работа образовательной организации как общественного и государственного института с вариативностью создания благоприятной для адаптации ребенка среды.

В настоящее время оформился общественно-государственный запрос на организацию комплексной поддержки деятельности педагогических работников, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, импульсом к формированию которой является поручение Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям 30 марта 2021 года от 19 мая 2021 г. № Пр-831 в части принятия мер по обеспечению разработки, апробации и внедрения в российских общеобразовательных организациях системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан, в том числе оценки уровня владения ими русским языком, а также механизмов дополнительной языковой подготовки, достаточной для освоения образовательных программ и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации [8].

Общеобязательные нормы в части обеспечения организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан в образовательных организациях имеют мощную нормативно-правовую обеспеченность и закреплены в следующих документах:

- Конституция РФ, конституции и уставы субъектов Российской Федерации, устанавливающие право каждого гражданина на образование и закрепляющие осуществление процессов воспитания и обучения как предмета совместного ведения с Российской Федерацией;
- Семейный кодекс Российской Федерации;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Новые поколения ФГОС, действующие с 1 сентября 2022 года;
- Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- Закон РФ от 19 февраля 1993 г. № 4528-1 «О беженцах»;
- ФЗ от 25 июля 2002 г. № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»;
- Закон РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов РФ»;
- Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия»;
- Указ Президента РФ от 31 октября 2018 г. № 622 «О Концепции государственной миграционной политики РФ на 2019–2025 годы»;
- Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2016 г. № 1532 «Об утверждении государственной программы РФ «Реализация государственной национальной политики»;
- Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года» и др.

При этом в деятельности по организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан рекомендуется учитывать требования международных документов, ратифицированных РФ, таких как:

- Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г.;
- Конвенция о статусе беженцев ООН от 28 июля 1951 г.;
- Конвенция по борьбе с дискриминацией в области образования ООН от 14 декабря 1960 г.;
- Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации ООН от 21 декабря 1965 г.;
- Конвенция о правах ребенка ООН от 20 ноября 1989 г.;
- Декларация принципов толерантности ООН от 16 ноября 1995 г.;
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Эффективными инструментами грамотной миграционной политики и практики работы с мигрантами выступает реализация норм международного, федерального и регионального права, наличие квалифицированных специалистов и готовность самих мигрантов к выполнению профессиональных и жизненных (в том числе и родительских) функций на новом месте проживания [7].

Общеобразовательная и профессиональная школы должны учитывать масштабность явления миграции и специфические особенности поведения мигрантов в поликультурной среде. Школа в первую очередь призвана стать местом широкой культурной дискуссии, помочь учащимся и молодым людям научиться понимать, осмысливать и осознавать разнообразие современной многокультурной действительности, личностные и культурные различия, научить их решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества [3], в т. ч. сотрудничества с семьей [5].

В ходе изучения и грамотного применения правовой и законодательной базы можно ожидать следующих результатов:

1. Усвоение детьми-мигрантами основных культурных традиций и особенностей коммуникации страны проживания;
2. Создание условий для обеспечения необходимого минимума равенства воспитанников в многонациональной группе и обязательный учет их различий;
3. Формирование адаптивных навыков к постоянно меняющемуся миру;
4. Создание предпосылок для успешной социализации представителей разных культурных традиций в среде доминирующей русскоязычной культуры;
5. Овладение практическими навыками рационального общения и самопознания;
6. Повышение речевой культуры детей-мигрантов;
7. Повышение мотивации к творчеству;
8. Формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям на основе усвоения знаний об иных культурах, осознания различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни.

Достижение планируемых результатов детьми с миграционной историей на практике во многом определяется грамотной работой образовательного учреждения с самим ребенком и семьей, его воспитывающей. Именно компетентность педагогов в вопросах культуры народов РФ, широкая осведомленность в основах культуры зарубежных стран помогут сократить период адаптации ребенка к образовательному процессу, учреждению [4]. Умение педагога проявить такт, терпение, постепенность в достижении результата в работе как с самим ребенком, так и с его семьей, являются залогом того, что ребенок начнет гармонично осваивать культуру и историю России, формировать уважительное отношение к ней.

Литература:

1. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
2. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
3. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
4. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
5. Малышева С. Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 36–40. — EDN DYDELW.
6. Правительство РФ. Распоряжение от 29 мая 2015 г. № 996-р. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Режим доступа: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (Дата обращения: 12.02.2024).
7. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
8. ПРЕЗИДЕНТ РФ от 19 мая 2021 года N Пр-831. Перечень поручений по итогам заседания Совета по межнациональным отношениям // Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/603700948> (Дата обращения: 12.02.2024).
9. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Тьюторское сопровождение одаренных детей в начальной школе

Аннотация. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме выявления, обучения и развития одаренных детей. Начальная школа не может оставаться в стороне от этой проблемы. Именно здесь закладывается фундамент знаний, навыков, самостоятельности учащихся, умения анализировать, оценивать результаты своего труда. Задача тьютора — помочь одаренному ребенку найти собственные познавательные интересы и оптимальные формы обучения для развития его способностей.

Ключевые слова: одаренные дети, тьютор, принципы, развитие, технологии, сингапурская система.

Parfentieva N. I.

Municipal educational institution “IT Lyceum Privilege”,
village Zapadny, Sosnovsky district, Chelyabinsk region, Russia

Tutor support for gifted children in primary school

Annotation. Currently, there is an increased interest in the problem of identifying, educating and developing gifted children. The primary school cannot stay away from this problem. It is here that the foundation of knowledge, skills, independence of students, the ability to analyze and evaluate the results of their work is laid. The task of the tutor is to help a gifted child find his own cognitive interests and optimal forms of learning for the development of his abilities.

Keywords: gifted children, tutor, principles, development, technology, Singapore system.

Современное общество нуждается в людях неординарных, творческих, креативных. Поэтому уже в начальной школе необходимо способствовать развитию каждой личности. В школе существуют различия между учениками. Часть детей отличается более высоким интеллектом, целеустремленностью, желанием учиться. Это одаренные дети, с опережающим познавательным развитием. Общество нуждается в развитии таких детей.

Федеральный государственный стандарт начального образования последнего поколения направлен на обеспечение условий эффективного развития одаренных детей, на основе индивидуализации образования возникает необходимость разработок образовательных технологий, способствующих разностороннему развитию каждого школьника как потенциально одаренного ребенка. И тут может помочь тьюторское сопровождение. В начальной школе под тьюторскими действиями понимаются развитие и поддержка познавательного интереса в обучении, оказание помощи, изучение личности учащегося. Тьюторство — это педагогическая технология сопровождения, позволяющее не только выявлять познавательные интересы, но и сопровождать их развитие.

Поиск способов выявления одаренных детей, создание для них оптимальных условий для воспитания и образования рассматривается сегодня как одна из ведущих задач образования. Смысл понятия одаренности заключается в определении явных и скрытых способностей к высоким достижениям в той или иной деятельности. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными достижениями или имеет внутренние предпосылки для таких достижений. Чем раньше начинается развитие таких способностей, тем больше шансов на достижение высоких результатов, которые обеспечивают возможности реального развития одаренных детей.

Тьюторство актуально для всех инновационных сфер. Педагоги-тьюторы нужны в альтернативных, инновационных школах, где переобустроен образовательный процесс, там, где школа переходит на принципы индивидуализации. В настоящее время тьюторство базируется на проектных технологиях, работе с портфолио, моделировании, супервизации.

В начале работы сопровождения необходимо досконально изучить личность ребенка. В ходе обследования выяснить интересы, проблемы и направлять ученика по пути их решения и развития.

Стиль руководства сопровождения — открытость, сотрудничество, поддержка личной инициативы. Формы взаимодействия — ученик активен, сам ставит цель. Контроль и оценка — сравнение с предыдущим результатом, личные достижения, самооценка, рейтинг.

Принципы тьюторского сопровождения: модульность; гибкость; непрерывность; индивидуализация; открытость.

Алгоритм деятельности тьютора можно представить в таком варианте:

1. Исследования обучающихся, анализ состояния.
2. Постановка совместно с обучающимся цели и определение образовательных задач.
3. Отбор содержания образовательного маршрута.
4. Определение модели образовательного маршрута.
5. Планирование и создание индивидуальной образовательной программы и определение результатов ее реализации.

Работа с одаренными детьми включает:

1. Изучение личности ребенка.
2. Разработка плана сопровождения на год.
3. Создание портфолио.
4. Ведение дневника наблюдений.

В рамках тьюторского сопровождения необходимо проводить фиксацию познавательного интереса не единичным и случайным образом, а последовательно и обдуманно. Результатом должно быть осознание школьником своих планов и интересов. В настоящее время тьюторство базируется на проектных технологиях, работе с портфолио, моделировании, супервизации. Основной подход в обучении, который использует тьютор — это проблемно-поисковый, при котором создается особое пространство учебной деятельности, где ученик совершает субъективные открытия явления, осваивает способы познания и механизм обретения новых знаний. На практике это реализуется через мозговые штурмы, ролевые игры и учебно-исследовательские проекты.

Интересные приемы и формы работы, которые можно использовать в тьюторском сопровождении при работе с одаренными детьми, предлагает сингапурская программа, изложенная Л. Мухаметшиной в пособии «Архитектура критического мышления». Это одна из перспективных технологий в формировании коммуникативных УУД. Она представляет собой набор структур, из которых состоят занятия с детьми. Большую часть занятия говорят дети, а тьютор только направляет ход мыслей. Формы обучения просты в применении. Они позволяют развивать навыки креативного мышления, устной и письменной речи, коммуникации. Применение их на практике способствует углубленному пониманию обучающимися содержания предметных областей, стимулирует позитивное отношение к обучению, что необходимо для развития способностей ребенка.

Приведу примеры таких приемов:

1. Говорящая карта.

Мыслительный прием, в котором ученики анализируют взаимосвязь между идеями на листе бумаги и задают друг другу вопросы для более углубленного изучения темы, не произнося ни слова.

2. Посмотри — подумай — задумайся.

Мыслительный прием, в котором ученики индивидуально или по команде отвечают на вопросы с целью развития навыков наблюдения, умозаключения и любознательности:

- Что ты видишь?
- Что ты об этом думаешь?
- Что тебе хотелось бы узнать?

3. Мышление вслух.

Мыслительный прием, в котором учащиеся проговаривают то, о чем они думают, когда читают, решают задачи, отвечают на поставленный вопрос.

Выбор технологических приемов и средств работы с одаренными детьми всегда остается за педагогом. Главное — тьютор должен создать оптимальные образовательные условия для раскрытия творческих способностей и интеллектуального потенциала одаренных детей.

Подводя итог, можно сказать, что тьюторское сопровождение является наиболее эффективной формой работы с одаренными учащимися начальных классов.

Литература:

1. Ковалева, Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология // Технология открытого образования. — М.: АПКИРО, 2002.
2. Савенков, А. И. Одаренные дети в обычной школе. — М.: Народное образование, 1999.
3. Мухаметшина, Л. Архитектура критического мышления, 2023.

Переляева Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: pr2833@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г., к. п. н., доцент
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Психолого-педагогические аспекты изучения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты психолого-педагогического изучения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией: в результате анализа методик обследования ошибок при письме выбрана

нейропсихологическая диагностика обследования письма младших школьников, позволяющая не только понять структуру дефекта, но и спроектировать план коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, письмо, диагностика письма.

Perelyaeva E. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Psychological and pedagogical aspects of learning writing in primary school children with dysarthria

Abstract: In article considers aspects of the psychological and pedagogical study of writing in primary school children with dysarthria: as a result of the analysis of methods for examining errors in writing, a neuropsychological diagnosis of the examination of writing by younger schoolchildren was chosen, which allows not only to understand the structure of the defect, but also to design a plan for correctional and pedagogical activities.

Keywords: psychological and pedagogical aspects, writing, diagnostics of writing.

С каждым годом наблюдается рост количества детей с трудностями обучения письму и нарушениями письменной речи. Причем с возрастом овладение грамотной письменной речью у детей только усугубляется, правила орфографии с каждым годом кажутся ученику все сложнее и недоступнее. Беспокойство педагогов и родителей ребенка, столкнувшихся с подобными проблемами, увеличивается. Часто школьника обвиняют в лени и нежелании учиться. Однако ребенок с нормальным слухом, зрением и интеллектом может писать неграмотно из-за различных причин. Согласно данным Т. В. Ахутиной (1998, 2001), Л. С. Цветковой (1988, 1997, 2000), Л. В. Семенович (2001), дисграфия у школьников может быть следствием нарушения любого из функциональных компонентов письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений и речи, программирования и контроля деятельности, избирательной активации [1].

Письмо — один из самых сложных видов человеческой деятельности, и научиться писать совсем не так просто, как кажется.

Посредством письма как знаковой системы фиксации речи передается информация с помощью графических элементов, которая закрепляется на расстоянии и закрепляется во времени.

Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и развитие речи детей, и своевременное выявление этих нарушений положительно отразится на построении логопедической работы со школьниками.

Диагностикой нарушения письма и разработкой методик обследования занимались такие ученые, как Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Е. Н. Российская, Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, Н. М. Пылаева, Л. С. Цветкова, Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова, И. В. Прищепова, А. В. Семенович, М. М. Безруких, О. И. Азова, О. А. Величенкова и другие.

Методики обследования разработаны на основе различных подходов: медицинского, психофизиологического, психолого-педагогического, лингвистического и нейропсихологического.

Для проведения экспериментальной работы необходимо задействовать детей младшего школьного возраста с разными формами дизартрии и различным уровнем речевого развития: фонетические нарушения (страдает звукопроизношение, дыхание, голос и артикуляционная моторика); фонетико-фонематическое недоразвитие (фонетические проблемы сочетаются с трудностями звукового анализа и синтеза); общее недоразвитие речи (нарушение всех компонентов речи (произносительная сторона, лексическое, грамматическое и фонематическое развитие)).

В процессе школьного обучения у многих детей с дизартрией наблюдается низкая работоспособность, нарушены внимание и память. Для них характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости или, наоборот, инертности, истощаемости нервно-психических процессов. Некоторые дети двигательно-беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения; беспокойство усиливается при утомлении. Другие дети заторможены и вялы [3].

Для реализации поставленных к исследованию задач, а именно выявления нарушений письма, использовался диагностический комплекс методик — нейропсихологическая диагностика, обследование письма младших школьников Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, а также методика изучения самостоятельной письменной речи Е. Н. Российской [4].

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текстов, написание рассказа по серии картинок. Особенность данной методики определяется тем, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Материал, используемый для обследования в конце треть-

его класса, дается еще раз в начале четвертого класса. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающую концу учебного года, у других — распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемые в начале нового учебного года [5].

А. Р. Лурия рассматривал письмо, как сложную функциональную систему, в состав которой входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга, каждый из которых играет свою особую роль, и недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом [2].

Нейропсихологическая диагностика состояния письма позволяет выделить следующие ошибки письма:

1) ошибки, нарушающие фонематический принцип письма: акустико-артикуляционные, звукового анализа и синтеза, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные;

2) ошибки, которые возникают при несформированности ряда показателей в развитии высших психических функций (программирование, регуляция, контроль, переработка слуховой и зрительной информации и др.); нарушения автоматизации приобретенного письменного умения; невозможность спонтанного преодоления нарушения без проведения специально организованной логопедической работы; сниженная работоспособность.

Наличие устойчивых ошибок письма особого характера, допускаемых детьми при выполнении различных видов письменных работ, характеризуют как дисграфические.

Нейропсихологический анализ синдромов трудностей обучения позволяет выделить три вида дисграфий: регуляторную, акустико-кинестетическую, зрительно-пространственную. Эти виды нарушений письма должны рассматриваться в соответствующих нейропсихологических синдромах, связанных со слабостью функций III блока мозга, а также гностических левополушарных и правополушарных (холистических) функций [1].

В процессе обследования нарушения письма у детей младшего школьного возраста в ходе констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод, что для более полной диагностики необходимо обращаться к междисциплинарным исследованиям.

Неуспеваемость в школе и ошибки на письме могут иметь совершенно разные причины, которые должны решаться в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы. Проявления расстройств письма у детей требуют особенного подхода не только в понимании структуры дефекта, но и в плане коррекционно-педагогической деятельности. В нынешних условиях возрастания процессов обучения грамоте, усложнения программ и повышения требований к результатам обучения современной школе необходимо такая система психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением письма, которая обеспечивала бы гибкую адаптацию и содержание коррекционно-логопедической работы к их индивидуальным особенностям.

Своевременная и ранняя диагностика позволит эффективно преодолевать и предотвращать трудности обучения письму. Систематическая, специально организованная работа по развитию письма и речи младших школьников с дизартрией, может сформировать у обучающихся наиболее правильные речевые умения.

Литература:

1. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. — 2001. — №4. — С. 23–30.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М.: Изд-во Московского университета, 1979. — 186 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 141 с.
4. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — 2-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 240 с.
5. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М.: Секачев, 2008. — 128 с.

Пермякова Н. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: hamp87xxx@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

Тьюторское сопровождение в системе общего образования детей с ЗПР, проявляющих в своем поведении признаки гиперактивности

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ изучения проблемы организации тьюторского сопровождения детей с ЗПР, проявляющих в своем поведении признаки гиперактивности. Показана его эффективность при работе с такими детьми в условиях общеобразовательного пространства.

Ключевые слова: гиперактивность, синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ), задержка психического развития (ЗПР), тьютор, тьюторское сопровождение.

Tutor support in the general education system for children with mental retardation who show signs of hyperactivity in their behavior

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the study of the problem of organizing tutor support for children with ASD who show signs of hyperactivity in their behavior. Its effectiveness is shown when working with such children in a general education environment.

Keywords: hyperactivity, attention deficit hyperactivity disorder, mental retardation, tutor, tutor support.

Рост количества гиперактивных детей — тревожная характеристика и серьезная проблема современной системы образования [1]. Еще острее и сложнее проблемы встают на пути развития ребенка, изначально имеющего задержку психического развития (ЗПР) [4]. При отсутствии коррекции данное состояние может привести к трудностям в обучении, внутрисемейным конфликтам, формированию асоциального поведения, низкой самооценки [5].

Одной из задач современной педагогики является использование в работе с этими детьми такой педагогической технологии, которая позволит не только определять проблемные зоны, но и сопровождать их коррекцию в процессе обучения. Такой технологией является тьюторское сопровождение [10].

Тьюторское сопровождение — особый тип педагогического сопровождения, в ходе которого ребенок с ОВЗ выполняет образовательное действие, а педагог создает условия для его осуществления и осмысления [8]. Тьюторство в данном случае выступает как технология создания условий выявления, осознания и коррекции особенностей развития ребенка [9]. При этом задача тьютора состоит не только в оказании помощи ребенку в самоорганизации деятельности и саморазвитии, но и в предупреждении школьной дезадаптации.

Дети с ЗПР — это дети с потенциально сохранным интеллектом, но у них отсутствует мотивация к учебе либо имеется отставание в овладении школьными навыками и незрелость эмоционально-волевой сферы. Нередки нервно-психические расстройства, нарушающие интеллектуальную способность ребенка. Быстрое рассеивание внимания и отсутствие его концентрации приводят к тому, что детям трудно, а порой и невозможно работать и самостоятельно выполнять задания. Многие дети излишне подвижны и эмоционально перегружены, поэтому чаще всего не достигают в школе не только желаемых, но и возможных результатов [7].

Таким образом, самостоятельно рационально организовать свою учебную деятельность такие обучающиеся и воспитанники не могут и остро нуждаются в тьюторском сопровождении [6].

В рамках работы тьютора обучающемуся с ЗПР, проявляющему в своем поведении признаки гиперактивности, легко предъявлять хорошо сконструированный материал, тщательно отбирать и комбинировать методы и приемы обучения, с обязательной сменой видов деятельности; простроить учебный процесс по четко распланированному, стереотипному расписанию. В рамках индивидуальной помощи тьютор дает ребенку пошаговые инструкции, сложные задания разбивает на несколько блоков с обсуждением промежуточных результатов работы; ограничивая до минимума отвлекающие факторы [2].

Работа тьютора состоит в том, чтобы обеспечить ребенку помощь и поддержку, находясь рядом с ним в долгие часы пребывания в детском саду, в школе, в ситуации постоянно изменяющегося учебного задания и общения с ровесниками [3]. Если обычный ребенок в любой нестандартной ситуации ищет пути выхода из нее, то ребенок с ЗПР теряется и не всегда умеет правильно оценить ситуацию, может проявлять защитную агрессию или замкнутость. Задача тьютора — вести, стимулировать, поддерживать, служить примером и служить посредником между ребенком и окружающей средой [2].

Таким образом, можно выделить следующие задачи деятельности тьютора в общеобразовательном пространстве в работе с дошкольниками с ЗПР, проявляющих признаки гиперактивности [3]:

1. Создание комфортных условий для нахождения воспитанника в группе ДОУ: организация рабочего места, места для игр, уголка уединения, отдыха и других мест, где бывает ребенок.
2. Социализация, т. е. включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы, формирование положительных межличностных отношений.
3. Помощь в усвоении адаптированной программы, преодоление затруднений в образовательной деятельности. При необходимости адаптация программы и учебного материала с опорой на зону ближайшего развития, ресурсы ребенка, учитывая физические, психические особенности ребенка.
4. Организация сопровождения с другими педагогами: воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.
5. Осуществление взаимодействия с родителями ребенка с ОВЗ: включение родителей в процесс обучения и воспитания; формирование у них адекватного отношения к своему ребенку; содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, путях его дальнейшего развития.

6. Коррекция проявлений гиперактивности и профилактика дальнейшего осложнения отклонений в поведении.

Необходимо помнить, что непосредственное участие тьютора в жизни ребенка постепенно должно снижаться, уступая место самостоятельному общению со сверстниками и продуктивному взаимодействию с педагогами.

Литература:

1. Бадалян Л. О. Синдромы дефицита внимания у детей / Л. О. Бадалян // Обзорные психиатрии и медицинской психологии. — 2016. — № 3. — С. 74.
2. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова. — Режим доступа: http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm/ 5.
3. Крылова Н. Б. Тьютор — новый тип педагога в условиях индивидуализации образования / Н. Б. Крылова // Завуч — 2015. — № 5. — С. 10–16.
4. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
5. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
7. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
9. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Пестова Г. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: g.a.r.74@mail.ru

Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР (III уровень). В статье представлены нарушения звуко-слоговой структуры слова детей с ОНР (III уровень), имеющие разные по клинике речевых нарушений диагнозы: стертая дизартрия и моторная алалия.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, общее недоразвитие речи.

Features of the sound-syllable structure of words in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the features of the sound-syllable structure of words in older preschool children with OHP (level III). The article presents violations of the sound-syllable structure of words in children with OSD (level III), who have different clinical diagnoses of speech disorders: erased dysarthria and motor alalia.

Keywords: sound-syllable structure of a word, general underdevelopment of speech.

Звуко-слоговая структура слова понимается как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов. Поэтому следует рассматривать процесс усвоения звуко-слоговой структуры в двух направлениях: овладение звукопроизношением и ритмико-слоговой структурой слова [4].

Усвоение звуко-слогового состава слова детьми при нормальном развитии интенсивно протекает в раннем возрасте и заканчивается к началу школьного возраста. В процессе онтогенеза ребенок проходит определенные стадии развития звуко-слогового состава слова и только потом овладение нормативным механизмом реализации его в речевой деятельности [5].

Общее недоразвитие речи проявляется у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом и представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при котором нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Одним из симптомов речевого недоразвития является нарушение звуко-слоговой структуры слова, который признан ведущим и стойким в структуре речевого дефекта. Данные нарушения удерживаются в речи детей с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков (А. К. Маркова, С. Е. Большакова, О. И. Крупенчук, З. Е. Агронович, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова, Н. С. Жукова).

Нарушения звуко-слоговой структуры у детей с ОНР (III уровень) характеризуется трудностями в правильном произношении слов, нарушениями порядка слогов в слове, пропусками либо добавлениями новых слогов или звуков. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется и зависит также от клиники речевых нарушений, например, таких как дизартрия и алалия [3].

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «ДС № 12 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 20 дошкольников (6–7 лет) групп компенсирующей направленности детей с тяжелыми нарушениями речи. У всех детей отмечается ОНР (III уровень), по клинко-педагогической классификации у 10 детей — стертая дизартрия (ЭГ1); у 10 (ЭГ2) — моторная алалия.

Нами был определен диагностический комплекс на основе авторской методики обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования Г. В. Бабиной и Н. Ю. Шариповой. Диагностический комплекс включал в себя 2 блока: обследование произношения слов различной структурной сложности, обследование базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры [1; 2].

При обследовании произношения слов различной структурной сложности было выявлено, что у детей с дизартрией (ЭГ1), в основном, сформирован устойчивый навык изолированного произнесения слов различных классов. При опоре на словесный эталон количество нарушений звуко-слоговой структуры снижается до минимума. При многократном произнесении хорошо знакомых слов их качество улучшается, вероятно, в результате включения механизмов самоконтроля и самокоррекции. При многократном произнесении малочастотных слов их качество ухудшается. Можно предположить, что это происходит из-за недостатка в произносительной тренировке. В основном у испытуемых с дизартрией ошибки допускались в словах различной структурной сложности, имеющих в своем составе стечения согласных звуков (8, 11, 12-й класс по классификации А. К. Марковой), а также в четырехсложных словах из открытых слогов (13-й класс). Встречались следующие виды нарушений звуко-слоговой структуры слова: нарушения последовательности слогов в слове за счет перестановки звуков соседних слогов (гибинот — бегемот, паридом — помидор), а также комбинации перестановки с заменой звуков (танчик — чайник; гимимот, гамибот — бегемот); искажение структуры отдельного слога за счет сокращения стечений согласных звуков в словах разных классов (абом, ябоко, хеб, фак, бутыка, медедь, зон); антиципации представлены единичными случаями в обеих группах испытуемых (нанаград — виноград, панана).

В группе детей с алалией (ЭГ2) навык произношения слов различной структурной сложности сформирован недостаточно, за исключением одно- и двусложных слов вне зависимости от присутствия в их составе стечений согласных звуков. При увеличении произносительной нагрузки качество звуко-слоговой структуры значительно снижается, нарушения появляются даже в тех словах, которые были доступны при однократном воспроизведении, ошибки в произнесении распространяются практически на все классы слов. Опора на произносительный эталон способствует повышению качества произнесения лишь в доступных классах слов, например, в словах 2-го класса, состоящих из трех открытых слогов. У детей с алалией наблюдались практически все виды нарушений звуко-слоговой структуры слова, однако наиболее частотными были замены и перестановки звуков и слогов,

а также сокращение стечений согласных в слоге. Также было отмечено искажение структуры отдельного слога за счет вставки согласных в слог (кампу́ста, манкре́шка (матрешка), пестух, пектух, компонт), замены гласного в односложных словах (дум — дым). В обеих экспериментальных группах во фразовой речи качество произнесения слов различной структурной сложности значительно снижается, а в группе испытуемых с алалией в некоторых случаях воспроизведение слов сложной звуко-слоговой структуры становится невозможным.

По результатам обследования базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры, отметили, что состояние базовых компонентов в каждой из экспериментальных групп имеет ряд специфических особенностей. У 90% испытуемых с дизартрией сформированность фонематических процессов и пространственных представлений на высоком уровне успешности. В связи с этим состояние базовых предпосылок усвоения звуко-слоговой структуры слова у детей 6–7 лет со стертой дизартрией (ЭГ1) приближены к возрастной норме. При этом у 30% отмечается недостаточное развитие ритмических средств языка. У детей с алалией (ЭГ2) отмечается частичная несформированность базовых компонентов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова, а именно: дети допускали ошибки (80%) как в сложных ритмических моделях, так и в простых, состоящих из двух хлопков, задания на определение сформированности пространственных представлений оказались самыми сложными, так как ошибки допустили от 50 до 70%.

Таким образом, в результате исследования было отмечено, что у детей с ОНР (III уровень) нарушено произношение слов разных классов. Нарушения звуко-слоговой структуры слова разнообразны и зависят от характера клинической речевой патологии. У детей отмечаются разные способности однократного и многократного самостоятельного и отраженного произнесения изолированных слов различной структурной сложности, возможности произнесения слов разных классов во фразовой речи. Причины и механизм нарушения звуко-слоговой структуры слова также зависят от характера клинической речевой патологии, что выявлено в ходе изучения состояния базовых компонентов звуко-слоговой структуры слова.

Полученные результаты показывают необходимость коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи с учетом ее патогенеза у детей разных нозологических групп (алалия и дизартрия).

Литература:

1. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Картинный материал для проведения игр / Г. В. Бабина. — Москва : Книголюб, 2008. — 64 с.
2. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Логопедические технологии: учеб.-методич. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. — Москва : Парадигма, 2010. — 96 с. — ISBN 978-5-4214-0006-6.
3. Левина Р. Е. Нарушение слоговой структуры у детей / Р. Е. Левина. // Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — Москва : АРКТИ, 2005. — 89 с.
4. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. — Москва : ВЛАДОС, 1961. — С. 59–70.
5. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. — Москва : Национальный книжный центр, 2015. — 192 с. — ISBN 978-5-4441-0208-4.

Петренко Е. Н.

учитель начальных классов, МОУ «ИТ-лицей Привилегия»

Тьюторское сопровождение развития читательской компетенции младших школьников

Аннотация. В статье представлено описание опыта работы по совершенствованию читательской компетенции учащихся младших школьников с помощью специальных упражнений, влияющих на беглость и осознанность чтения, а также использование приемов технологии критического мышления для формирования функциональной грамотности.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, критическое мышление, стратегии смыслового чтения, читательская компетентность, младший школьник.

Petrenko E. N.

primary school teacher, MOU “IT Lyceum Privilege”

Tutor support for the development of reading competence of younger students

Abstract. The article describes the experience of improving the reading competence of primary school students with the help of special exercises that affect fluency and awareness of reading, as well as the use of techniques of critical thinking technology to form functional literacy.

В своей работе по развитию читательской компетенции использую разнообразные приемы, формы и методы активного чтения. Уже на этапе овладения чтением, развивая скорость и понимание чтения, использую разнообразные формы работы. Применяю разнообразные приемы обучения чтению: игровые (с использованием цифровых образовательных ресурсов — чтение с тренажером, использование таблиц, схем, рабочих листов), приемы смыслового чтения. Очень активно дети работают с небольшими текстами-диалогами, разыгрывая их по ролям. Эффективно работают в этом случае технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Применение данных стратегий на уроках чтения позволяет получить очень хороший результат, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия. Письменное фиксирование информации позволяет лучше запоминать изученный материал. Работая с текстом таким образом, дети могут выделить нужную информацию, составить текст самостоятельно, доказать свою точку зрения.

Обычно чтению предшествуют разнообразные упражнения на развитие подвижного речевого аппарата (это артикуляционная зарядка, чистоговорки, скороговорки, чтение цепочек слогов, слов с наращиванием), эффективно работают упражнения, развивающие боковое зрение (таблица Шульте). Так как словарный запас у современных детей очень беден, да и тексты, представленные юному читателю, содержат много устаревших слов, провожу словарную работу, подробно разъясняя их смысл (использование картинок, показ предметов, самостоятельное нахождение слов в словаре).

Уже на первом этапе знакомства с текстом (стадии вызова) использую прием предугадывания сюжета (по картинке, перевернутым словам, загадке, кроссворду, стихотворению, составлению пословиц, просмотру отрывка из мультфильма и т. д.). Прием «Корзина идей», «Ключевые слова», методический прием «Кроссенс». По одному из ключевых слов или цитате, пословице учащиеся выдвигают идеи о сюжете произведения, тексте.

Организация процесса чтения текста тоже проходит разнообразно. Чтение текста учителем с остановкой (прием «Чтение с остановкой»). После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Чтение всего текста, в начале которого перед учащимися ставится проблемный вопрос. По окончании чтения дети отвечают на вопрос, тем самым раскрывая смысловое направление текста, передают эмоциональное отношение к сюжету (прием «Работа с вопросником»). Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. (задания-вопросы на лучиках солнца для каждой группы, карточки-вопросы, самостоятельное заполнение таблицы с различными типами вопросов).

Провожу активную работу с частями текста. Применяю схемы, таблицы, другие приемы визуализации. В художественных текстах также идет анализ сюжета, композиции, охарактеризовываются герои (их внешность, речевая характеристика, мироощущение, поступки, мотивация поступков), анализируется система образов. Работа над смыслом эпизода или ключевой сцены. В данном случае очень нравится прием «Уголки». Одна группа готовит доказательства положительных качеств героя, используя текст и свой жизненный опыт, другая — отрицательных, подкрепляя свой ответ цитатами из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод.

Повторное чтение организую с помощью приема выделения ключевых слов, подбора цитат, составления схем, кластера, сравнительных таблиц). Для развития беглости и когнитивных способностей при повторном чтении использую интересное и не совсем простое упражнение — чтение перевернутой книги (вверх ногами). Разнообразие видов работы над текстом очень нравится детям (Чтение эхо, вполголоса, жужжащее чтение, чтение по ролям, выборочное чтение), далее (на этапе осмысления) проводится большая работа на понимание содержания прочитанного. После прочтения текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности (прием «Логическая цепочка», «Ролевая игра»). Данные приемы помогают при пересказе текстов. «Логическую цепочку» можно использовать при подготовке к пересказу большого по объему произведения. Аналогично, для учащихся 1–2-х классов я часто использую прием «Раскадровка». Вместо текста — картинки.



Пересказ текста ведется по картинкам.

«Ролевая игра» заинтересовывает детей, раскрывает творческий потенциал ребенка, помогает вжиться в ситуацию произведения, почувствовать образ героя. В качестве домашнего задания учащимся предлагается инсценировать отрывок из произведения.

При работе с текстом важное место занимают вопросы, позволяющие опираться не только на сам текст, но и на их личный опыт. Прием «Толстые и тонкие вопросы» помогают детям лучше усваивать содержание прочитанного, а также с помощью таблицы ключевых слов вопросов развивают умения составлять простые и сложные вопросы. На последней стадии рефлексии, в ходе анализа содержания прочитанного, применяю прием «Синквейн», написание творческих работ (письмо герою, мини-сочинения, самим продолжить сюжет произведения, придумать окончание сказки, нарисовать картинку к одному из сюжетов, пересказ истории от имени героя и т. д.).

Во внеурочное время с детьми изготавливаем книжки-малышки собственного сочинения (стихи, загадки, истории, сказки). Все эти упражнения, приемы, а главное — их системное применение, приводят к расширению познавательного интереса школьников и постановке новых вопросов, которые могут стать мотивом для дальнейшего их изучения и исследования. Чтение художественной литературы формирует нравственные идеалы, обогащает внутренний мир человека.

Литература:

1. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — СПб.: издательство «Речь», 2003.
2. Загашев, И. О. «Критическое мышление — технология развития» / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — СПб.: издательство «Скифия» 2003 г.
3. Ковалева, Т. М., Хачатрян Э. В. Технология развития критического мышления в тьюторской деятельности / Т. М. Ковалева, Э. В. Хачатрян. — Педагогика, 2020. — № 5.
4. Ладанов, И. Д. Практическое пособие с упражнениями «Техника быстрого чтения»/ И. Д. Ладанов, О. А. Розанова. — М.: Просвещение, 1998.
5. Максимук, Н. Н. Игры по обучению грамоте и чтению: Пособие для учителей начальных классов. — М.: ВАКО, 2007. — 128 с.
6. Тамберг, Ю. Г. Как научить ребенка думать — Москва: издательство «Просвещение», 1995 г.

Петрова Д. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dariapetrova_2902@mail.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Роль логопедических занятий по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье рассматриваются направления работы по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Описаны принципы организации коррекционной работы на логопедическом занятии. Выявлены особенности лиц с артикуляторно-акустической дисграфией.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия, общее недоразвитие речи.

Petrova D. V.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: dariapetrova_2902@mail.ru

Scientific director — Druzhinina L. A.

The role of speech therapy classes for the correction of articulatory and acoustic dysgraphia in younger schoolchildren with general speech underdevelopment (level III)

Abstract. The article discusses the directions of work on the correction of articulatory and acoustic dysgraphia in younger schoolchildren with general speech underdevelopment (level III). The principles of the organization of correctional work in speech therapy classes are described. The features of individuals with articulatory and acoustic dysgraphia are revealed.

Keywords: writing, dysgraphia, articulatory and acoustic dysgraphia, general underdevelopment of speech.

Письмо — одно из важных средств общения, обеспечивающее возможность индивиду выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде. Процесс овладения письмом необходим для младших школьников, так как письмо и чтение — это средство дальнейшего получения знаний учащимися [4].

По мнению Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой, Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой, одной из задач школьного образования, стремящегося воспитать коммуникативно развитого члена общества, является полноценное и качественное развитие всех сторон речи ребенка [2; 6; 7].

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя).

Трудности овладения письмом учащимися начальных классов выявляются довольно часто. А. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова, Г. В. Чиркина и др. посвятили свои работы изучению коррекции нарушений письма обучающихся общеобразовательных школ. В отдельных исследованиях представлен анализ механизмов нарушения навыка письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина). В то же время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

На сегодняшний день значительно увеличилось количество детей, имеющих дисграфию. Под дисграфией в специальной литературе понимается частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок.

Артикуляторно-акустическая дисграфия обусловлена неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. По мнению Р. И. Лалаевой, «ребенок пишет так, как проговаривает», и, опираясь на неправильное проговаривание, отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия характеризуется наличием на письме пропусками и заменами букв, которые в ряде случаев могут быть соотносимы с пропусками и заменами звуков, отмечаемыми в устной речи ребенка.

Одной из распространенных категорий учеников специальных коррекционных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи являются ученики с общим недоразвитием речи. При освоении ими таких новых навыков, как письмо и чтение, возникают особые сложности, обуславливающие необходимость коррекционной работы с детьми. Для этого необходимы специалисты высокого уровня профессионализма, компетентные в вопросах адекватного подбора методов и приемов необходимой коррекции. Логично, что важно вести работу по выявлению особенностей нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи, так как от правильно поставленного заключения и верно выбранных путей коррекции будет зависеть преемственность и успешность проведенной коррекционно-развивающей работы [1; 9; 11].

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы показал, что коррекция нарушения письма осуществляется приемами, направленными, в первую очередь, на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного.

И. Н. Садовниковой были выделены несколько принципов организации коррекционно-логопедической работы, которые были направлены на профилактику и преодоление нарушений письменной речи:

- комплексность мероприятий;
- преемственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе (психологом, логопедом, педагогами);
- включение родителей в коррекционную и психотерапевтическую работу с ребенком.

Кроме того, логопедическая работа по устранению нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) строится и с учетом таких принципов, как: патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения); принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому); принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы; принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции; принцип учета психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности; принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений и письма; принцип комплексности; принцип системности; принцип деятельностного подхода; принцип поэтапного формирования психических функций; онтогенетический принцип.

С учетом этих принципов и следует разрабатывать логопедические занятия по коррекции нарушений письма. Обязательными условиями реализации АООП (на основании ФАОП) обучающихся с ТНР являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. Если у педагога в классе обучается ребенок с ТНР, то очень важно учитывать индивидуальный темп обучения ребенка, применять специальные методы, приемы и средства обучения, в том числе специализированные компьютерные технологии, дидактические пособия, повышающие контроль за устной и письменной речью. Вся образовательная и воспитательная деятельность должна быть построена так, чтобы на всех уроках и внеклассных мероприятиях осуществлялась работа по коррекции и профилактике нарушений и развитию речи обучающихся с ТНР.

В процессе коррекционного воздействия должны учитываться: уровень общего развития, особенности интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, преобладающий фон настроения, интересы, самооценка. Большое внимание должно уделяться учету присущих каждому ребенку особенностей динамики поведения и деятельности, зависящих не только от мотивации, психосоматического состояния, своеобразия приобретенного опыта учебной деятельности, но и от свойств темперамента ребенка, его эмоциональной и общей активности (моторной, интеллектуальной, коммуникативной). При этом следует исходить из того, что общая активность во многом влияет на эффективность обучаемости детей, темп их познавательной деятельности и качество работоспособности. В процессе логопедической работы должна учитываться степень познавательной активности школьников и характер средств, способствующих ее повышению в каждом конкретном случае [8].

Основной причиной артикуляционно-акустической дисграфии является недостаточно четкое различие тех или иных звуков речи на слух. Чтобы преодолеть этот вид дисграфии, необходимо развивать четкую слуховую дифференциацию звуков, которые ученик плохо различает на слух, следует обращать внимание на дифференциацию звонких-глухих и твердых-мягких согласных. До тех пор, пока у ребенка не развит этот навык, ученик при письме будет угадывать буквы [5].

Анализ литературы показал, что выделяют две группы детей с артикуляторно-акустической дисграфией:

- дети, у которых первично неполноценен речедвигательный анализатор, либо имеются грубые дефекты строения артикуляторных органов;
- дети, у которых первично нарушена слуховая дифференциация [10].

С детьми первой группы необходимо работать по коррекции звукопроизношения и автоматизации звуков, дифференциации ранее заменяемых звуков или произносимых звуков (произносительная дифференциация).

С детьми второй группы коррекция ведется, в первую очередь, над смешиваемыми звуками (их слуховой дифференциацией).

Содержание занятий по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии направлены на решение следующих задач: уточнение артикуляции звуков, в случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения; коррекция фонематического восприятия; развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста); развитие графомоторных навыков.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальном этапе работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме. Данный вид дисграфии проявляется в дефектах звукопроизношения, отражающихся на письме в заменах букв, соответствующих артикуляторно и акустически близким звукам.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (слухового, двигательного, зрительного и др.). При этом учитывается, что совершенствование слухо-произносительных дифференциаций осуществляется успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Так, в логопедической работе по дифференциации звуков используются задания на развитие фонематического анализа и синтеза [8].

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: первый (предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков) и второй этап (слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков) [4].

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его из состава; определение наличия и места в слове (в начале, в середине, конце); определение звука по отношению к другим (какой по счету звук, после которого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове); выделение звука из предложения, текста.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различие, поэтому языковой материал включает слова из смешиваемых звуков.

После этого необходимо раскрыть взаимосвязь между буквой и звуком, следующий этап коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии направлен на развитие звукобуквенного анализа и синтеза.

У детей с артикуляторно-акустической дисграфией наблюдается незаконченность формирования фонематических восприятий. Они не могут определить число звуков в слове, назвать их в заданной последовательности, найти отсутствующий звук, слог воспринимают глобально, как один звук (край — «кай»). На письме особенно часто пропускаются согласные при их совпадении с гласными [3].

И. Н. Садовникова, в рамках коррекции артикуляторно-акустической дисграфии, описывает некоторые виды работы, способствующие развитию письменной речи младших школьников: развитие пространственных и временных представлений; углубление фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное наполнение лексикона; обучение слоговому и морфемному анализу и синтезу слов; изучение сочетаемости слов и развитие осознанности в составлении предложений; стимулирование фразовой речи школьников через знакомство их с понятиями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Таким образом, логопедическое занятие по устранению артикуляторно-акустической дисграфии направлено не только на коррекцию звукопроизношения, но и на развитие фонематического восприятия, развитие слуховых дифференцировок, а также графомоторных навыков. Данный вопрос в дальнейшем требует реализации грамотной коррекционной работы.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Н. Я. Ратанова, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 127 с. — ISBN 978-5-91283-061-6.

2. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. — Москва: изд.-во «Просвещение», 2020. — 336 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. — 224 с.
5. Мазанова, Е. В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии / Е. В. Мазанова. — Москва: Издательство ГНОМ, 2007. — 184 с.
6. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgjz-2019-0804-0026.
7. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
8. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург: изд. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. — 128 с.
9. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
10. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. — 255 с.
11. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Пискунова О. В.

МАДОУ «Детский сад № 75 г. Челябинска»
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: piskunova78@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в процессе формирования интеллектуальной готовности к школе

Аннотация. В статье рассматриваются особенности тьюторского сопровождения детей с задержкой психологического развития в условиях дошкольной образовательной организации в процессе формирования интеллектуальной готовности к школе.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, тьютор, тьюторское сопровождение, дошкольная образовательная организация, интеллектуальная готовность к школе.

Piskunova O. V.

Kindergarten № 75, Chelyabinsk
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Support of preschoolers with mental retardation in the process of forming intellectual readiness for school

Abstract. The article examines the features of tutor support for children with delayed psychological development in the conditions of a preschool educational organization in the process of forming intellectual readiness for school.

Keywords: child with disabilities, tutor, tutor support, preschool educational organization, intellectual readiness for school.

Подготовка к школе является важным этапом дошкольного развития ребенка, который ориентирован на его успешное вступление в новую фазу развития и сглаживание процесса адаптации. Это особенно актуально в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР) [5].

Поскольку ЗПР непосредственно связана с нарушением психических процессов организма, то интеллектуальная готовность такого ребенка к школьному обучению, в большинстве случаев, оказывается на заниженном уровне, что обусловлено рядом обстоятельств и условий [4]:

1. Отсутствие коррекционного обучения. Если на дошкольном этапе развития ребенка не предоставить ему должного обучения: специальные коррекционные программы, методы и технологии, то высока вероятность развития неблагоприятных вариантов становления личности дошкольника и формирования его интеллектуальной деятельности.

2. Социальная обстановка. Как правило, реакция окружающих на особенности развития личности ребенка, в большинстве случаев, является неадекватной. Это приводит к тому, что дошкольник испытывает к социуму неприязнь, закрывается от него или, напротив, вырабатывает агрессивное поведение. Для нормального интеллектуального развития дошкольника с ЗПР должны быть созданы соответствующие коррекционные условия.

3. Отсутствие ведущей деятельности дошкольника. Для нормального развития ребенку с ЗПР требуется организовывать полноценную, адекватную его возрасту, деятельность. Это разные виды игры, совершенствующиеся и развивающиеся по мере роста и развития ребенка.

4. Нарушения работы нервной системы. Они ведут к нарушению в функционировании мыслительных операций, снижение уровня интеллектуальной деятельности, что усугубляет подготовку ребенка к познавательной деятельности.

5. Общее соматическое состояние здоровья ребенка. Оно влияет на своевременность развития отделов головного мозга, отвечающих за различные операции: память, внимание, речь и т. д. [4].

Таким образом, ребенок с ЗПР имеет недостаточный уровень интеллектуальной готовности к школе, обусловленный спецификой развития его психических процессов. Во многом это связано с недостаточностью интеллектуальной зрелости, которая в норме к 6–7 годам имеет следующие возможности: дифференцированное восприятие; навыки концентрации внимания; навыки анализа информации; умение выявлять причинно-следственные связи процессов, объектов и явлений; развитое логическое мышление; навыки совершения действий по образцу; сенсомоторная координация движений [9].

У ребенка же с ЗПР все вышеперечисленные параметры интеллектуальной зрелости находятся на уровне, гораздо более низком, чем это определено возрастными нормативами. В результате к началу обучения в школе ребенок с ЗПР оказывается неспособным сконцентрировать внимание на учебном процессе и полноценно выполнять учебные задания. Он в лучшем случае может сделать только часть задания и переключить внимание на что-то другое [5].

Все интеллектуальные операции дошкольника с ЗПР оказываются на низком уровне развития к началу школьного обучения. Мышление развивается слабо и не имеет гибкости. Это приводит к тому, что дети склонны принимать стереотипные решения и использовать неадекватные приемы организации деятельности. Познавательная активность семилетнего дошкольника находится на низком уровне, что приводит к малому объему знаний об устройстве мира и незрелости основных практических навыков деятельности, необходимых для обучения в школе.

Практически любая деятельность ребенка с ЗПР требует помощи взрослого. Ребенок понимает смысл задания, но способ его выполнения не может определить, даже если он его уже делал. Одним из наиболее эффективных форм по повышению уровня интеллектуальной готовности ребенка с ЗПР к школе является сопровождение тьютора [1].

Тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других важных ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Тьютор — это специалист, который создает условия для благополучного включения ребенка с ЗПР в образовательную и социальную среду образовательного учреждения [3].

У большинства детей с ЗПР отмечается недостаточный интеллектуальный уровень готовности, невысокий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности.

Поэтому можно выделить особые потребности, свойственные всем детям с ЗПР [6]:

1. Специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития. Необходимо прочитать про особенности данного нарушения, выявить, какие ВПФ западают при этом нарушении, на какие положительные моменты в развитии мы можем опираться, то есть то, что ребенок может усвоить достаточно хорошо;

2. Ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в основной образовательной программе. Для этого создается специалистами ДОУ адаптированная образовательная программа, проводится педагогическая, логопедическая и психологическая диагностика, адаптация и упрощение материала под возможности и способности ребенка с ЗПР;

3. Использовать специальные методы, приемы и средства обучения [10];

4. Обеспечить особую пространственную (комфортное обучение) и временную организацию образовательной среды (регламент занятий). Занятия проводятся в то время, когда ребенок еще не устал, — утреннее время, то есть обеспечить комфортное обучение [11];

5. Максимально раздвинуть образовательное и воспитательное пространство за пределы учреждения, то есть проводить большую работу с родителями, вести общую линию этих двух процессов как в детском саду, так и дома, закреплять материал, осуществлять тренировку и закрепление навыков [2].

Для эффективной работы с ребенком, имеющим ЗПР, тьютор должен [8]:

- побуждать ребенка с ЗПР к речевой деятельности, осуществлять контроль за речевой деятельностью детей, то есть постоянно задавать вопросы: Что ты делаешь? Что потом надо сделать? Например, ребенок помыл руки, дальше собирается так идти в группу — необходимо спросить: Что нужно сделать, когда помыл руки? Какой номер полотенца? если дальше следует прогулка — спросить: Чтобы одеться на прогулку, куда идем? Что сначала делаем? — отрабатываем алгоритм действий и проводим речь;
- устанавливать взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием, то есть не только научить ребенка с ЗПР названию предмета, но и что им можно делать, какого он цвета, какой он формы и т. д.;
- использовать более медленный темп обучения, многократное возвращение к изученному материалу;
- использовать упражнения, направленные на развитие познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, используя упрощенный яркий материал. Например, счет: если дети в уме считают, то ребенок с ЗПР по картинкам считает предметы;
- предотвращать наступление утомления ребенка. Постоянная смена деятельности и даже пространства, минуты отдыха, даже лежание на ковре, кровати, это могут быть привычные способы успокоения и отдыха, свойственные для ребенка, например: разговор с самим собой, с каким-то предметом, уединение в другом помещении (раздевалке, спальне);
- обучать ребенка с ЗПР (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развивать умения сравнивать, обобщать, классифицировать, анализировать, делать выводы и т. п., то есть развивать мыслительную деятельность [7].

Таким образом, развитие у ребенка 6–7 лет с ЗПР интеллектуальных способностей к школе будет возможным при построении адекватной, индивидуальной системы коррекционного развития дошкольника, основанной на построении благоприятной социальной среды, выборе оптимальных коррекционных методов и средств обучения, а также сопровождении тьютора.

Литература:

1. Ефремова О. И. Тьюторское сопровождение учащихся, новая тенденция / О. И. Ефремова // Воспитание школьников. — 2021. — № 1. — С. 34–35.
2. Карпенкова И. В. Тьютор: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И. В. Карпенкова. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. — 116 с.
3. Ковалева Т. М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии / Т. М. Ковалева // Основные тенденции развития современного образования: Материалы Международной научно-практической конференции. — М.: ИТОиП РАО, 2019. — 124 с.
4. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
5. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
6. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОБЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
7. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
8. Прибыткова Г. Н. Тьюторское сопровождение детей с ЗПР в современной школе / Г. Н. Прибыткова. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). — Казань: Молодой ученый, 2021. — С. 36–41. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/405/16726/> (дата обращения: 14.02.2024).
9. Ульянова Е. А. Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Е. А. Ульянова, А. А. Лысова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25 января 2020 года / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2020. — С. 174–177. — EDN IZDNOA.
10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОБЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы

к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

11. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opcion*. — 2018. — Vol. 34, № Special Issue 15. — P. 748–772. — EDN SKGRQL.

Плаксына Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elena11.06@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Организация работы по развитию письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой развития письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития: анализируются особенности письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития, для специалистов психолого-педагогического сопровождения определен перечень наиболее важных направлений работы, необходимых для эффективного развития письменной речи в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с задержкой психического развития, содержание работы специалистов, письменная речь.

Plaksina E. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: elena11.06@mail.ru

Research supervisor — Osipova L. B.

Organization of work on the development of written speech among students of the second stage of general education with mental retardation in the process of extracurricular activities

Abstract. The article examines a range of issues related to the problem of the development of written speech in students with mental retardation: the features of written speech in students of the second stage of general education with mental retardation are analyzed; for specialists in psychological and pedagogical support, a list of the most important areas of work necessary for effective development of written speech in the process of extracurricular activities.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with mental retardation, content of specialists' work, written speech.

Письменная речь играет важную роль в обучении детей с задержкой психического развития, поскольку позволяет сохранять языковые и фонетические знания, стимулирует говорение, чтение, слушание, служит надежным инструментом мышления. Однако сегодня проблема формирования данного умения по-прежнему остается актуальной. Психолого-педагогические исследования и практика коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с задержкой психического развития (ЗПР), показывают, что снижение уровня сформированности познавательной деятельности учащихся данной категории отражается как на развитии устно-речевых навыков, так и на самостоятельной письменной речи [3; 4; 6].

Недостаточное развитие письменной речи у обучающихся с ЗПР неблагоприятно влияет на освоение общеобразовательной школьной программы, возникают стойкие трудности в обучении, недостаточное моторное развитие, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Зачастую у данной категории детей на уроках, связанных с письменной деятельностью, отмечается частая смена настроения, повышенная отвлекаемость, слабая учебная мотивация, преобладание игровой деятельности, пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, нарушение социального поведения.

При этом навык самостоятельной письменной речи является одним из необходимых при усвоении программных требований. Согласно ФАОП ООО для обучающихся с ОВЗ, среди метапредметных результатов освоения программы обозначается умение осознанно строить речевое высказывание и составлять тексты в письменной

форме. Это означает, что обучающиеся должны уметь письменно излагать содержание прослушанных или прочитанных текстов, а также самостоятельно передавать свои мысли на письме. Помимо этого, обязательным является умение создавать собственные тексты с учетом точности, выразительности и грамотности письменной речи.

Между тем у обучающихся второй ступени общего образования с ЗПР существуют значительные трудности в формировании умения излагать свои мысли посредством письменной речи и проявляются при написании сочинений и изложений [1]. Подростки с ЗПР допускают ошибки и испытывают затруднения на уровне лексико-грамматического строя речи, испытывают семантические трудности, они не могут опираться на контекст для понимания значения нового слова. Обедненный словарный запас затрудняет речевое оформление высказывания, отражающееся на качестве коммуникации, а также на выполнении письменных работ.

У обучающихся с ЗПР подросткового возраста сохраняются специфические нарушения письма, обуславливающие большое количество орфографических и пунктуационных ошибок. При повышении степени самостоятельности письменных работ количество ошибок увеличивается.

Учитывая то, что на письмо влияет уровень развития высших психических функций, таких как память, внимание и словесно-логическое мышление, которые у детей с ЗПР развиты недостаточно, а также широкий диапазон проявлений нарушений в письменной речи и высших психических функций, важно обеспечить дифференцированный подход к определению содержания образования обучающихся с ЗПР, созданию для них специальных образовательных условий, предполагающих сотрудничество ребенка и других участников образовательных отношений [11]. Большими потенциальными возможностями в развитии письменной речи обучающихся данной категории обладают средства психолого-педагогического сопровождения.

Сущность психолого-педагогического сопровождения как образовательной технологии в отношении обучающихся с ОВЗ дошкольного и школьного возраста широко освещена в научных трудах [5; 9]. Термин «психолого-педагогическое сопровождение» имеет большое количество толкований. Мы придерживаемся определения А. П. Овчаровой: «психолого-педагогическое сопровождение — это система деятельности психологов, педагогов, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии устной и письменной речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [5].

Цель психолого-педагогического сопровождения процесса развития письменной речи детей школьного возраста заключается в максимально возможном преодолении имеющихся нарушений в письме и чтении, а также в комплексном развитии высших психических функций. Для этого необходимо обеспечить выявление фактического уровня письменной речи, организовать реализацию комплекса мероприятий по коррекции выявленных недостатков в системе психолого-педагогического сопровождения и обеспечить проверку эффективности результатов. Важно учитывать, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся второй ступени общего образования с ЗПР предполагает включение всех участников образовательного процесса, в первую очередь, родителей, педагогов и специалистов.

Специалистами сопровождения для ребенка с ЗПР выступают педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог, при обоснованной необходимости тьютор. Коррекционно-развивающие занятия проводятся в течение учебного дня на основных предметах и во внеурочное время. Именно внеурочной деятельности уделяется особое внимание, так как в ней реализуются коррекционно-развивающие занятия: психокоррекционные (психологические); коррекционные (логопедические и дефектологические).

Кроме того, в процессе внеурочной деятельности возможно использование средств музыкальной, продуктивной, театрализованной и других видов деятельности, что повышает эффективность образовательного процесса [2; 7; 8].

Психолог на своих занятиях использует практико-ориентированные формы предоставления информации, оснащает педагогов и родителей психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, обучения и развития.

Педагог-психолог традиционно использует как групповые, так и индивидуальные формы работы: занятие (развивающее, коррекционное) с элементами тренинговых технологий, мастер-класс, круглый стол, психологическая игра, неделя психологии, психологический (интеллектуальный) марафон, социальный (учебный) проект. Все занятия направлены на развитие познавательной сферы, эмоционально-личностной сферы, отклоняющегося поведения, развитие регулятивной сферы и коммуникативной сферы. В данных формах работы, используемых педагогом-психологом, опосредованно идет развитие письменной речи. Необходимо в занятия включать алгоритмы и упражнения на развитие чтения и письма у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития.

Учитель-логопед в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ЗПР корректирует проблемы, вызванные недоразвитием письменной речи. Содействует учителям в учебно-воспитательной работе с данной категорией детей, что в итоге способствует активизации общеобразовательного процесса. Задания на занятиях учителя-логопеда могут выполняться как индивидуально, так и коллективно, небольшими группами.

На занятиях по развитию письменной речи доступность и наглядность анализа письменных текстов достигается за счет применения графического оформления результатов: составления сюжетных таблиц, схем, сценариев, планов. Отдельная группа приемов и алгоритмов позволяет потренироваться в самостоятельном составлении текстов разных типов и видов письменных работ, таких как диктанты, изложения и сочинения. При необходимости задания снабжены ключом ответа, подсказками, примерами и схемами выполнения, составленными специалистом.

Отдельное внимание уделяется совершенствованию связной речи: развитию умения связно и последовательно излагать свои мысли, устанавливать и передавать содержание в логической последовательности посредством последовательных, кратких, выборочных и творческих пересказов, устных сочинений и др. В рамках коррекции нарушений письменной речи (навыков чтения и письма) ведется работа по устранению специфических ошибок письма и чтения, развитию навыка оформления письменного высказывания, коррекции и развитию навыков выразительного чтения, формированию алгоритмов орфографических действий.

Таким образом, учитель-логопед играет ведущую роль в развитии письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития.

Работа дефектолога по развитию письменной речи в системе психолого-педагогической сопровождения обучающихся второй ступени общего образования с ЗПР предполагает реализацию ряда задач, решение которых направлено на развитие базиса связной, в том числе письменной, речи: развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания, словесно-логического мышления. Дефектолог уделяет внимание формированию и коррекции графомоторных навыков, восполняет дефициты сенсорного, сенсомоторного развития и пространственно-временных представлений, проводит работу по расширению знаний об окружающем мире, пополнению словаря, развитию речи. Основное внимание отводится формированию приемов умственной деятельности и ослаблению образовательных затруднений. Отмечается, что данная категория детей более продуктивно усваивает материал с опорой на ясный алгоритм, визуальную поддержку, смысловые схемы. Данная работа помогает преодолевать трудности в развитии письменной речи, которая тесно связана с высшими психическими функциями.

Так, целенаправленная работа по развитию письменной речи позволяет обучающимся второй ступени общего образования с ЗПР адекватно пользоваться языком в различных ситуациях, вступать в эффективное взаимодействие со взрослыми и сверстниками посредством устной и письменной речи.

Важно отметить, что внеурочная деятельность, в отличие от учебной, предоставляет разнообразные условия для реализации упражнений и организации практической деятельности по развитию письменной речи у обучающихся с ЗПР. Достоинством данного обучения, прежде всего, является достаточный объем, регулярность, а также систематичность и целостность, дозированная подача информации и различные формы заданий и упражнений, а также игровой и творческий подход к обучению детей с ЗПР.

Во внеурочной деятельности не ставятся отметки, хотя устное оценивание осуществляется, к тому же ребенок на этих занятиях сам оценивает свои успехи. Это создает особый положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания [8; 10].

Таким образом, в связи с высокой распространенностью ЗПР среди обучающихся второй ступени общего образования представляется крайне важным своевременное выявление задержки психического развития ребенка и начало адекватных коррекционных мероприятий по развитию письменной речи, от которых будет зависеть не только школьная успеваемость, но и успешная адаптация и социализация ребенка как в школьной среде и во внеурочной деятельности, так и в жизни в целом.

Использование разнообразных приемов по развитию письменной речи в работе с детьми с ЗПР в системе психолого-педагогического сопровождения способствуют закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся. Необходимо обеспечить включение элементов речевого развития во все направления образовательного процесса: проведение специальных заданий и упражнений, использование методов и приемов формирования внимательного письма и чтения у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности.

Литература:

1. Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие / под. ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — Москва: Педагогика, 1971. — 117 с.
2. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.
3. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
4. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
5. Овчарова, А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А. П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 82–2. — С. 128–131.
6. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgjz-2019-0804-0026.
7. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: метод. реком. / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: Издательство РЕКПОЛ, 2009. — 217 с. — ISBN 978-5-87039-241-7.

8. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.

9. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.

10. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.

11. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Плюхина А. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Научный руководитель — Лысова А. А., к. п. н., доцент

Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности

Аннотация. В статье раскрывается роль тьюторского сопровождения старших дошкольников с нарушениями зрения в формировании коммуникативных умений в процессе игровой деятельности. В статье представлены результаты исследования коммуникативных умений старших дошкольников с нарушениями зрения; представлено содержание тьюторского сопровождения игровой деятельности с детьми с нарушениями зрения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, коммуникативные умения, игровая деятельность, дошкольники с нарушениями зрения.

Plyukhina A. Yu.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor — Lysova A. A.,

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department

Tutor support for the formation of communicative skills in older preschoolers with visual impairments in the process of playing activities

Abstract. In the article reveals the role of tutor support for older preschoolers with visual impairments in the formation of communicative skills in the process of playing activities. The article presents the results of a study of the communicative skills of older preschoolers with visual impairments; the content of tutor support for play activities with children with visual impairments is presented.

Keywords: tutoring, communication skills, play activities, preschoolers with visual impairments.

ФГОС дошкольного образования выделил социально-коммуникативное развитие как одну из важнейших образовательных областей [4]. Формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста является актуальной проблемой современного дошкольного образования, так как эксперты отмечают общую тенденцию снижения уровня коммуникативной компетенции подрастающего поколения. В науке под коммуникативными умениями понимаются осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [1].

Категория детей с нарушениями зрения разнообразна и неоднородна, среди них есть слепые, слабовидящие и дети, имеющие косоглазие и амблиопию. Проблемы общения детей с нарушениями зрения были предметом исследований М. И. Земцовой, Г. В. Никулиной, Л. А. Ремезовой, В. А. Феоктистовой и др. Зрительный дефект усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию и негативно влияет на развитие у них коммуникативной деятельности, затрудняя формирование как речевых, так и неречевых средств общения [1, 3].

А. Г. Литвак отмечает, что нарушение или ограничение общения ведет за собой целый ряд осложнений в формировании личности, которые могут проявляться в снижении уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, появлению отрицательных черт характера: эгоизма, нерешительности, упрямства, снижения внимания к окружающим [2]. Поэтому проблема формирования коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения является актуальной и практически значимой. Эффективным средством формирования коммуникативных умений является игровая деятельность. А. А. Лысова подчеркивает, что сюжетно-ролевая игра, являясь основным видом игровой деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, способствует познанию ребенком с нарушениями зрения «мира людей», развивает у него умение строить свое поведение в соответствии с правилами общения, умение пользоваться диалогической речью, умение воспринимать эмоции партнера по общению. [1].

Нами было проведено исследование состояния коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, которые в ближайшем будущем станут учениками 1-го класса общеобразовательной школы. Базой исследования послужило Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Солнышко» г. Еманжелинска. В исследовании приняли участие 10 человек с косоглазием и амблиопией. Были использованы следующие диагностические методики: методика О. В. Дыбиной «Интервью», методика Г. А. Цукерман «Рукавички» и «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова). Обобщая результаты исследования по всем трем методикам, мы выявили, что большинство участников эксперимента показали средний и низкий уровень сформированности умений осуществлять диалог, организовывать сотрудничество, выходить из конфликта, проявлять доброжелательность, заинтересованность в общении. Все это свидетельствует о том, что в процессе обучения в школе у этих детей могут возникнуть трудности в коммуникативной деятельности. И помочь им может тьютор — специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение обучающихся с ОВЗ в течение учебного дня в условиях инклюзивного образования, которое заключается в «обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. А. А. Лысова подчеркивает важную роль тьютора в сопровождении обучающихся с нарушениями зрения в общеобразовательной организации, в том числе и в формировании у них умений взаимодействовать с нормотипичными сверстниками, умений обратиться за помощью, сформулировать свою просьбу, желание, мнение [3].

В литературе выделены направления коррекционной работы в сфере развития жизненной компетенции для обучающихся с ОВЗ, в том числе и для учащихся с нарушениями зрения. Предполагается, что для их благоприятной адаптации к условиям инклюзивной школы необходима помощь всех педагогов в формировании следующих навыков коммуникации: умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения обратиться за помощью; умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие; освоение нового для этой категории учащихся коммуникативного опыта. Большая роль в этом принадлежит тьютору.

Литература:

1. Колмогорова Н. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции. — М., 2020. — С. 552–555.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. — СПб.: Наука, 2006. — 241 с.
3. Лысова А. А. Роль тьютора в формировании связной речи у младших школьников с задержкой психического развития / А. А. Лысова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Челябинск: «Край Ра», 2023. — С. 193–196.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении ФГОС ДО» (от 17 февраля 2023 г.). — URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-DO-na-17.02.2023.pdf> (дата обращения: 5.02.2024).
5. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Е. Н., Кутепова; под ред. Е. В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2017.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в процессе преодоления нарушений письменной речи

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в процессе коррекции нарушений письменной речи, этапы коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, психолого-педагогическое сопровождение, дисграфия, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Pozhidaeva E. G.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with disabilities, 2nd year
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Psychological and pedagogical support of students with disabilities in the process of overcoming violations of written speech

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of psychological and pedagogical support for students with disabilities in the process of correcting writing disorders, the stages of correctional work.

Keywords: violations of written speech, psychological and pedagogical support, dysgraphia, student with disabilities.

Письменная речь представляет собой сложную форму психической деятельности человека, которая на сегодняшний день является необходимым условием полноценной повседневной жизни. Проблема нарушения письма у младших школьников — одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

В научных трудах ученых (О. И. Азова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова) отмечается, что специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографии, что является причиной стойкого отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальной является проблема преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Нарушение письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дисграфических ошибок от ошибок иного характера чрезвычайно важны для определения коррекционной работы с детьми.

Для своевременного выявления нарушений письменной речи нужно провести скрининговую диагностику всех первоклассников. Она проводится в начале и в конце учебного года. По ее результатам выявляются дети группы риска, нуждающиеся в отслеживании динамики и психолого-педагогическом сопровождении.

Коррекция нарушений письменной речи предполагает комплексное сопровождение ребенка многими специалистами. С такими обучающимися обязательно должен заниматься логопед, психолог (нейропсихолог), дефектолог. Психолог совместно с логопедом проводит скрининговую, групповую, углубленную диагностику детей, участвует в разработке индивидуальной стратегии коррекционного обучения, намечает основные направления работы, совместно с другими специалистами составляет План коррекционной работы. Только при наличии собственной службы психолого-педагогической помощи в образовательной организации возможны своевременное выявление детей с предрасположенностью к нарушениям письма и чтения, профилактика и коррекция имеющихся трудностей. Логопед и психолог должны быть готовы к общению с родителями. Консультативные часы рекомендуется включать на постоянной основе в график работы специалистов. Консультирование может включать информирование о трудностях ребенка, рекомендации, отслеживание динамики.

О. Ю. Тришина отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение детей будет успешным, если в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать: открытость в отношениях всех участников процесса, учет индивидуальных особенностей, ориентация на успех, профессиональная компетентность человека, реализующего психолого-педагогическое сопровождение [3].

При осуществлении психолого-педагогического и логопедического сопровождения нужно знать ответы на следующие вопросы:

- КАКОЙ? (Какой ребенок поступил в образовательное учреждение: состояние физического, психического развития)
- ЧТО? (Что необходимо предпринять для формирования у школьников универсальных учебных действий?)
- КТО? (Кто будет осуществлять сопровождение?)
- КАК? (Как будет осуществляться сопровождение — какими формами?)
- КАКОЕ? (Какое содержание будет иметь сопровождение?)
- КОГДА? (Когда во временном пространстве будет выстраиваться сопровождение?)
- КАКИМ ОБРАЗОМ? (Каким образом будет продолжено сопровождение и будут отслеживаться его результаты?)

Подходы к преодолению нарушений письменной речи отражены в работах Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребо-вой, И. Н. Садовниковой, Р. Е. Левиной и других.

А. В. Ястребова рекомендует 3 этапа коррекционной работы по преодолению недостатков письменной речи.

Первый этап — коррекция звуковой стороны речи. Цель этого этапа: сформировать полноценные представления о звуковом составе, развить фонематические процессы, навыки анализа и синтеза, исправить дефекты в звукопроизношении;

Второй этап — преодоление недостатков в лексико-грамматическом строе речи: обогащение словарного запаса и значений слов, работа над словоизменением и словообразованием, использование и применение простых и сложных предлогов, формирование навыка построения простых и сложных предложений;

Третий этап — преодоление несовершенств в связной речи. На этом этапе происходит работа по развитию навыков построения связного высказывания — формируются навыки овладения разными видами диалогической и монологической речи; улучшение навыка использования разных языковых средств в процессе самостоятельного высказывания [4].

И. Н. Садовникова коррекционную работу на фонетическом уровне делит на два основных направления:

1. Развитие звукового анализа слов (от простой формы к сложным);
2. Развитие фонематического восприятия — дифференциация фонем, имеющих схожие характеристики [2].

В занятия по коррекции дисграфии входят: работа над правильной артикуляцией и воспроизведением звуков; тренировка фонематического слуха; анализ звуков, а также работа над пониманием звукобуквенного состава слова; тренировка письма включает регулярное проведение диктантов, поиск указанных педагогом букв в тексте, игры в слова, запоминание написания букв; важное место занимают также упражнения для мелкой моторики и улучшению межполушарных связей [1, с. 135].

Важно помнить, что работать над преодолением нарушений письменной речи должны не только специалисты. Здесь также очень важна роль родителей. Они, в первую очередь, могут замотивировать ребенка, следить за тем, чтобы ребенок выполнял рекомендации специалистов, не пропускал занятий.

Литература:

1. Мелюханова Е. Е. Коррекция дисграфии у младших школьников // Инновационная наука. — 2017. — № 5. — С. 132–137.
2. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1997. — 269 с.
3. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ольга Юрьевна Тришина; науч. рук. Е. Л. Руднева; Кемеров. гос. ун-т. — Кемерово, 2006. — 23 с.
4. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М., 1984. — 138 с.

Полуянова Т. А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: poluyanova-ta@mail.ru

Обучение слабовидящих учащихся начальных классов с задержкой психического развития приемам мнемотехники

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с использованием системы методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации слабовидящими учащимися начальных классов с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотаблицы, мнемоквадраты, мнемодорожки, методы и приемы работы со слабовидящими обучающимися.

Poluyanova T. A.

Municipal budgetary educational institution
“Special (correctional) general education school for children with disabilities
(visual impairment) № 127. Chelyabinsk”, Chelyabinsk, Russia

Teaching visually impaired primary school students with mental retardation mnemonics techniques

Annotation.: The article considers a range of issues related to the use of a system of methods and techniques that ensure effective memorization, preservation and reproduction of information by visually impaired primary school students with mental retardation.

Keywords: mnemonics, mnemonic tables, mnemonic squares, mnemonic tracks, methods and techniques of working with visually impaired students.

*Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам —
он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать
таких слов с картинками, и он их усвоит на лету.*

К. Д. Ушинский

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [3; 5]. Для учащихся начальных классов нашей школы дефекты зрения являются первопричиной отклонения от нормы, затрудняя и ограничивая общение ребенка со сверстниками и взрослыми, препятствуя накоплению индивидуального опыта, что отрицательно влияет на развитие познавательных интересов, создает трудности в освоении программного материала и достижении результатов учебной деятельности [2; 4; 8].

У слабовидящих детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается нарушение восприятия, внимания, памяти, а также снижение работоспособности. Учащиеся имеют малый объем словарного запаса, несформированность грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных и словоизменительных процессов. При воспроизведении текста отмечается небольшое количество смысловых звеньев, нарушение связей между ними [7; 9; 11]. Работая над развитием речи детей с ОВЗ, целесообразно использование современных творческих методик. Одной из таких методик является мнемотехника, как система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Механизм ее заключается в соединении человеком в своем воображении нескольких зрительных образов и фиксации мозгом этой взаимосвязи [1; 12].

Исследованием проблемы развития памяти и поиском эффективных способов запоминания занимались многие российские ученые: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, М. А. Зиганов, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др. Проблема развития памяти продолжает оставаться актуальной в связи со значительным увеличением информации [6; 10]. Мнемотехнику в специальной педагогике называют по-разному [1]: В. К. Воробьева называет эту методику сенсорно-графическими схемами; Т. А. Ткаченко — предметно-схематическими моделями; В. П. Глухов — блоками-квадратами; Т. В. Большева — коллажем; Л. Н. Ефименкова — схемой составления рассказа. В психолого-педагогической литературе представлены различные классификации методов и приемов мнемотехники (табл. 1).

Наряду с перечисленными приемами на уроках активно использую метод пиктограмм (мнемотаблицы) (рисунки 1, 2). Начинаю работу с простейших мнемоквадратов, последовательно перехожу к мнемодорожкам и затем — к мнемотаблицам.

Табл. 1

Классификация методов и приемов мнемотехники (на основе анализа источников)

Название метода или приема	Характеристика	Пример
Метод аббревиатур	Запоминание информации по первым буквам, образующим смысловую фразу.	Цвета радуги: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. Например, Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан.
Рифмизация (ритмизация)	Запоминание информации или правила с помощью рифмованных пар слов или словосочетаний.	Проверка парного согласного звука на конце слова: «Парные согласные — самые опасные! В слове ты их проверяй — рядом гласный подставляй!» Например, дуб — дубы, наряд — наряды, др.

Ассоциация	Нахождение ярких ассоциаций (картинки, фразы, сказки и др.), которые соединяются с запоминаемой информацией.	 Запоминание правописания словарных слов: например, слово «палатка».
Метод пиктограмм (мнемотаблицы)	Изображение содержания текста с помощью рисунков.	Каждое слово рассказа изображается особым символом. Например, Солнце спряталось за облаками:   
Прием символизации	Запоминание с помощью преобразования абстрактных слов в зрительные образы. Слово в образы можно закодировать по-разному.	Для кодирования в сознании многих людей закреплены символы, понятные всем. Например, трусость — «заяц», хитрость — «лиса», мир — «голубь» и др.
Метод римской комнаты	Запоминание и хранение информации с помощью воображения по воссозданию пространства помещения.	Мысленно «развешать» опорные слова рассказа по какой-либо хорошо знакомой комнате, мысленно обходить взглядом данное место.

Мнемоквадрат — это одиночное изображение, которое обозначает одно слово, словосочетание или простое предложение. Например: Осенний лист.

Мнемодорожка — это таблица из четырех и более клеток, линейно расположенных, по которым можно составить небольшой рассказ.

Например: Осенью опадают листья с деревьев. Птицы улетают в теплые края. Часто идет дождь. Дети достают зонтик.

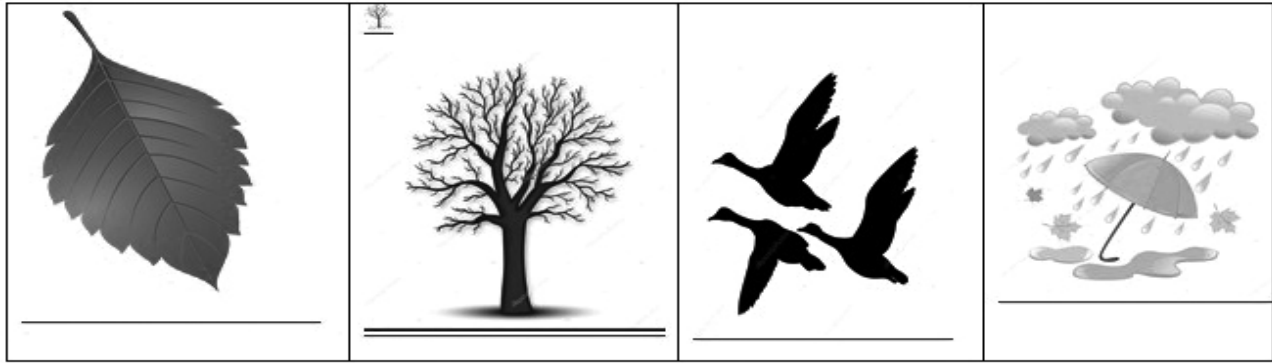


Рис. 1. Мнемодорожка

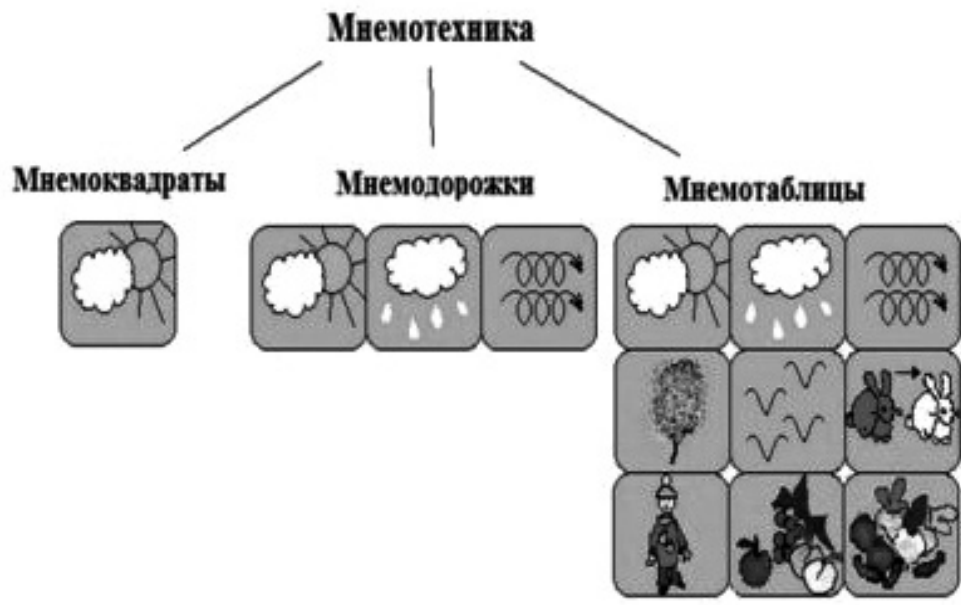


Рис. 2. Примеры мнемотехник

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании пальчиковых игр, загадок, поговорок, пословиц, стихотворений, др. На каждое слово или словосочетание слов придумывается картинка (изображение). Все стихотворение зарисовывается схематически и, используя графическое изображение, по памяти обучающийся воспроизводит стихотворение, поговорку, загадку. Сначала педагог, затем и ученик рисуют символические изображения предметов и объектов. Изображение условно наглядной схемы должно быть понятно учащимся. Запоминать стихотворение удобнее в виде таблицы.

Работа с мнемотаблицами выстраивается по следующим этапам:

1. Рассматриваем таблицу и разбираем то, что на ней изображено. (У слабовидящих учащихся увеличивается время узнавания и различения предметов).

2. Осуществляем так называемое перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3. Пересказываем текст с опорой на символы, отрабатываем метод запоминания. При этом пересказывают сами учащиеся, прибегая к незначительной помощи педагога.

При использовании метода мнемотехники в работе со слабовидящими детьми возникают определенные трудности. Значительные нарушения зрения ограничивают количество воспринимаемых объектов, затрудняют выделение многих существенных качеств предметов: например, цвета, формы, величины объекта, др. При воспроизведении акцент делается на изображение главных героев. Например, задаю вопросы: «Какая сказка спряталась в таблице? О ком эта сказка?»

Для эффективного восприятия мнемотаблиц я адаптирую схемы в соответствии с остротой зрения детей (0,05 (5%) до 0,4 (40%) и рекомендациями врача-офтальмолога. Для слабовидящих учащихся размер мнемотаблицы значительно увеличивается. Не используется материал с блестящей поверхностью. Изображения должны быть четкими, не содержать лишних деталей. Картинка соответствует возрасту и уровню развития детей. Возможно использование электронной лупы.

Мнемотаблицами не ограничивается работа по развитию связной речи. Это начальная и эффективная работа, позволяющая слабовидящим учащимся легче воспринимать, формировать и дифференцировать зрительные образы-представления, затем перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее.

В первом классе на уроке литературного чтения я использую метод мнемотехники при изучении сказок. Например, сказка «Машенька и медведь».

Табл. 2

Технологическая карта изучения сказки с использованием мнемотаблицы

Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Первичное восприятие учебного материала. — Рассмотрите таблицу. Что на ней изображено?	Машенька и медведь
2. Перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы.	Ответы детей: Машенька, девочка, лес, елочки, грибы, домик и т. д.
3. Самостоятельная работа обучающихся (дозированная помощь педагога). Отработка метода запоминания. Пересказ сказки с опорой на символы.	Учащиеся пересказывают сказку самостоятельно.

К третьему классу мои ученики самостоятельно рисуют картинный план и готовятся к пересказу текста. Таким примером является работа по рассказу А. Куприна «Слон» на уроке литературного чтения (рисунок 3).

Подобные схемы учащиеся составляют и на другие художественные произведения для подробного пересказа.

В процессе использования приемов мнемотехники в работе с детьми с нарушениями зрения я получила следующие результаты: учащиеся проявляют активность на уроках и внеурочных занятиях, самостоятельно составляют и проговаривают предложения, короткие тексты. Ребятам нравится подбирать и зарисовывать символы, заменяя ими слова. Обучающиеся думают, рассуждают, обмениваются мнениями, формулируют правило. У них

повышается концентрация внимания, развиваются все виды памяти. Компенсаторно-коррекционная работа направлена как на развитие речи, так и познавательной деятельности.

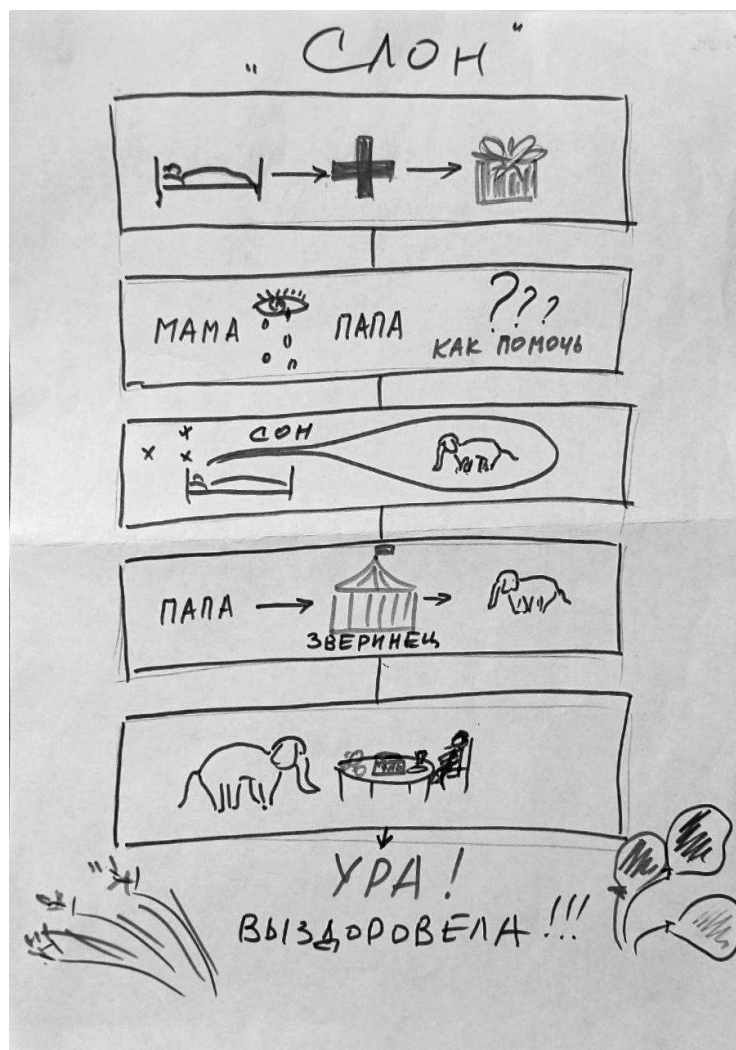


Рис. 3. Картинный план по рассказу «Слон»

Универсальность методов и приемов мнемотехники позволяет использовать их на разных уроках. Возможно использование на любом этапе урока: при актуализации знаний можно организовать повторение изученного материала с помощью графических ассоциаций путем передачи их на интерактивной, меловой или магнитной доске; изучение нового материала упорядочивается с помощью специально подобранных мнемотаблиц; подведение итога урока, закрепление и обобщение материала путем составления графического рисунка или таблицы.

Использование учителем мнемотехники со слабовидящими учащимися с ЗПР также способствует:

- формированию положительной мотивации учения и развитию познавательного интереса;
- экономии времени и расширению возможностей урока;
- созданию комфортной среды, следовательно, отсутствию стрессовых ситуаций;
- развитию мышления, воображения и творческих способностей;
- решению проблемных ситуаций и задач на уроке;
- качественному усвоению учебного материала.

Таким образом, методы и приемы запоминания информации на основе мнемотехники позволяют сделать запоминание и воспроизведение учебного материала управляемым, развивают внимание, память, образное мышление, расширяют представления об окружающем мире, обогащают активный и пассивный словарный запас, в результате чего способствуют развитию связной речи учащихся. Речь помогает учащимся с нарушениями зрения познавать и отражать окружающую действительность путем создания ее адекватного психического образа, компенсировать недостаточность зрительного анализатора в процессе познания, способствует выравниванию сенсорной сферы и формированию социальной полноценности.

Литература:

1. Груздева, И. Е. Мнемотехника. Как помочь школьнику лучше запомнить / И. Е. Груздева // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2011. — Т. 2, №2. — С. 346–351.

2. Дружинина, Л. А. Инклюзивное образование обучающихся с нарушениями зрения в условиях школы, колледжа, вуза : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. — 227 с. — ISBN 978-5-907790-11-7.
3. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
4. Ефимова, Н. С. Основы общей психологии: учебник / Н. С. Ефимова. — М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРАМ, 2013. — 288 с.
5. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
6. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с. — ISBN 978-5-91283-296-3.
7. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
8. Осипова, Л. Б. Коррекция зрительного восприятия : конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире : метод. пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с. — ISBN 5-98314-040-X.
9. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
10. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
11. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
12. Славкина, И. А. Использование мнемотехник при обучении младших школьников орфографии русского языка / И. А. Славкина, Ю. М. Малаева, В. И. Кутугина // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29886>.

Попова Т. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: tania.pta@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение коррекции звукопроизношения дошкольников со стертой формой дизартрии

Аннотация. В статье обоснована актуальность тьюторского сопровождения при коррекции звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии. Показано, что качество коррекционной работы с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами во многом определяется не только деятельностью логопеда, но и коллективной работой всех специалистов в данном направлении при активной направляющей помощи тьютора.

Ключевые слова: дизартрия, стертая форма дизартрии, коррекция звукопроизношения, тьютор, тьюторское сопровождение.

Popova T. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Tutor support for the correction of sound reproduction of preschoolers with an erased form of dysarthria

Abstract. The article substantiates the relevance of tutor support in the correction of sound reproduction in preschoolers with an erased form of dysarthria. It is shown that the quality of correctional work with children with minimal dysarthric disorders is largely determined not only by the activity of a speech therapist, but also by the collective work of all specialists in this area with the active guidance of a tutor.

Keywords: dysarthria, mild form of dysarthria, speech correction, tutor, tutor support.

Дизартрия — обобщенное название группы речевых расстройств, которая характеризуется своей неврологической и речевой симптоматикой. По мнению Л. И. Беляковой и Н. Н. Волосковой, данное нарушение речи — наиболее часто встречающееся функционирование речеобразовательной системы [1].

По мнению Е. Н. Винарской и О. А. Токаревой, дизартрия — это нарушение просодической и произносительной стороны речи вследствие органического поражения ЦНС и (или) ее периферических отделов, может быть как самостоятельное нарушение, так и в сочетании [3; 9]. Наиболее часто встречается стертая дизартрия, под которой, по мнению Л. В. Лопатиной, следует понимать речевую патологию, проявляющуюся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающую вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [7].

Современные исследователи в данной сфере отмечают, что дети часто сталкиваются с многочисленными нарушениями артикуляционной моторики из-за ограничения подвижности мышц; эти нарушения могут быть усилены явлениями тремора, дискоординационными расстройствами и нарушениями мышечного тонуса [2].

Авторы отмечают, что нарушения звукопроизношения в этом случае могут проявляться в межзубном произношении переднеязычных звуков в сочетании с горловым [р], боковым произношением свистящих, шипящих и аффрикат, а также в дефектах смягчения, свистящих и шипящих сигматизмах [1; 2]. Кроме того, могут наблюдаться нарушения озвончения, которые характеризуются частичным нарушением голоса, фонационными расстройствами и другими фонетическими нарушениями. Все нарушения звукопроизношения сопровождаются разнообразными проблемами в фонации, просодии и дыхании и могут стать причиной значительных трудностей на этапе школьного обучения [2].

Решение проблем, связанных со стертой дизартрией, представляет определенные трудности в логопедической работе, поэтому ученые и практикующие специалисты продолжают искать способы повышения ее эффективности [9].

В коррекционно-педагогической работе с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами (МДР) логопед играет ведущую роль [10]. Однако эффективность процесса коррекции нарушений речи невозможна без активной поддержки деятельности логопеда со стороны других педагогов и родителей. В последнее время активно внедряется в практику сопровождения детей с МДР деятельность тьютора, который выполняет функцию сопровождения и координации всех этапов коррекционно-образовательного процесса [8].

Тьютор — это педагог индивидуального сопровождения. Позиция тьютора предполагает его активное участие в помощи обучающемуся в построении его индивидуального образовательного пути и достижения поставленных целей [5].

Тьюторское сопровождение представляет собой образовательную деятельность, в рамках которой ребенок активно выполняет определенное действие, а тьютор создает подходящие условия для достижения желаемого результата [6]. Тьютор обладает специальными компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения, что позволяет ему применять релевантные и эффективные стратегии в образовательном процессе [11].

Тьюторское сопровождение в коррекции звукопроизношения основано на включении его в реализацию разработанного логопедом индивидуального плана обучения, содержащего конкретные упражнения и задания для коррекции звукопроизношения. Важным аспектом тьюторского сопровождения является регулярная и систематическая практика: тьютор должен уделять достаточно времени для повторения и закрепления правильного произношения звуков [8].

Для повышения мотивации и интереса детей тьютор использует игровые и интерактивные методики, обеспечивает постоянную поддержку и поощрение, стимулируя ребенка к достижению новых речевых навыков, используя разнообразные методики обучения, направленные на исправление дефектов произношения звуков [6]. Это может включать в себя артикуляционные упражнения, логопедические игры, а также работу над дыханием и ритмом речи.

Важным аспектом в коррекции звукопроизношения у детей с МДР является взаимодействие с семьей. Тьютор играет роль посредника между семьей и педагогами, обеспечивая непрерывность коррекционной работы. Кроме того, тьютор дает советы родителям, а также консультирует педагогов по вопросам работы с семьей ребенка [4].

Тьютор мониторит динамику развития ребенка, корректируя, при необходимости, программу коррекции. Это позволяет эффективно и мобильно оценивать изменения в речи и продолжать работу в достижении целей. Следовательно, роль тьютора в коррекции звукопроизношения важна и многогранна. Специалист с опытом и знаниями в этой области может оказать значительное влияние на повышение качества речи детей, помогая им развить навыки, необходимые для ясной и четкой коммуникации [11].

Таким образом, тьюторское сопровождение в коррекции звукопроизношения детей со стертой формой дизартрии справедливо оправдано его индивидуализацией, постоянным контролем, мотивацией и поддержкой, гибкостью программы и сотрудничеством с педагогами, специалистами и родителями.

Литература:

1. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
2. Васильева В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. ун-та, 2020. — 95 с.

3. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. — М.: Астрель, 2013. — 281 с.
4. Вишнякова Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / Е. А. Вишнякова. — Липецк: ИРО, 2017. — 66 с.
5. Коробинцева М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221. — EDN BDFPEW.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
7. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения / Л. В. Лопатина // Материалы конференции «Реабилитация пациентов с расстройствами речи». — СПб., 2000.
8. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
9. Токарева О. А. Дизартрии // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. — М., 1969. — С. 144–155.
10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.
11. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций / Н. В. Шрамко ; Урал. гос. пед. ун-т. — 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Попова Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: shiryaeva3217@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Участие тьютора в формировании представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с участием тьютора в формировании представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Выделены основные функции и наиболее эффективные формы взаимодействия с дошкольниками, имеющими нарушения зрения.

Ключевые слова: тьютор, представления об окружающем мире, формирование представлений об окружающем мире, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Popova N. V.

South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia
e-mail: shiryaeva3217@mail.ru

Research supervisor — Osipova L. B.

The tutor's participation in the formation of ideas about the world of preschool children with visual impairments

Annotation. The article considers a range of issues related to the tutor's participation in the formation of ideas about the world around preschool children with visual impairments. The main functions and the most effective forms of interaction with preschoolers with visual impairments are highlighted.

Keywords: tutor, ideas about the world around us, the formation of ideas about the world around us, preschool children with visual impairments.

Процесс развития ребенка происходит непосредственно при взаимодействии со взрослым, который организывает и направляет его деятельность. Именно совместная деятельность способствует активному усвоению ребенком культурного опыта, реализации и обогащению уже знакомых процессов. Наиболее благоприятным для усвоения социального опыта и ознакомления с окружающим миром является дошкольный возраст [8].

Исследования отечественных ученых показывают, что на современном этапе развития образования помощником в организации процесса формирования представлений об окружающем мире является педагог-тьютор. Он сопровождает процесс деятельности ребенка в новых условиях, помогает адаптироваться в обществе сверстников и находится рядом во время пребывания в дошкольном учреждении [8].

Тьютор — это специалист, организующий условия для успешной интеграции детей с особенностями развития в среду нормально развивающихся сверстников. Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [1].

В дошкольном учреждении тьютор выполняет следующие функции: сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, организационно-методическое сопровождение деятельности детей и участие в проектировании образовательной среды.

Педагог-тьютор помогает ребенку в прохождении индивидуального образовательного маршрута, для успешной реализации которого необходимо соблюдение следующих условий:

- партнерство специалиста и каждого ребенка в процессе совместной деятельности;
- комплексный характер психолого-педагогического сопровождения, под которым понимается единая цель всех участников образовательного процесса;
- обеспечение последовательности и преемственности коррекционно-педагогических мероприятий на разных этапах обучения;
- использование инновационных технологий [2; 3; 5].

Основной целью деятельности взрослого при взаимодействии с ребенком является создание такой ситуации, при которой дошкольник может активизировать свои познавательные процессы с целью развития и познания окружающего мира [10].

Тьюторы работают со всеми категориями детей. Но наиболее значимы такие педагоги для детей с нарушениями зрения, так как эта категория имеет выраженные сложности познания окружающего мира и ориентировки в нем.

Дети с нарушениями зрения имеют следующие отличительные особенности: нарушения координации, ограниченность зрительного контакта и ограниченность речевого контакта. Эти особенности выражаются в дефиците движений, неуверенности и отсутствии целенаправленности, в избегании глаз собеседника, отсутствии жестов при общении, задержке речевого развития, а также признаках вербализма [7; 11].

Своеобразие протекания познания окружающего мира при отсутствии зрения проявляется в том, что на уровне восприятия приобретают сигнальное значение свойства и качества предметов и явлений, которые для зрячих такого значения не имеют благодаря наличию у них других сигналов, поступающих через сохранное зрение. Данные факторы оказывают влияние на формирование представлений об окружающем мире, которые у дошкольников с нарушением зрения характеризуются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности [4].

Выделяется ряд фаз становления образов предметов у дошкольников с нарушениями зрения: 1 — представления характеризуются схематичностью, слабой дифференцированностью и недостаточной осмысленностью; 2 — дифференцировка образа и выделение общих и существенных признаков, при недостаточной осмысленности, наряду с существенными, могут выделяться и несущественные признаки; 3 — окончательная дифференцировка и осмысливание, в результате чего выделяются существенные признаки предметов, а также существующие между ними связи и отношения [12].

Для формирования полноценных и адекватных представлений об объектах окружающего мира у ребенка с нарушением зрения необходимо его комплексное психолого-педагогическое сопровождение, максимально ориентированное на персональные возможности ребенка [10]. Логично, что это возможно при конструктивном содействии педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, в том числе педагога-тьютора, родителей ребенка.

При работе с детьми, имеющими нарушения зрения, тьютор использует тактильные и звуковые материалы, которые предоставляют возможность получить информацию о различных объектах и явлениях окружающего мира.

Также тьютор использует игровые методы в своей деятельности. Они способствуют развитию крупной и мелкой моторики, координации движений, улучшению пространственной ориентировки.

Педагог-тьютор способствует развитию коммуникативных навыков, усвоению социальных правил и норм, учит взаимодействию с окружающими [6]. Включая дошкольника в сюжетно-ролевую игру, педагог-тьютор дает возможность примерить на себя различные социальные роли и ситуации, которые поспособствуют лучшему усвоению новых знаний.

Участие тьютора в формировании представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является необходимым условием для успешной адаптации этих детей в обществе. Тьюторы помогают детям с нарушениями зрения преодолеть свои физические ограничения, развивают у них уверенность в себе и помогают им обрести навыки, необходимые для полноценной жизни.

Литература:

1. Амирова, С. К. Проблема организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования слабовидящих детей дошкольного возраста / С. К. Амирова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2018. — № 3. — С. 40–45.

2. Андрющенко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2016. — 161 с. — ISBN 978-5-91283-676-3.
3. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
4. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2010. — 252 с.
5. Орлова, С. П. Формирование представлений при нарушениях зрения у детей / С. П. Орлова // Дефектология ПРОФ: [сайт]. — URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/formirovanie_predstavlenij_pri_narusheniyah_zreniya_u_detej/ (дата обращения: 22.02.2024).
6. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgjz-2019-0804-0026.
7. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Осипова. — Челябинск, 2010. — 263 с.
8. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
9. Сорокина, О. Ю. Модель тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации / О. Ю. Сорокина // Коррекционно-педагогическое образование. — 2017. — № 4. — С. 24–29.
10. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.
11. Формирование представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. Н. Ресметова [и др.] // Молодой ученый. — 2023. — № 48 (495). — С. 217–219.
12. Чередилина, М. Ю. Тьюторское сопровождение в дошкольном возрасте: характеристики и модели / М. Ю. Чередилина // Бизнес. Образование. Право. — 2017. — № 1 (38). — С. 263–267.

Попова Т. И., Попова М. Е.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».
e-mail: bafabadf@mail.ru, zaterre69@mail.ru

Научный руководитель — Лысова А. А.

к. п. н., доцент кафедры ССПиМП ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
leccor@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Аннотация. В статье рассматриваются: вопрос о содержании коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе их психолого-педагогического сопровождения; условия, при которых возможно развитие связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: формирование связной речи, нарушения зрения, психолого-педагогическое сопровождение, старший дошкольный возраст, коррекционная работа по развитию связной речи.

Popova T. I., Popova M. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University.
e-mail: bafabadf@mail.ru, zaterre69@mail.ru

Scientific supervisor — Lysova A. A.

ph.d., Associate Professor of the Department of Sspip FGBOU VO “YUrgGPU”
leccor@mail.ru

Psychological and pedagogical support of the development of coherent speech of older preschool children with visual impairment

Abstract. The article examines the issue of the content of correctional work on the development of coherent speech in children of senior preschool age in the process of their psychological and pedagogical support; conditions under which the development of coherent speech in older preschool children with visual impairments is possible.

Keywords: coherent speech, formation of coherent speech, visual impairment, psychological and pedagogical support, senior preschool age, correctional work on the development of coherent speech.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования речевое развитие является одной из приоритетных образовательных областей [6].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что связная речь рассматривается как определенная совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. Диалог представляет собой речь двух и более лиц, средство общения и характеризуется такими свойствами, как достаточное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, использование вербальных и невербальных средств. Диалог реализуется в процессе общения и коммуникации между людьми для решения различных задач, в том числе в процессе совместной деятельности. Монолог — это форма связной речи, направленная на передачу информации в виде описания, повествования или рассуждения. Монолог отличается односторонним и непрерывным характером высказывания, необходимостью предварительного планирования высказывания, развернутостью и логической последовательностью изложения [4].

В процессе онтогенеза происходит последовательное развитие связной речи в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками. М. И. Лисина отмечает, что в старшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно-личностная форма общения со взрослым и внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками. На каждом этапе онтогенеза формируется связная диалогическая и монологическая речь. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (умений задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими; умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа).

Исследования таких ученых, как Л. С. Волкова, Т. П. Головина, Г. В. Никулина и др., подчеркивают своеобразие формирования речи в целом и связной речи в частности. На развитие связной речи влияют нарушения зрительного восприятия, а также вторичные нарушения других психических функций. Л. С. Волкова отмечает, что нарушения речевой деятельности могут охватывать как единичные проявления речевых расстройств, так и системное недоразвитие речи на всех уровнях (фонетический, лексический, грамматический), что отражается на формировании связной речи. Особенности связной речи у детей с нарушениями зрения обусловлены недостаточным уровнем чувственной основы речи, ограниченностью чувственных представлений [1].

Нами было осуществлено исследование состояния связной речи старших дошкольников с косоглазием и амблиопией. Для этого были использованы методика изучения связной монологической речи В. П. Глухова и методика изучения связной диалогической речи О. А. Бизиковой. Были получены следующие результаты:

1. У детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается недостаточный уровень развития как связной монологической, так и связной диалогической речи. Вместе с тем уровень сформированности связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения немного выше, чем уровень связной монологической речи.

2. В процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания дети нарушают последовательность событий, не могут отразить в речи отдельные признаки и свойства предметов, подобрать необходимые языковые средства. Отмечается несформированность грамматического конструирования связного речевого высказывания. У детей с нарушением зрения можно выделить такие трудности построения связного высказывания, как ограниченный словарный запас, ошибки согласования слов, нарушение грамматического конструирования предложения и текста, ограниченность простой формы предложений. В тексте недостаточно используются определения, дополнения, обстоятельства. Использование сложных предложений с наличием пространственных и временных связей в процессе связной монологической речи ограничено и затруднено.

3. Несмотря на то, что уровень сформированности связной диалогической несколько выше, были выявлены следующие ее недостатки: однообразные вопросы преимущественно делового характера в процессе совместной игры со сверстниками, ответы на вопросы односложные, неполные, затруднения в формулировке и сообщении своего мнения, безынициативность в процессе диалога, недостаточная сформированность умений выражать просьбу или совет, сообщать о своих чувствах, использовать формулы речевого этикета.

Полученные результаты показали, что необходимо проведение коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами (дефектологом, логопедом, психологом, педагогами). Содержание данной работы должно включать развитие монологической речи — умение составлять рассказ с опорой на картинки (предметные, сюжетные, серию картинок), рассказ-описание (предмета, игрушки), рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста художественного произведения (сказки); развитие диалогической речи — умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное речевое высказывание в процессе диалога в соответствии с темой, умение выражать просьбы, предложения, советы, умение выражать свое мнение, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, умение выражать в ходе общения свои чувства, делиться ими, учитывать эмоциональное состояние собеседников, умение вести диалог в соответствии с нормами речевого этикета.

Эффективность данной работы обусловлена готовностью всех участников образовательного процесса к работе с детьми с ОВЗ [3].

Психолого-педагогическое сопровождение развития связной речи заключается в систематическом контроле ее состояния и динамики ее развития в процессе воспитания и обучения; в проведении коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушениями зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей; в организации взаимодействия специалистов ДОО друг с другом и с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушениями зрения [4, 5].

Работа с родителями в рамках психолого-педагогического сопровождения включала различные формы деятельности, направленные на повышение компетентности родителей в вопросах развития связной речи детей: родительские собрания, консультации, оформление уголка для родителей, разработка рекомендаций, семинары-дискуссии, семинары-практикумы, совместные проекты для родителей и детей.

Осуществление психолого-педагогического сопровождения развития связной речи дало свои результаты. Повторное исследование выявило более высокий уровень связной монологической и диалогической речи. Благодаря взаимодействию специалистов и родителей были преодолены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также в умении вести диалог со сверстниками в процессе совместной деятельности. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения уровень связной речи стал выше. Данные, полученные в результате контрольного этапа эксперимента, подтвердили эффективность психолого-педагогического сопровождения специалистами развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения во взаимодействии с семьей.

Литература:

1. *Белякова, А. В.* Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения / А. В. Белякова, Е. В. Хмелькова. — Текст: непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2 (50). — С. 25–27.
2. *Бизигова, О. А.* Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизигова. — Текст: непосредственный // Москва: Издательство «Скрипторий 2003», 2018. — 136 с.
3. *Коробинцева, М. С.* Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
4. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [Электронный ресурс] / А. А. Лысова, Т. И. Попова. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2023. — 58 с. — 100 экз. — ISBN 978-5-93162-707-6.
5. Содержание тьюторского сопровождения слабовидящих учащихся в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Анна Анатольевна Лысова. — Челябинск: Юж. Урал. гос. гум.-пед. ун-т, 2016. — 32 с.
6. ФГОС. Дошкольное образование // ФГОС. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 21.01.2024).

Попова Е. А., Друзинина Ю. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: genia.chel@mail.ru, druzhinina.75@mail.ru

Роль тьютора в развитии творческих способностей учащихся

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития и формирования творческого потенциала у учащихся. А важную роль в становлении творческой личности играет педагог-наставник (тьютор). Тьютор сопровождает учащегося на разных этапах работы: от формулирования замысла до реализации, осуществления идеи проекта, рефлексии полученных результатов и собственной деятельности. Благодаря тьюторскому подходу, который направлен на мотивацию к творческой деятельности, наблюдаются успешные предметные, метапредметные и личностные результаты у обучающихся.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческий интерес, мотивация, тьюторское сопровождение, наставничество, индивидуализация, критическое мышление, личностные результаты.

Popova E. A., Druzhinina Yu. R.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

The role of the tutor in the development of creative abilities of students

Abstract. The article is devoted to the problem of development and formation of creative potential in students. A teacher-mentor (tutor) plays an important role in the formation of creative personality. The tutor accompanies the student

at different stages of work: from formulation of the idea to realization, realization of the project idea, reflection of the obtained results and his/her own activity. Thanks to the tutor approach, which is aimed at motivation to creative activity, successful subject, meta-subject, and personal results of students are observed.

Keywords: creative activity, creative interest, motivation, tutor support, mentoring, individualization, critical thinking, personal results.

Развитие творческих способностей учащихся было и остается одной из важнейших проблем человеческого общества. В современном обществе она приобретает особую актуальность, так как образование, являясь ресурсом науки, техники и искусства претерпевает сегодня коренные изменения. Социально-экономические условия быстро меняются, что диктует необходимость непрерывной адаптации к данным изменениям. Кроме того, лавинообразно увеличивается объем информации, которой вынужден оперировать современный специалист в любой области. Интеграция наук также требует от человека не только обширных знаний, но и высокого уровня развития творческого мышления.

Ориентиром современной системы образования является подготовка молодого поколения к реальной жизни, как в начальной, так и в старшей школе. Для того чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускник средней школы должен обладать самостоятельностью и оригинальностью мышления, уметь самостоятельно получать и анализировать знания в ходе творческой деятельности.

Таким образом, значение творческой созидательной деятельности человека очень значимо, и развитие творческих способностей в приоритете.

Начиная с 60–70-х гг. XX века и до настоящего времени в исследованиях Г. Батищева, Э. Ильенкова, В. Мажуева, К. Разлогова, С. Неретиной, М. Туровского и др. активно изучаются вопросы интеллектуально-творческой деятельности в России, ее природа и условия формирования творческого таланта [1]. С понятиями «творчество», «способности», «творческие способности», «воображение» тесно связано такое понятие, как «творческое мышление». Ю. К. Бабанский считал, что творческое мышление — «один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию».

Тайна творческого начала — вопрос непростой. Каждый год приходят учиться новые ребята со своей уникальной вселенной внутри. И очень важно, чтобы в образовательном процессе педагог решал не только учебные и воспитательные задачи, но и развивал творческие способности учащихся.

Сегодня в образовательном пространстве особую роль занимает деятельность тьютора. В 2010 году должность «тьютор» введена в реестр профессий. Данное нововведение очень своевременно, так как роль тьютора в развитии творческих способностей учащихся многозначительна. Она определяется основными принципами, которые заложены в деятельность педагога-тьютора.

Тьютор (tutor) в переводе с английского — педагог-наставник, который «организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения; координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее)» [3].

Основной принцип тьюторства — индивидуализация, связан, прежде всего, с процессом самообразования и предполагает выбор определенных методов и средств обучения. В результате учащийся ориентируется на собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, наиболее важные для него в данный момент и которые в дальнейшем поспособствуют профессиональному самоопределению.

Замечательно то, что технологии, применяемые тьютором в ходе своей профессиональной деятельности, ориентированы на оказание помощи тьюторанту в инициировании конкретной деятельности, организации действий с личными потребностями подопечного и учета его индивидуальных особенностей.

Таким образом работает принцип создания открытого образовательного пространства, и тьюторские технологии являются инструментами для выявления и развития творческих способностей учащихся и в дальнейшем формируют творческое мышление.

Развитие творческих способностей учащихся есть перманентный процесс, переходящий от элементарного представления школьника о творчестве в педагогически управляемый, в личностно-самоуправляемый и саморегулирующийся процесс, где учащийся, наделенный своим неповторимым опытом, создает самого себя как личность. В любом возрасте и при освоении любого учебного предмета особенно важным является применение комплекса заданий, которые требуют нестандартного подхода к их решению, и дидактический материал, учитывающий уровень творческих способностей учащихся. Такой комплекс заданий способствует повышению уровня развития творческих способностей тьюторантов.

Творчество личности — это самореализация возможностей и способностей человека. Каждый человек от природы наделен потенциалом творчества. Способности к творчеству разнообразны, как и виды человеческой деятельности. Они проявляются в таких повседневных видах деятельности, как учебно-познавательная, худо-

жественная. При этом данные от природы индивидуальные, и творческие способности могут реализоваться на различном уровне.

При сопровождении творческого интереса ребенка педагог-тьютор придерживается следующих этапов: ориентировочный, мотивационный и формирующий. Происходит определение познавательного интереса обучающегося, формулировка цели познавательной деятельности, выбор источников и форм познания, видов познавательной деятельности, планирование и анализ совершаемых познавательных действий, эффективности используемых средств, внесение необходимых корректив в план деятельности. И на заключительном этапе — рефлексия реализованного плана познавательной деятельности, соответствие познавательных действий поставленной цели, их роль и значение в образовании учащегося.

Учащийся творит свое изделие от задумки до реализации, но не может удержать все этапы своей работы от идеи до воплощения. Поэтому задача педагога-тьютора — создать благоприятные условия для развития учащегося в процессе обучения, направить его на активное познание окружающего мира, на самостоятельный поиск новых знаний и решений, чтобы получить ответ на интересующий его вопрос. Также сопровождение учащегося в творческом процессе предполагает помощь тьютора, чтобы научить видеть продукт собственного труда и шаги по достижению идеального образа [2].

Педагог-тьютор создает среду для самораскрытия творческого потенциала учащегося, формирования осознанности действий, способности ставить цели и творческие задачи, развития рефлексивного мышления, самооценки [4].

Подводя итог, можно утверждать, что тьюторская деятельность, направленная на развитие творческих способностей учащихся и в дальнейшем на формирование творческого мышления, является эффективной и востребованной на сегодняшний день. Любое созидание — это проявление и материализация внутреннего мира ребенка. Процесс развития творческих способностей трудоемкий и ответственный, поэтому требует от педагога-тьютора высокого профессионализма, непрерывного самообразования и саморазвития для качественного выполнения поставленных задач.

Литература:

1. Габдулхаков В. Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии [Текст]: монография / В.Ф. Габдулхаков. — М.: МОДЭК; Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2013.
2. Гюнтер А. В. Тьюторское сопровождение творческой деятельности учащихся в начальной школе // Современная начальная школа. — 2022. — № 6.
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».
4. Овчинников Ю. Д. Организация деятельности тьютора в системе образования // Ю. Д. Овчинников / Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2014. — № 4 (21).
5. Пяткова О. Б. Некоторые аспекты профессиональной подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми / О. Б. Пяткова // Символ науки. — 2016. — № 3–2. — С. 115–118.

Потанова К. А.

бакалавр естественно-технологического факультета,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kristya_3012@mail.ru

Научный руководитель — Лисун Н. М.,
к. п. н., доцент кафедры химии, экологии и МОХ естественно-технологического факультета,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Ситуационная задача как инструмент формирования естественнонаучной грамотности школьников и развития мотивации к изучению химии

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования ситуационных задач для формирования естественнонаучной грамотности учащихся, развития у них мотивации к изучению химии как обязательного условия реализации обновленных ФГОС. Приводятся примеры ситуационных задач, которые направлены на решение данной задачи и могут быть использованы в педагогической деятельности учителя химии.

Ключевые слова: ситуационные задачи, естественнонаучная грамотность.

Situational tasks as a tool for the formation of natural science literacy of students and developing motivation to study chemistry

Abstract. The article discusses the possibilities of using situational tasks for the formation of natural science literacy of students and develop their motivation to study chemistry as a prerequisite for the implementation of the updated FGOS. Examples of situational tasks that are aimed at solving this problem and can be used in the pedagogical activity of a chemistry teacher are given.

Keywords: situational tasks, natural science literacy.

В современном обществе изменились требования к уровню подготовки выпускника общеобразовательной школы. Образование ставит перед собой задачу формирования у учащихся не только знаний, но и умений и навыков, необходимых для успешной жизни в современном информационном обществе. Одним из основных направлений обновления образовательной системы в России является внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который предполагает переход от передачи знаний к развитию универсальных компетенций, в частности включает в себя требования к уровню естественнонаучной грамотности учащихся. Среди таких выделяются требования, направленные на формирование компетенций естественнонаучной грамотности.

Основным требованием ФГОС является необходимость овладения научным подходом для решения разнообразных задач. Это включает в себя умение формулировать гипотезы, анализировать и оценивать научные данные, критически мыслить и приобретать опыт исследования. Реализация данного требования способствует развитию компетенции учащихся в понимании особенностей естественнонаучного исследования.

Одним из эффективных средств формирования таких достижений является применение ситуационных задач. Ситуационные задачи становятся мощным инструментом оценки и контроля применения знаний, полученных в рамках ФГОС, тем самым способствуя более глубокому пониманию научных концепций и их практического значения.

Ситуационные задачи предполагают описание повседневных ситуаций, связанных с бытовыми, экологическими или социальными проблемами. Например, известно, что раствор медного купороса (CuSO_4) не рекомендуется приготавливать и хранить в железном или оцинкованном ведре. Объясните причины таких ограничений. Спрогнозируйте изменения, которые произойдут, если любой из названных металлов поместить в голубой раствор медного купороса. Дайте объяснение произошедшим изменениям с химической точки зрения (составьте уравнение данной реакции). В домашней мастерской всегда много изделий из железа и его сплавов. Предложите два способа, которые смогут замедлить процесс коррозии железных изделий и продлить срок их службы.

Данная ситуационная задача может использоваться при изучении в 9-м классе темы «Железо и его соединения», «Коррозия металлов и способы защиты от нее». В процессе решения задания учитель выполняет роль тьютора, сопровождает процесс, помогает.

На первом этапе решения задачи учащиеся, используя знания об активности металлов (9-й класс), должны определить причины данных ограничений. На данной стадии у школьников развивается компетенция научного объяснения явлений, включая применение естественнонаучных знаний для объяснения явлений.

Далее ученикам нужно спрогнозировать изменения, которые произойдут, для решения этой проблемы учащиеся могут провести химический эксперимент: любой из названных металлов поместить в голубой раствор медного купороса. Для более эффективного проведения эксперимента учащиеся должны использовать знания о скорости химических реакций и факторах, влияющих на них. В ходе работы учащиеся могут нагреть пробирку, ускорив химический процесс. На этом этапе происходит формирование компетенции понимания основных особенностей естественнонаучного исследования.

Затем учащиеся дают объяснения данным изменениям, аргументируя сказанное уравнениями реакций.

На заключительном этапе решения ситуационной задачи учащиеся должны предложить два способа, которые смогут замедлить процесс коррозии железных изделий и продлить срок их службы.

Для решения вопроса ученики могут воспользоваться двумя способами:

- могут предложить использовать осушители воздуха, так как знают, что влага является катализатором для коррозионных процессов;
- могут предложить покрывать изделия маслом или специальной краской для предотвращения контакта металла с кислородом воздуха.

В процессе последней стадии происходит формирование такой компетенции естественнонаучной грамотности, как интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

При решении данной ситуационной задачи у учащихся происходит формирование универсальных учебных действий, составляющих естественнонаучную грамотность: умение связывать полученную информацию в тексте

с информацией из других источников, умение структурировать знания и логически рассуждать, умение планировать действия для достижения определенной цели, умение правильно проводить эксперимент, умение осознанно использовать письменную речь, оформлять работу в соответствии с принятыми нормами.

Ситуационные задачи служат действенным средством формирования мотивации при изучении химии. Представляя реальные сценарии, требующие применения химических принципов, учащиеся могут увидеть практическую значимость своего обучения. Такие задания способствуют активному участию, критическому мышлению и навыкам решения проблем, что в конечном итоге повышает внутреннюю мотивацию учащихся глубже вникать в предмет.

Таким образом, ситуационные задачи представляют собой эффективный инструмент формирования естественнонаучной грамотности и повышения мотивации к изучению химии у школьников. Вовлекая учащихся в реальные сценарии, эти задания не только способствуют практическому пониманию научных концепций, но также разжигают интерес к изучению предмета.

Литература:

1. Мелехина В. В. Нетрадиционные формы уроков как способ повышения мотивации к изучению химии / В. В. Мелехина, Е. Е. Попова, Л. П. Петрищева // Наука и Образование. — 2022. — Т. 5, № 1.
2. Попова Е. Е. Применение практикоориентированных задач при изучении химии / Е. Е. Попова., Т. А. Шиковец, Ю. М. Жилина. / Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики: Материалы Национальной контент-платформы. / Под общей редакцией Г. В. Коротковой. — 2019. — С. 225–228.
3. Шаталов Л. А. Ситуационные задачи как средство развития познавательной активности учащихся // Образование и наука. — 2019. — № 4 (121). — С. 65–69.

Прокудина Е. Е.

Детский сад № 106 «Анютини глазки» комбинированного вида г. Орска Оренбургской области;
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elena.prokud75@mail.ru

Научный руководитель – Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение ребенка с РАС в процессе формирования самостоятельности

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при обучении и адаптации в социуме детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается необходимость длительного психолого-педагогического сопровождения аутичного ребенка в процессе формирования самостоятельности в образовательной организации. Перечислены основные этапы и охарактеризованы задачи деятельности тьютора.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, расстройство аутистического спектра (РАС), самостоятельность, адаптация.

Prokudina E. E.

Kindergarten № 106 «Alenkiy tsvetochek» combined view t. Orsk Orenburg region;
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Tutor support of a child with ASD in the process of independence formation

Abstract. The article discusses the main problems that arise in the education and adaptation of preschool children with autism spectrum disorders. The necessity of long-term psychological and pedagogical support for an autistic child in the process of forming independence in an educational organization is substantiated. The main tasks of the tutor's activity are listed.

Keywords: tutor support, tutor, autism spectrum disorder (ASD), independence, adaptation.

Проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — одна из актуальных в современной теории и практике образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7]. РАС представляют собой не только количественно обширную группу нарушений, в которой ключевыми признаками являются: социально-коммуникативные дефициты и проявления стереотипных форм поведения, но и очень разнообразные по внешним признакам особенности [8].

Неоднородность и сложность проявлений нозологии РАС обуславливают необходимость создания специальных особых условий в процессе обучения и сопровождения таких детей, которые учитывают их особые образовательные потребности (ООП) [6]. В качестве оптимального варианта учета ООП дошкольников с РАС следует рассматривать тьюторское сопровождение. Практика, в том числе и собственная, показывает, что реализация именно тьюторской деятельности рассматривается в качестве основы эффективной адаптации ребенка с аутизмом в дошкольном образовательном пространстве.

Существует несколько подходов к понятию «тьюторское сопровождение», однако наиболее часто используемый вариант — это рассмотрение его как реализацию индивидуального подхода в процессе организации образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом его особых образовательных потребностей и персональных образовательных потенциалов; их максимально эффективное использование в ходе обучения и воспитания» [9, с. 1140].

На современном этапе образования лиц с ОВЗ вообще и детей с РАС в частности тьюторское сопровождение является приоритетной технологией образовательной тактики [2]. Однако принципиально важно отметить, что сегодня фокус инициации тьюторской практики смещается с уровня общеобразовательной школы (обязательный уровень образования) на дошкольное образование. Все специалисты психолого-педагогического профиля указывают на данный возраст именно как на возраст, максимально потенциальный с точки зрения социально-личностного развития [10]. Это сегодня подтверждено на психофизиологическом [5] и нейрофизиологическом [6] уровнях. Именно на данном возрастном этапе тьютор должен успеть запустить освоение ребенком ресурсов социума для самостоятельного познания закономерностей развития окружающего природного и социального мира [3].

Документально сегодня тьюторское сопровождение детей с РАС рекомендовано только для сопровождения в образовании ребенка с РАС, что не только подчеркивает тяжесть структуры дефекта при аутизме, но и указывает на тот уровень ответственности, который ложится на специалиста-тьютора. Для решения обозначенной задачи на соответствующем уровне тьютор должен тщательно подготовиться не только к первой встрече с воспитанником, но и настроиться на длительную системную работу, которая начинается с изучения особенностей всех сторон психики ребенка, объема его жизненного опыта, социальной ситуации развития и коррекционно-реабилитационного потенциала [9]. Данная информация служит основой для составления индивидуального коррекционно-образовательного маршрута (ИКОМа), который в дальнейшем пополняется, систематизируется и дополняется результатами и планами работы с ребенком, имеющим РАС, другими специалистами и педагогами [11].

Характеризуя работу тьютора, специалисты указывают на ее обязательную этапность [1]. Каждый этап имеет определенную цель и решает конкретные задачи.

После знакомства с ребенком с РАС и его семьей на предварительном этапе тьютор должен познакомить (начать адаптировать) воспитанника с образовательным пространством ДОУ: прежде всего, с тем помещением, где будут организованы занятия; с местами общего пользования и их функциональным назначением. На этом же этапе тьютор организует психолого-педагогическое взаимодействие специалистов с семьей, с родителями. Это необходимо для единого толкования особенностей ребенка, общего знакомства с позицией родителей в отношении потенциалов и перспектив развития ребенка, а также для разъяснения педагогам отдельных официально обозначенных позиций в документах ребенка.

Второй этап сопровождения — адаптационный, в ходе которого реализуется ежедневная и повседневная работа тьютора с ребенком. Результатом данного этапа должно стать вхождение ребенка в социальную жизнь ДОУ, адаптация (этап-то адаптационный!) к его правилам и требованиям. Для успешности данного этапа не только ребенок с РАС должен адаптироваться к условиям учреждения, но и отдельные параметры дошкольной образовательной организации и конкретной группы должны быть приспособлены к его потребностям (особым образовательным потребностям). Это может быть помещение ДОУ, режим дня, предметно-пространственная среда, образовательные программы, а при необходимости и методические пособия.

Безусловно, основным является третий этап — это этап сопровождения. На этом этапе реализуется сопровождение воспитанника с РАС в образовательном процессе. Это не только самый объемный, но и самый сложный этап сопровождения: тьютор включает ребенка с аутизмом в освоение образовательной программы — консультирует, помогает, включает в совместную деятельность с педагогом, с другими детьми. Большая работа проводится тьютором на этом этапе и с родителями воспитанника: они ежедневно информируются о достижениях ребенка и возникших трудностях, получают рекомендации по профилактике возникновения новых затруднений, консультируются о сглаживании уже возникших сложностей. Работа с родителями носит взаимный характер: тьютор может получить от родителей информацию — как дома решается вопрос с аналогичными ситуациями, насколько поведенческая реакция на ситуацию в ДОУ стала специфичной. ИКОМ корректируется, арсенал методов педагогического сопровождения ребенка расширяется [4]. Этот этап продолжается весь период пребывания ребенка с РАС в учреждении.

На всех этапах работы с ребенком, имеющим аутизм, тьютор формирует у него самостоятельность [8]: педагог учит воспитанника самостоятельно транслировать полученные знания и переносить их в новые места и в новые ситуации реализации. Важной считается задача формирования готовности к самостоятельному взаимодействию ребенка с аутизмом с педагогами и детьми — от «выдерживания» зрительного контакта до конкретной

совместной образовательной деятельности с другим ребенком. Тьютор также постоянно инициирует и поддерживает коммуникативные проявления ребенка, доводя их до самостоятельной реализации.

Для правильной оценки возможностей и потенциалов ребенка в ходе наблюдения за ним тьютор оценивает следующие показатели: моторные навыки, навыки самообслуживания, навыки общения, речь, когнитивная деятельность, особенности поведения [5].

Важно помнить, что участие тьютора в жизни и образовательной деятельности дошкольника с РАС по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место самостоятельному общению со сверстниками и самостоятельному взаимодействию с педагогами [1].

Постепенность продвижения от сопровождения к полной самостоятельности может быть представлена ребенку как в последовательных картинках, так и при использовании информационных технологий [4].

Таким образом, тьюторское сопровождение — это эффективная технология формирования самостоятельности дошкольника с РАС. Именно проявление самостоятельности в разнообразных социальных ситуациях следует рассматривать как показатель качества социализации и один из целевых ориентиров работы с воспитанником с РАС на этапе дошкольного образования.

Литература:

1. Ефимова К. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей / К. О. Ефимова, А. А. Лысова // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — №4. — С. 314–320. — EDN HENAVR.
2. Карпенкова И. В. Я бы в тьюторы пошел... Тьютор для особого ребенка — новая специальность в образовании // Электронный журнал «Практика социальной работы. Открытый методический ресурс»: сетевое издание. 2018. №3 / СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья». — URL: <http://центрсемья.рф/>
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — №5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
4. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
5. Лапшина Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 282–283. — EDN YPBNQL.
6. Лапшина Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — №7. — С. 290–296. — EDN JTJPSK.
7. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2016. — 288 с.
8. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — №4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
9. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, №11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/red20230164. — EDN VBEIPE.
10. Хайкина М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск : Цицеро, 2016. — С. 153–156. — EDN WLLRDP.
11. Чистякова М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / Ответственная за выпуск Л. Б. Осипова; под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск : Цицеро, 2016. — С. 189–192. — EDN WLLROT.

Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности студентов-технологов при изучении дисциплины «Товароведение продовольственных продуктов»

Аннотация. В статье рассматривается сопровождение проектно-исследовательской деятельности студентов-технологов с целью разрешения проблемных ситуаций и выстраивания самостоятельной траектории в выполнении проекта по исследованию качества пищевых продуктов, а также закрепления знаний, полученных при изучении дисциплины «Товароведение продовольственных продуктов».

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, исследовательская деятельность учащихся, проектная деятельность учащихся, проектно-исследовательская деятельность учащихся, учебное исследование.

Pushkarskaya S. F.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: pushkarskaya@cspu.ru

Tutor support of design and research activities of students-technologists in the study of the discipline “Food Commodity Science”

Annotation. The article considers the support of the design and research activities of students-technologists in order to resolve problem situations and build an independent trajectory in the implementation of the food quality research project, as well as consolidate the knowledge gained in the study of the discipline “Food Product Science”.

Keywords: tutor support, research activities of students, project activities of students, design and research activities of students, educational research.

Выпускник педагогического вуза должен быть готов решать различные профессиональные задачи в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу, потребностями рынка труда, научными достижениями в области образования. Это не только педагогическая деятельность, но и проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская. Кроме того, одной из функций учителя является педагогическое сопровождение образовательной деятельности учащихся [1]. В связи с этим одной из важных задач подготовки студентов вуза к педагогической деятельности, повышения их конкурентоспособности является организация этих видов деятельности.

Проектная и исследовательская деятельность является неотъемлемой частью работы студентов вуза, формирует навыки исследования, стимулирует познавательную активность обучающихся, способствует применению теоретических знаний на практике, то есть является интегративным показателем качества образования. Различным аспектам данной педагогической проблемы посвящены работы многих современных исследователей.

Так, Д. И. Богоявленская рассматривает проектную деятельность как совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, направленную на достижение общего результата деятельности, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности [4].

Обращаясь к сравнению понятий «исследование» и «проектирование», Т. Г. Белова отмечает, что оба понятия имеют отношение к мыслительной деятельности: проектирование — к ее началу; исследование — к ее осуществлению. Проектирование связано с реализацией замысла; исследование — с поиском и пониманием реального [3].

Т. В. Уткина и И. С. Бегашева рассматривают исследовательскую деятельность как образовательную технологию, использующую в качестве главного средства достижения образовательных задач учебное исследование. Учебное исследование предполагает выполнение учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — руководителя исследовательской работы [5].

Проектная и исследовательская деятельность не являются синонимичными понятиями, но исследовательская деятельность может выступать не только одним из направлений работы в рамках проекта, но и быть доминирующим. В процессе проектной деятельности зачастую приходится прибегать к исследованиям. Э. С. Бабаева и А. А. Жамборов определяют проектно-исследовательскую деятельность обучающихся как образовательную технологию, предполагающую решение исследовательской задачи под руководством специалиста, в ходе которого реализуется научный метод познания [2].

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность студентов предполагает выделение цели и задач исследования, методик исследования, планирование хода исследования, определение необходимых ресурсов, выполнение этапов исследования, обработку результатов. Роль педагога-тьютора заключается в сопровождении данного вида деятельности студентов.

Далее в статье описан опыт организации проектно-исследовательской деятельности студентов кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин ЮУрГГПУ, обучающихся по профилю «Технология. Дополнительное образование (Художественно-эстетическое)» в ходе изучения дисциплины «Товароведение пищевых продуктов». Знания по данной дисциплине являются основой для изучения в последующем таких дисциплин, как «Технология приготовления пищи», «Оформление кулинарных и кондитерских изделий», «Учебная практика (по обработке пищевых продуктов)». Навыки исследовательской работы могут быть использованы также при написании курсовой работы по дисциплине «Технология приготовления пищи», прохождении производственной практики.

Студенты выполняют проект по исследованию органолептических показателей пищевых продуктов, реализуемых в розничной сети: хлебобулочных, кондитерских изделий, молочной продукции, напитков, шоколада, макаронных изделий, круп, консервированной продукции. Данный проект является итоговой работой студентов, который позволяет применить на практике знания, полученные в ходе изучения дисциплины. Педагог осуществляет сопровождение проектно-исследовательской деятельности студента при очной встрече в учебной аудитории.

Этапы проектно-исследовательской деятельности студентов:

1. *Выбор объекта исследования*, в частности, пищевого продукта, реализуемого в розничной сети. Для исследования рекомендуется взять не менее 5 пищевых продуктов с одинаковым составом. Выбор продукта для исследования обсуждается с преподавателем. Также под руководством преподавателя формулируются цель, объект, предмет и задачи исследования.

2. *Изучение теоретического материала*, в частности, товароведной характеристики продукта и технологии его изготовления. Это способствует закреплению теоретических знаний, полученных на аудиторных занятиях и в ходе самостоятельной работы. Подбор теоретических источников, нормативно-технической документации также осуществляется под контролем преподавателя.

3. *Изучение информации, указанной на упаковке пищевых продуктов*, выбранных для исследования, на соответствие требованиям Закона РФ № 2300–1 «О защите прав потребителей» от 07.02.1992. Данный этап частично осуществляется студентами самостоятельно. Вся информация вносится студентом в таблицу предложенного образца.

Табл. 1

Сравнительный анализ выбранного продукта

Наименование продукта	Производитель	Нормативные документы	Масса изделия в упаковке	Пищевая ценность	Органолептическая оценка	Цена

На данном и последующих этапах используются такие методы исследования, как анализ и сравнение. Анализируются нормативно-техническая документация, полнота указанной информации, состав, вес и цена пищевых продуктов. В ходе изучения нормативных документов на товар закрепляются знания, полученные по теме «Стандартизация и сертификация пищевых продуктов». Методика проверки правильности штрихового кода позволяет определить, заявлен ли пищевой продукт в единой системе кодирования.

4. *Оценка выбранных продуктов по органолептическим показателям*. Применяется балльный способ оценки качества пищевых продуктов, апробированный на лабораторно-практических занятиях по дисциплине. Способ основан на оценке органолептических показателей качества пищевых продуктов. Данный этап работы развивает коммуникацию студентов, так как метод предполагает участие в оценке качества нескольких экспертов. Закрепляются навыки оценки органолептических показателей пищевых продуктов, полученные на лабораторно-практических занятиях.

5. *Обработка результатов исследования*. На данном этапе обобщаются результаты исследования: выявление нарушений закона «О защите прав потребителей», определение соответствия качества продукта требованиям нормативно-технической документации (стандартам, техническим условиям), легальности пищевого продукта в розничной сети, определение лучшего и худшего продукта, соотношение цены и качества, обоснование выводов, графическое и текстовое изложение результатов.

6. *Подготовка презентации и защита проекта*. Защита проекта осуществляется на итоговом занятии по дисциплине «Товароведение продовольственных продуктов». Для подготовки презентации студенты используют цифровые технологии. В презентации кратко формулируется проблема исследования, цель, задачи и методы исследования. Основной частью доклада и презентации являются результаты исследования, выводы и рекомендации. Результаты проектно-исследовательской деятельности оформляются в папку.

Пример вопросов для самоконтроля студентов:

- Назовите нормативные документы, которые вы использовали в своей работе.
- Какой раздел стандарта позволяет оценить качество пищевых продуктов без специального оборудования?
- Перечислите показатели качества исследуемого продукта.
- Дайте классификацию исследуемого продукта в соответствии с сортовой принадлежностью.
- Назовите сроки хранения исследуемого продукта.

Таким образом, главной целью данного проекта является не только закрепление знаний по дисциплине «Товароведение продовольственных продуктов», что позволит им успешно реализоваться в профессиональной сфере, но и формирование навыков исследования, умения самостоятельно получать знания, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения новых знаний.

Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности может быть многогранным, но основная задача — вызвать интерес к данному виду работы. Педагог выступает в роли тьютора, организуя проектно-исследовательскую деятельность студентов, помогая им освоить компетенции, умения и навыки самостоятельного планирования образовательного процесса, планируя вместе с ним индивидуальную образовательную программу в рамках дисциплины, вовремя реагируя на запрос студента о взаимодействии.

Основной целью взаимодействия преподавателя и студента является совместное определение форм и методов организации проектно-исследовательской работы, способствующих в конечном итоге формированию профессионального и личностного роста будущих выпускников педагогического вуза.

Литература:

1. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. — <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>
2. Бабаева Э. С. Особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся / Э. С. Бабаева, А. А. Жамборов. // МНКО. — 2020. — №4 (83). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 03.03.2024).
3. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — №76–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 01.03.2024).
4. Богоявленская Д. Б. О природе исследовательской деятельности // Исследователь / Д. Б. Богоявленская. — Researcher. — 2020. — №4 (32). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prirode-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Уткина Т. В. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ / Т. В. Уткина, И. С. Бегашева. — Челябинск: ЧИППКРО, 2018. — 60 с.

Рагимова Л. Д.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: ragimova-2003@inbox.ru

Научный руководитель — Лисун Н. М.

к. п. н., доцент кафедры ХЭиМОХ естественно-технологического факультета,
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия

Интересные и безопасные опыты по химии для домашних экспериментов: увлекательное путешествие в мир химии

Аннотация. В статье рассматриваются интересные опыты, которые могут быть выполнены дома под присмотром родителей. Каждый опыт снабжен подробным описанием шагов, необходимых материалов и предостережениями о безопасности. Статья призвана познакомить читателей с увлекательным миром химии и побудить к проведению собственных экспериментов в домашних условиях.

Ключевые слова: химия, домашние эксперименты, безопасность, опыты.

Ragimova L. D.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Interesting and safe chemistry experiments for home experiments: an exciting journey into the world of chemistry

Abstract. The article discusses very interesting experiments. Each experiment comes with detailed steps, materials needed, and safety warnings. The article is intended to introduce readers to the fascinating world of chemistry and encourage them to conduct their own experiments at home.

Keywords: chemistry, home experiments, safety, experiments.

Химия — это захватывающий мир, полный удивительных реакций и явлений, который можно исследовать прямо у себя дома. Проведение интересных и безопасных опытов по химии не только позволяет погрузиться в увлекательный мир науки, но и делает обучение химии увлекательным и запоминающимся. В этой статье мы рассмотрим несколько захватывающих опытов, которые можно провести в домашних условиях, открывая перед собой мир химических реакций и экспериментов

Тема является актуальной и важной, особенно с учетом повышенного интереса к научным знаниям и экспериментам. В наше время, когда доступ к информации и образованию стал более широким, люди все больше стремятся к самообразованию и познанию окружающего мира.

Эксперимент в химии — это специально организованное и контролируемое исследование, направленное на изучение химических свойств веществ, химических реакций, закономерностей и принципов химических процессов. Целью химического эксперимента может быть проверка теоретических предположений, получение новых данных, подтверждение или опровержение гипотезы, разработка новых методов синтеза веществ и многие другие задачи.

Эксперименты играют важную роль в развитии познавательного интереса учащихся к уроку химии.

Домашняя экспериментальная деятельность учащихся — это проведение опытов, наблюдений и лабораторных работ, выполняемых в домашних условиях с использованием подручных средств и самодельных, простейших приборов и приспособлений.

При проведении домашних экспериментов по химии необходимо соблюдать ряд важных требований, чтобы обеспечить безопасность и получить точные результаты:

- предварительная подготовка: перед началом эксперимента необходимо ознакомиться с инструкциями, изучить свойства используемых веществ, оценить потенциальные риски и определить меры предосторожности;
- использование безопасного оборудования: при проведении химических экспериментов следует использовать защитные очки, перчатки, фартук и другие средства защиты. Также необходимо иметь под рукой огнетушитель и доступ к проточной воде для экстренного промывания;
- рациональное использование химических реагентов: необходимо тщательно измерять и дозировать химические вещества, следить за соблюдением пропорций и правильно смешивать компоненты;
- работа в хорошо проветриваемом помещении: многие химические реагенты могут выделять вредные пары, поэтому эксперименты следует проводить в хорошо проветриваемом помещении или под вытяжкой;
- осторожное обращение с огнем: при работе с огнем или нагреванием веществ необходимо быть особенно осторожным, чтобы избежать возгорания или взрыва;
- аккуратное утилизирование отходов: после завершения эксперимента необходимо правильно утилизировать отходы, следуя рекомендациям по безопасному удалению химических отходов.

Соблюдение этих требований поможет минимизировать риски и обеспечить безопасное проведение домашних химических экспериментов.

Так как опыт проводится учеником дома самостоятельно, без непосредственного контроля учителя, то в опыте не должно быть никаких химических веществ и предметов, имеющих угрозу для здоровья ребенка и его домашнего окружения. Опыт не должен требовать от ученика каких-либо существенных материальных затрат, при проведении опыта должны использоваться предметы и вещества, которые есть практически в каждом доме: посуда, банки, бутылки, вода, соль и так далее. Выполняемый дома школьниками эксперимент должен быть простым по выполнению и оборудованию, но в то же время являться ценным в деле изучения и понимания химии в детском возрасте, быть интересным по содержанию. Так как учитель не имеет возможности непосредственно контролировать выполняемый учащимися дома опыт, то результаты опыта должны быть соответствующим образом оформлены (примерно так, как это делается при выполнении фронтальных лабораторных работ). Результаты опыта, проведенного учениками дома, следует обязательно обсудить и проанализировать на уроке. Работы учащихся не должны быть слепым подражанием установившимся шаблонам, они должны заключать в себе широчайшее проявление собственной инициативы, творчества, исканий нового. Однако важно помнить, что при проведении домашних экспериментов нужно соблюдать все меры предосторожности и правила безопасности.

Вот несколько идей для опытов в домашних условиях:

1. Выращивание кристалла из поваренной соли: выращивание кристаллов из соли демонстрирует процесс кристаллизации, когда растворенные вещества (в данном случае натрий и хлор) выходят из раствора и образуют упорядоченную структуру кристалла. Также при выращивании кристаллов из соли можно наблюдать процесс окисления и восстановления веществ. Например, соль (NaCl) в растворе разделяется на натрий (Na^+) и хлор (Cl^-) и затем возвращается в исходное состояние при образовании кристалла.

2. Определение pH лимонного и яблочного соков на срезе плодов: этот опыт позволяет изучить кислотность различных фруктовых соков. Лимонный сок обычно имеет низкий pH (кислотный), а яблочный сок может быть более нейтральным. Измерение pH соков позволяет оценить их кислотность и определить, какие факторы могут влиять на этот показатель.

3. Определение жесткости исследуемых вод: жесткость воды определяет количество растворенных минеральных солей, таких как кальций и магний. Этот опыт позволяет оценить степень жесткости воды, что может быть важным для здоровья и бытового использования. Например, жесткая вода может вызывать накипь на посуде и бытовых приборах.

4. Коррозия металлов: этот опыт позволяет изучить процесс коррозии металлов под воздействием окружающей среды. Наблюдение изменений на поверхности металла после взаимодействия с различными растворами (например, кислотами) помогает понять, какие условия способствуют коррозии и как ее можно предотвратить.

5. Взаимодействие соли и кислоты: эти опыты помогают понять, как происходит реакция между солью (например, хлоридом натрия) и кислотой (например, уксусной). В результате взаимодействия могут образовываться новые соединения, изменяться цвет или состояние вещества. Это позволяет изучить основные принципы химических реакций и их влияние на свойства веществ.

Эти опыты помогут ученикам лучше понять основные химические процессы и законы, а также познакомят их с интересными явлениями в мире химии. Важно следить за безопасностью при проведении любых химических опытов и соблюдать все необходимые меры предосторожности.

В заключение, опыты по химии представляют собой увлекательное и захватывающее путешествие в мир химии, которое доступно каждому в домашних условиях. Опыты не только помогают понять основы химии и научиться применять теоретические знания на практике, но и стимулируют креативное мышление, развивают навыки наблюдения и анализа, а также способствуют формированию интереса к науке.

Проведение домашних экспериментов по химии — это отличная возможность увлекательно провести время, расширить свои знания и обогатить свой опыт. Благодаря таким опытам можно не только узнать больше о химических процессах, но и научиться быть более внимательным, творческим и ответственным.

Таким образом, опыты по химии для домашних экспериментов представляют собой уникальную возможность погрузиться в мир науки, открыть для себя новые знания и навыки, а также получить удовольствие от увлекательного путешествия в мир химии.

Литература:

1. *Бабанский Ю. К.* Методы стимулирования учебной деятельности школьников. // Советская педагогика. — 1980 . — №3. — С. 99–106.
2. *Зайцев О. С.* Методика обучения химии. — М.: ВЛАДОС, 1999. — С. 384.
3. *Зверев И. Д.* Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев., А. А. Максимова. — М.: Просвещение, 1981 — с.160. .
4. *Исаев Д. С.* Об использовании домашнего эксперимента в 8–11 классах // Химия в школе: научно-методический журнал. — 2009. — №2 — С. 43–45.
5. *Киришкин Д. М.* Методы обучения химии в средней школе: Пособие для учителей — М.: Просвещение, 1986 — с.112. .
6. *Степин Б. Д.* Занимательные задания и эффективные опыты по химии. — М.: Дрофа, 2002. — С. 12–20.

Реутова Е. И.

Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: e.reutovale@yandex.ru

Сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования коммуникативных умений

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Рассмотрены условия эффективного сопровождения в процессе работы по формированию коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети с общим недоразвитием речи, сопровождение.

Reutova E. I.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: e.reutovale@yandex.ru

Accompaniment of children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of the III level in the process of formation of communicative skills

Annotation. The article discusses the formation of communicative skills in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of the III level. The conditions of effective support in the process of work on the formation of communicative skills are considered.

Keywords: communicative skills, children with general underdevelopment of speech, accompaniment.

Умение выражать свои мысли, поддерживать диалог, договариваться с другими людьми, ориентироваться в различных ситуациях общения составляют основу коммуникативных умений. Их наличие — это обязательное условие для полноценного психического развития детей. Нередко коммуникативные умения бывают недостаточно сформированы, затрудняя адаптацию и социализацию ребенка дошкольного возраста. Но чаще всего несформированность коммуникативных умений, характерна для детей с общим недоразвитием речи.

Имея сложную структуру дефекта, дошкольникам с ОНР присуще нарушение всех компонентов речевой системы, что проявляется в монологических и диалогических высказываниях. Исследования таких авторов, как

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, указывают на ограниченный словарный запас, нарушения звукопроизношения, трудности формирования грамматического строя речи [9, 11, 12].

О низкой мотивационной потребности в общении детей с ОНР III уровня писали С. В. Артамонова, Е. А. Воронич, О. Е. Грибова, Н. Г. Еленский [1, 5, 7, 8]. Отсутствие желания общаться проявляется в неумении инициировать и поддерживать беседу, стимулировать собеседника на продолжение диалога. К этому нужно добавить отсутствие ориентирования в ситуациях общения и подбора соответствующих коммуникативной задаче речевых высказываний. Важно отметить также ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик, применение «речевых клише», однообразие коммуникативных типов высказываний, плохо влияющих на установление положительных межличностных отношений в процессе общения.

Анализируя связную речь детей с общим недоразвитием речи, В. П. Глухов отмечает сложности формирования развернутых высказываний и их лингвистического оформления. Высказывания детей отличаются бесвязностью и непоследовательностью, низким уровнем семантической наполненности, в речи употребляются примитивные, нераспространенные фразы, присутствуют ошибки грамматического характера [6].

Все обозначенные проблемы требуют решения, а дети, сталкивающиеся с ними, нуждаются в сопровождении. Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение как комплекс условий, способствующий решению проблем и развитию личности обучающегося (М. Р. Битянова), мы выделили основные моменты, касающиеся формирования коммуникативных умений [2].

Их формирование принесет положительный результат, если соблюдены следующие условия:

1. Использование оптимального сочетания различных педагогических технологий (игровых, проблемных, развивающего обучения).

2. Осуществление взаимодействия между всеми участниками коррекционно-развивающего процесса (педагогами, детьми, родителями).

3. Применение групповой формы работы, способствующей формированию коммуникативных умений.

Необходимость использования различных технологий, в том числе современных (игровые технологии, кейс-технологии, элементы ТРИЗ-технологии), позволяет решать не только коррекционно-развивающие задачи, но и стимулировать познавательный интерес, желание заниматься.

Групповая форма работы с детьми является основной при формировании коммуникативных умений. Общаясь в кругу сверстников, дошкольник получает опыт установления положительных взаимоотношений, умение находить общий язык, а также учитывать индивидуальные особенности партнера по коммуникации.

Педагог образовательного учреждения, как партнер по общению, будет являться образцом для подражания. Поэтому коммуникативные умения детей дошкольного возраста находятся в прямой зависимости от уровня коммуникативной компетенции педагога [10].

О преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателя как о необходимом условии эффективного сопровождения детей с нарушениями речи неоднократно упоминается в работах В. С. Васильевой [3, 4]. Кроме того, к решению задач по формированию коммуникативных умений привлекаются все специалисты образовательного учреждения (педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор ЛФК, руководитель кружка и т. д.). Это помогает добиться большей динамики в коррекционно-развивающей работе. А взаимодействие педагогов и родителей способствует закреплению полученных на занятии умений в ежедневном семейном общении.

Таким образом, комплекс обозначенных нами условий обеспечивает эффективность работы по сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования коммуникативных умений.

Литература:

1. Артамонова, С. В. Психолого-педагогические исследования влияния коммуникативных особенностей детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи на качество ее коррекции [Текст] / С. В. Артамонова // Социально-гуманитарные проблемы современности: сб. науч. трудов. — Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2007. — С. 55–57.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической службы школы [Текст] / М. Р. Битянова. — М.: Совершенство, 1998. — 389 с.
3. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи : Учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Ибрафилова, И. Ю. Федорова. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. — 95 с. — ISBN 978-5-907409-12-5. — EDN MHTPDZ. — <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44595716>
4. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — 205 с. — ISBN 978-5-907409-33-0. — EDN FGOUYI. — <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46626290>
5. Воронич, Е. А. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников в группах различной направленности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, утв. 15.05.2017 / Екатерина Аркадьевна Воронич. — Санкт-Петербург, 2017. — 278 с.
6. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. — Москва: АРКТИ, 2002. — 142 с.
7. Грибова, О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 7–16.

8. Еленский, Н. Г. Коммуникативная и языковая компетенция детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Н. Г. Еленский, Л. А. Зайцева // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. — 2005. — № 1. — С. 41–53.

9. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 224 с.

10. Никитина, Е. Ю. Методологический регулятив развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / Е. Ю. Никитина, В. С. Васильева // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 6–1. — С. 44–47. — EDN PBAOUT. — <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17868762>

11. Туманова, Т. В. Исправление произношения у детей: Учебно-методическое пособие для логопедов / под редакцией проф. Т. Б. Филичевой. — М. Гном-Пресс, 1999. — 96 с.

12. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. — Москва: Гном-Пресс, 1999. — 127 с.

Рыкалина О. В.

педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга
e-mail: olgaryk@mail.ru

Специфика сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе развития артикуляции на хоровых занятиях в рамках ДООП

Аннотация. В статье рассмотрены основные особенности музыкально-артикуляционного сопровождения и вокальной работы с детьми 4–5 лет, имеющими нарушения речи. Представлены коррекционные методы работы, которые используются в вокальном дополнительном образовании.

Ключевые слова: артикуляционная гимнастика, музыкально-ритмическая работа, младшие дошкольники, коррекционная работа, развитие звукопроизношения, дыхательная гимнастика.

Rikalina O. V.

teacher of additional education at the State Budgetary Institution of Children's and Youth Children's Youth
Theater of the Frunzensky district of St. Petersburg

Specifics of accompanying preschool children with speech impairments in the process of developing articulation in choir classes within the framework of preschool education

Abstract. The article discusses the main features of musical articulatory accompaniment and vocal work with children 4–5 years old who have speech impairments. Corrective methods of work that are used in additional vocal education are presented.

Keywords: articulatory gymnastics, musical-rhythmic work, younger preschoolers, correctional work, development of sound pronunciation, breathing exercises.

Сопровождение детей 4–5 лет в вокально-музыкальном развитии направлено на активизацию слухового восприятия, привлечение интереса к слушанию и исполнению музыкальных произведений, формирование первоначальных певческих умений, развитие дыхания и артикуляции, проявление ритмичности в пении и движении.

Реализуя ДООП «Веселые нотки» в подготовительной группе Хора мальчиков ДДЮТ Фрунзенского р-на СПб, педагоги используют коррекционные методы работы, так как в последние годы приходят на занятия дети с речевыми нарушениями.

При работе с детьми с нарушениями речи необходимо учитывать возраст ребенка и уровень его речевого развития (мотивация, уровень коммуникации, развитие дифференцированного слухового восприятия и анализа). В современном вокальном дополнительном образовании разработан ряд методик, которые уже нашли широкое применение в музыкально-ритмическом и артикуляционном развитии дошкольников: фонопедический метод В. В. Емельянова, сонатал-педагогика М. Л. Лазарева, дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой [2, 6].

Развитие ритма, артикуляции произношения осуществляется с опорой на наглядные, словесные, практические методы. Особенности сопровождения детей с нарушениями речи связаны с использованием средств

музыкальной выразительности для развития речевого высказывания и стимуляции самостоятельной речи, выбором специальных средств активизации эмоционального, познавательного и двигательного развития. Для активизации певческого дыхания необходимы специальные задания и упражнения, представляемые педагогом в игровой форме [1, 4].

Примерный план музыкально-хорового занятия детей 4–5 лет, продолжительностью 35 минут включает музыкальное приветствие; дыхательную и артикуляционную гимнастики; звуковысотные и ритмические упражнения; музыкальные загадки с движениями; пение попевок (короткие песенки на текст старинных считалок и закличек); активную музыкальную игру; исполнение разучиваемых произведений.

Каждое занятие начинается с *дыхательной гимнастики*, которая проводится в игровой форме и способствует выработке диафрагмального дыхания, продолжительности, силы и постепенности выдоха, координации носового и ротового дыхания. При выполнении упражнений для нормализации дыхания преобладают плавные движения. Дыхательные упражнения первое время проводятся без речи, сочетаются с движениями рук, туловища, головы. Основа заданий разработана с применением упражнений А. Н. Стрельниковой, нацеленных на активный короткий вдох и плавный медленный выдох [5].

Например, «Мыльные пузыри»: дети «ловят» ладошками «пузыри», вылетающие изо рта соседа: короткий активный вдох носом и «выдувающий» выдох ртом.

Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков и коррекции нарушений звукопроизношения, включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения и пения звуков. Чаще всего дыхательные и артикуляционные упражнения объединяются и сопровождаются сказкой: «Сегодня мы полетим на воздушном шаре в Африку (надуваем шар, используя медленный вдох и выдох), мы летим над океаном (звукоизобразительное упражнение с шумом волн) и опускаемся на песчаный берег (шорох песка с помощью звука ш-ш-ш), идем гулять в джунгли и с лиан на нас смотрят обезьяны (гимнастика для языка — прокалываем щеку, жуем банан, проверяем кончиком языка зубы). Вдруг навстречу бежит антилопа (щелкаем языком) и т. д.». Вариативность текста и упражнений может меняться.

Музыкально-ритмические движения вместе с шумовыми инструментами воспитывают у детей ощущение формы музыкального произведения, его начала и окончания, а также навыки восприятия смены контрастных частей, приучают к выполнению ритмических заданий, помогающих инсценировке специально подобранных детских песен. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи возможно более широкое включение ритмопластических упражнений в процесс музыкального воспитания. Выполнение заданий и упражнений содействует развитию речи и образного мышления.

В своей работе педагоги используют песенки Михаила Лазарева (музыкант, педиатр, профессор Международной академии наук и искусств, действительный член Академии педагогических и социальных наук, автор СО-НАТАЛ-педагогика). Эти небольшие песни-упражнения написаны в виде развивающей певческо-дыхательной гимнастики. В них используются вибрационные звуковые воздействия, которые, неоднократно повторяясь, способствуют глубокому осознанному дыханию, артикуляции, активному произношению звуков. При разучивании и исполнении желательно добавлять движения, хлопки, притоптывания. Все это вместе содействует развитию координации.

С помощью звукоподражания активизируем кончик языка и четкую артикуляцию, воспитываем умение переключать активное внимание на качество выполнения действий, необходимых в конкретный момент; способствуем нормализации мышечного тонуса; формируем чувство коллективных действий. Движение под музыку и исполнение песен с движениями является одним из эффективных методов развития моторики детей, стимулятором слухового внимания.

Таким образом, на хоровых занятиях с детьми с нарушениями речи решаются как оздоровительные задачи, так и образовательные задачи, что способствует развитию музыкального восприятия, усвоению знаний музыкальной культуры.

Литература:

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. Лазарев М. Л. «Мамалыш. Рождение до рождения» / М. Л. Лазарев. — М.: Кодекс, 2009.
3. Медведева Е. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Новиковская О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях / О. А. Новиковская. — СПб.: Изд-во «Корона-Принт», 2021.
5. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Н. Щетинину — М.: Изд-во АСТ, 2023.

Тьюторское сопровождение на индивидуальных занятиях «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» с использованием инновационных технологий

Аннотация. Современные инновационные технологии в образовательном процессе позволяют добиться более высоких результатов. Существует огромное количество компьютерных программ, тренажеров, интернет-приложений, которые позволяют быстрее и качественно учащимся получать знания. В статье мы расскажем, как можно интересней сделать уроки благодаря инновационным технологиям.

Ключевые слова: современные инновационные технологии; индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения; визуализировать учебную информацию; интернет-приложение LearningApps.org; компьютерная программа Notebook; логопедический тренажер Логомер, конструктор Лего; стабилотренажер А-150; интерактивная песочница; конструктор интерактивных приложений; комплексные мультимедийные обучающие ресурсы.

Rykova I. G., Kalaida O. A., Popova N. P.

MBOU "S(K)OSHI № 12 of Chelyabinsk", Russia

e-mail: hizhnyakovaig@mail.ru, kalaidaol@yandex.ru, popowanad3zhda@yandex.ru

Tutor support in individual lessons “Formation of speech hearing and pronunciation aspects of speech” using innovative technologies

Abstract. Modern innovative technologies in the educational process allow us to achieve higher results. There are a huge number of computer programs, simulators, and Internet applications that allow students to gain knowledge faster and better. In this article, we will tell you how to make lessons more interesting thanks to innovative technologies.

Keywords: modern innovative technologies; individualize and differentiate the learning process; visualize educational information Internet application LearningApps.org; Notebook computer program; Logometer speech therapy simulator, Lego constructor; A-150 stability trainer; interactive sandbox; interactive application designer; comprehensive multimedia training resources.

Тьюторское сопровождение — это новый педагогический подход в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Тьютором в педагогическом сообществе называют педагога, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы.

Учет особенностей специфики нашей школы — обучение детей с особыми образовательными потребностями (нарушение слуха) — определил необходимость использования в повседневной педагогической работе школы помощь тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение на индивидуальных занятиях «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» проходит с использованием онлайн-ресурсов, современных инструментов работы педагогов, современных средств обучения.

Слабослышащие дети — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Современные инновационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения:

- при объяснении нового материала по развитию слухового восприятия;
- при контроле знаний;
- при закреплении;
- при обобщении и систематизации материала.

Использование инновационных технологий позволяет решить следующие задачи:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления (которые невозможно увидеть в природе);
- осуществлять контроль;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образное, абстрактное);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций).

Использование в обучении новых инновационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями, позволяет делать уроки более наглядными и динамичными.

ми, более эффективными с точки зрения обучения и развития учащихся. Использование инновационных технологий позволяет педагогу привнести эффект наглядности в уроки и помогает ребенку усвоить материал в полном объеме. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном образовании оно приобретает особую значимость.

Инновационные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала школьника. Благодаря использованию инновационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей.

На уроках по развитию слуха и формированию произношения используются:

- интернет-приложение Сервис для создания интерактивных упражнений LearningApps.org;
- компьютерная программа **SMART Notebook 19.1**;

Данная программа является функциональным и простым инструментом для создания информативных, интересных и, что главное, интерактивных презентаций.

- логопедический тренажер **Логомер**;
- образовательная робототехника;
- стабилотренажер А-150;
- интерактивная **песочница «Островок»**;
- **Сенсорный интерактивный проектор Epson EB 595Wi**;
- **Электронные формы учебников**.

Эти программы помогают в создании урока и делают его более интересным.

Ресурс **LearningApps.org** является конструктором интерактивных заданий, способствуя созданию и применению электронно-интерактивных упражнений. Требования ФГОС к метапредметным результатам требуют изменения технологии организации обучения.

Ресурс LearningApps.org является конструктором интерактивных приложений. Сервис LearningApps предоставляет возможность создавать приложения, объединенные темой в один блок, что очень удобно. Также приложение используется для закрепления материала, контроля. Выполняя упражнение, учащийся сразу получает оценку своих знаний. Используя данное приложение, удалось повысить мотивацию к обучению, снять напряжение, боязнь совершить ошибку. Совместное или самостоятельное выполнение упражнения в оболочке LearningApps воспринимается учащимися положительно. Они имеют элементарные навыки работы с компьютером, справляются с заданиями быстро, качественно. Развивая информационную компетентность, комплексные мультимедийные обучающие ресурсы создают условия для увлекательного обучения. Однако необходимо помнить, что компьютер не может заменить учителя на уроке. Необходимо тщательно планировать время работы с компьютером и использовать его именно тогда, когда он действительно необходим.

Применение ресурса LearningApps в процессе обучения способствует:

- повышению учебной мотивации;
- улучшению процесса запоминания новых слов;
- созданию ситуации успеха;
- повышению качества знаний.

С помощью программы **SMART Notebook 19.1** интересно создавать интерактивные задания для уроков. Учащиеся воспринимают получаемые знания не пассивно, а путем непосредственного участия в образовательном процессе. Ребенок увлечен занятием, с энтузиазмом относится к возможности учиться с помощью интерактивной доски. Использование программы SMART Notebook 19.1 позволяет обогатить любой урок и сконцентрировать обучающихся на учебе. Эта технология помогает творчески привлекать внимание и активизировать воображение учеников. Использование интерактивной доски делает образовательный процесс более увлекательным, приносящим ученикам истинное удовольствие, а они, в свою очередь, начинают уделять учебе больше внимания. Ребенок переживает положительные эмоции — чувство достижения успеха и гордости за себя.

За счет большой наглядности использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышает мотивацию. Мотивацию лучше всего можно определить, как стремление ученика участвовать в образовательном процессе. Использование возможностей современного компьютера и созданных на его основе технологий в школе актуально, социально значимо и личностно востребовано участниками образовательного процесса.

Логомер 2 — это программно-дидактический комплекс.

В программе есть игры и упражнения для индивидуальных и групповых занятий. В играх — яркие персонажи и интересные сюжеты, ребенок занимается с интересом. Поэтому их хорошо использовать для мотивации к обучению, начала новой темы и закрепления пройденной.

Ребенок контролирует ход игры, и это снимает напряжение. Поэтому игры подходят для работы с неконтактным, «трудным» ребенком. Некоторые игры решают несколько задач. Например, игра «Домашние животные» развивает неречевой слух, стимулирует звукоподражание и расширяет лексический запас.

Комплекс содержит игры и упражнения по основным темам логопедических и коррекционных занятий: звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматические категории.

Стабилотренажер А-150. Это устройство предназначено для развития баланса тела, координации, ловкости, быстроты реакции.

Применение стабилотренажера (Стабиломер А-150) с целью мозжечковой стимуляции позволяет включать интерактивные упражнения с высокой мотивацией ребенка или взрослого, направленные на:

- развитие равновесия и координации движений;
- развитие физической ловкости и навыков владения телом;
- восприятие устной и письменной речи;
- развитие навыков механического чтения;
- развитие памяти.

Образовательная робототехника.

Использование элементов образовательной робототехники на современном этапе развития инновационных технологий занимает особое место. Развивая мелкую моторику, идет воздействие на кору головного мозга, что помогает развивать речь. Образовательная робототехника эффективно применяется на индивидуальных занятиях. С помощью образовательной робототехники закрепляются грамматические конструкции, лексика, развивается связная речь. Также образовательную робототехнику можно применять при закреплении звуков, расширении словаря. Занятия с использованием образовательной робототехники очень интересны для детей, они воспринимают как игру, поэтому образовательная робототехника помогает более эффективно усвоить программный материал.

Интерактивная песочница «Островок».

Игры с песком способствуют развитию пространственного мышления, формированию произношения, развитию речи.

У ребенка усиливается желание узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. В песочнице развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта». В играх с интерактивным песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление, а также речь и моторика). Совершенствуется предметно-игровая деятельность, что способствует развитию коммуникативных навыков ребенка.

Сенсорный интерактивный проектор Epson EB 595Wi.

Использование сенсорного интерактивного проектора дает возможность переноса изображений на пол и их демонстрацию с большим масштабом увеличения. Возможность передвигать, останавливать, добавлять, удалять на проекторе позволяет наглядно моделировать ситуацию. С помощью специального маркера можно нарисовать предмет или провести соединительную линию от предмета к предмету, что является игровой интерактивной формой подачи учебного материала — все это в совокупности делает учебную деятельность привлекательной, способствует повышению мотивационной готовности детей к занятиям.

Электронные формы учебников.

В 2019 г. педагоги школы получили возможность познакомиться и апробировать электронные формы учебников (ЭФУ) разных издательств и образовательных платформ. Интерактивные учебные пособия серии «Наглядная школа» издательства «ЭкзаменМедиа». Педагоги получили код доступа к интерактивным учебным пособиям серии «Наглядная школа» во время участия во Всероссийском конкурсе методических разработок педагогов «Цифровой урок» (2018 г.). Педагоги школы создали собственные сценарии уроков с использованием новейших технологий.

Заключение.

Урок с использованием современных инновационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания — развитию индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тьюторское сопровождение на индивидуальных занятиях «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения.

Литература:

1. <http://www.smartboardlounge.com/tutorials/default.html>
2. http://onlinehelp.smarttech.com/ru/windows/help/Notebook/10_0_0/HelpCeter.htm#IntroductionnotebookSoftware.htm
3. http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2763/Itemid,118/
4. <http://www.youtube.com/playlist?list=PL3CB16168AD34DB32>
5. <http://www.smartboard.com.ua/catalog/15/20/6>. http://www.smart-cis.ru/Notebook_family.html
6. <http://learningapps.org>
7. https://doroninaek.ucoz.ru/metod/konstruktor_interaktivnykh_zadaniy_learningapps.pdf
8. Программно-дидактический комплекс «Логомер 2». Современный универсальный набор интерактивных дидактических материалов для логопедического кабинета.

Осуществление педагогической поддержки детей с комплексными нарушениями развития в рамках тьюторского сопровождения в ДОУ

Аннотация. В статье представлены пути работы тьютора с детьми с нарушением слуха и в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, тьютор, комплексные нарушения развития, дошкольники.

Ryabova N. L.

MPEI "DS № 470 of Chelyabinsk", Chelyabinsk, Russia

Implementation of pedagogical support for children with complex developmental disorders within the framework of tutor support in preschool educational institutions

Abstract. The article presents the ways of a tutor's work with children with hearing impairment and in a preschool educational organization.

Keywords: children with disabilities, tutor, complex developmental disorders, preschoolers.

В направлении современного образования и воспитания детей с комплексными нарушениями произошли изменения требований к различным сторонам деятельности обучающихся и педагогов в ДОУ.

При работе с детьми с ОВЗ создаются психолого-педагогические условия, способствующие улучшению эмоционального фона протекания процессов пребывания ребенка в детском коллективе. Основной целью создания и соблюдения комфортных условий детям с комплексными нарушениями в дошкольной образовательной организации является полноценное развитие и воспитание личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных особенностей.

В психолого-педагогической характеристике данной категории детей отмечается нарушение познавательной деятельности, несформированность навыков самообслуживания, общения со сверстниками. Высокая истощаемость психической деятельности у детей со сложными нарушениями развития определяет необходимость постоянного контроля за состоянием воспитанников; чередование разных видов деятельности, отличающихся степенью умственного напряжения; увеличения длительности перерывов между занятиями и включения разгрузочных пауз в структуру занятий.

Деятельность тьютора в данном случае значительно улучшает весь процесс пребывания ребенка в ДОУ и направлена на формирование установки на продуктивную и главным образом самостоятельную деятельность воспитанника, формирование у ребенка представлений о личной и социальной ответственности, развитие учебной мотивации.

Воспитатель группы не может уделить достаточное внимание ребенку с комплексными нарушениями, не ущемляя потребности всех детей группы в получении необходимого объема знаний и при формировании конкретных умений и навыков. Поэтому при организации фронтальных или подгрупповых занятий деятельность тьютора будет направлена на то, чтобы привлечь внимание ребенка к речи воспитателя индивидуальными подсказками, сопровождающимися показом действия. Для того чтобы образовательно-воспитательный процесс был организован наиболее продуктивно, необходимо заранее согласовывать с педагогами основные цели и задачи, просчитывая трудности, которые могут возникнуть, и пути их решения, опираясь на индивидуальные особенности конкретного ребенка.

В свободной деятельности тьютор организует взаимодействие с ребенком так, чтобы закреплять новые знания и навыки, и проводит игры, упражнения, которые помогли бы ребенку вступать в совместную деятельность с другими детьми, при этом не нарушая общего положительного фона взаимоотношений.

Важную роль в данной работе имеет правильно организованное взаимодействие педагогов группы, тьютора и родителей. Обучение родителей основным приемам взаимодействия и организации в домашних условиях закрепления полученных навыков является важным этапом работы.

Тьюторское сопровождение в дошкольном учреждении способствует становлению наиболее эффективной формы организации учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Вишнякова Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова. — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — 66 с.

2. Головниц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головниц // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с. — (Коррекционная педагогика).

3. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: Пособие для педагогов и воспитателей / И. В. Королева // Каро, 2020. — 128 с.

Савельева Е. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: cat.nt@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Роль ритмики в развитии основных видов движений детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Аннотация. В статье представлен материал, раскрывающий особенности основных видов движений (ходьбы, бега, прыжков, метания, лазания) детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения и специфику их развития. Рассмотрено понятие ритмики, музыкально-ритмических движений. Раскрыта роль ритмики в развитии двигательной сферы детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, основные виды движений, ходьба, бег, прыжки, метание, лазание, музыкально-ритмические движения, ритмика, двигательная сфера.

Savelieva E. M.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: cat.nt@mail.ru

Scientific supervisor — Osipova L. B.

The role of rhythmic in the development of the main types of movements of preschool children with visual impairment

Annotation. The article presents material revealing the features of the main types of movements (walking, running, jumping, throwing, climbing) of preschool children with visual impairment and the specifics of their development. The concept of rhythmic, musical and rhythmic movements is considered. The role of rhythmic in the development of the motor sphere of children with visual impairments is revealed.

Keywords: children with visual impairment, basic types of movements, walking, running, jumping, throwing, climbing, musical and rhythmic movements, rhythmic, motor sphere.

Двигательная сфера является одним из аспектов, который обеспечивает свободное функционирование человека в социуме, его передвижение и мобильность. У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается серьезное нарушение всех двигательных возможностей, моторных навыков и качеств [2; 5; 9; 12]. Они значительно отстают в освоении основных видов движений, к которым относятся ходьба, бег, лазание, метание и прыжки.

Стоит отметить, что значительные трудности в овладении всеми видами движений испытывают дети с нарушениями зрения. Группа детей данной категории весьма разнообразна по степени выраженности зрительного дефекта, характеру зрительных нарушений и, следовательно, по степени отставания в развитии основных видов движений [1]. Вместе с тем у всех детей с нарушением зрения (слепые, слабовидящие, с косоглазием и амблиопией) отмечаются особенности в психофизическом развитии, обусловленные первичным дефектом, и проявляются в развитии двигательной сферы, а значит и в овладении основными видами движений.

Прежде чем овладеть основными видами движений, ребенок овладевает двигательными навыками, такими как удержание головы, переворот с живота на спину и наоборот, сидение и так далее. Исследования Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной показывают, что в первые месяцы жизни дети с нарушением зрения и без него развиваются одинаково. Различие возникает тогда, когда ребенок без зрительного дефекта начинает визуально контролировать свои двигательные акты. Это происходит в возрасте пяти-шести месяцев. С этого времени развитие двигательной сферы ребенка с нарушением зрения начинает отставать. Степень отставания в овладении основными видами движений зависит от степени выраженности зрительного дефекта. Так, слабовидящие дети начинают самостоятельно ходить в 1,5 года, в то время как слепые овладевают навыком ходьбы к 2 годам. Долгое время у слепых детей ходьба является основным движением ориентировки в пространстве, так как формирование навыков бега, прыжков и лазания весьма затруднено [15; 16].

Тем не менее, к младшему дошкольному возрасту дети овладевают всеми основными видами движений, имея свои особенности их выполнения. Так, при ходьбе и беге у детей наблюдается большое мышечное напряжение, голова опущена вниз, движения рук и ног не согласованы, стопы ног ставятся широко, темп неравномерный, из-за нарушения равновесия они вынуждены останавливаться при ходьбе, в результате чего теряется направление. При выполнении прыжков как правило, допускаются ошибки во всех фазах (толчке, полете, приземлении) выполнения движения. Метание правой и левой рукой вдаль характеризуется слабой силой броска, недостаточным замахом. Лазание по гимнастической лестнице у детей с нарушением зрения характеризуется недостаточной согласованностью зрительного контроля и движений рук и ног [14].

Отставание в развитии двигательной сферы (развитие двигательных качеств, овладение основными видами движений) требует необходимости проведения коррекционной работы по ее развитию.

В исследованиях отечественных ученых описаны различные средства развития основных видов движений. Л. С. Сековец к таким относит физические упражнения, подвижные игры, Л. А. Дружинина и Л. Б. Осипова — театрализованную деятельность, музыкально-ритмические упражнения [4; 14].

Остановимся более подробно на характеристике музыкально-ритмических упражнений и их роли в овладении ребенком основными видами движений.

Музыкально-ритмические движения — вид музыкальной деятельности, построенный на взаимосвязи музыки и движений, где основой служит ритм [8].

Музыкально-ритмические движения в большей мере используются на занятиях ритмикой и ритмической гимнастикой.

Роль ритмики в овладении основными видами движений очень велика. Прежде всего ритмика повышает мотивацию ребенка. Так, текст песни может стимулировать образность движений и интерес к их выполнению. Важен и эмоциональный настрой, который достигается средствами ритмики. Воздействие музыки положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей, дает возможность им получить общее эстетическое, моральное и физическое развитие [10; 13]. Ощущение чувства ритма необходимо при выполнении ритмических движений. Вместе с тем именно ритмический рисунок способствует более четкой реализации задания педагога.

Овладение основными видами движений тесно связано с развитием высших психических функций. Ритмика помогает концентрировать внимание, память, восприятие, поддерживать работоспособность, усиливая эффект выполняемых упражнений, и улучшать педагогический процесс [3; 6; 7].

Также занятия ритмикой способствуют повышению работоспособности организма, укреплению и сохранению здоровья, коррекции двигательных нарушений и недостатков физического развития, умению дифференцировать движения по степени мышечных усилий во времени и пространстве, управлять темпом движений и подчинять свои движения музыке.

Использование ритмики в процессе обучения и воспитания детей с нарушением зрения способствует улучшению состояния двигательной сферы дошкольников с нарушениями зрения, повышению двигательной активности и, как следствие, развитию пространственной ориентировки. Благодаря целенаправленной регуляции движения, в процессе ритмического воспитания осуществляется согласованное взаимодействие различных мышц, уменьшается напряжение, повышается координация, точность и скорость выполняемого движения. Систематические занятия ритмикой улучшают работу двигательного анализатора, а также способствуют воспитанию мышечного чувства у слабовидящих детей, что необходимо им для нормальной жизнедеятельности и пространственной ориентировки [11].

Важным моментом использования элементов ритмики является то, что их могут использовать различные участники образовательного процесса — и инструктор по физической культуре, и музыкальный руководитель, и воспитатель, и логопед.

Таким образом, ритмика как часть физического воспитания может успешно применяться как средство коррекции вторичных отклонений в развитии детей с нарушением зрения, вызванных неполноценностью зрительного анализатора, улучшения двигательного режима, развития двигательных качеств, улучшения физического состояния, коррекции нарушений всей двигательной сферы в целом.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу : метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2018. — 143 с.
2. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Н. Я. Ратанова, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 127 с. — ISBN 978-5-91283-061-6.
3. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
4. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.

5. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
6. Колодницкий, Г. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей: учеб.-метод. пособие для воспитателей и педагогов / Г. А. Колодницкий. — М.: Гиом-Пресс, 1997. — 64 с.
7. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
8. Медведева, Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.]; под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Академия, 2002. — 224 с.
9. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
10. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
11. Петрова, И. К. Ритмика как средство коррекции двигательной сферы детей с нарушениями зрения / И. К. Петрова // Молодой ученый. — 2017. — № 5 (139). — С. 524–527. — URL: <https://moluch.ru/archive/139/39220/>
12. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
13. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
14. Сековец, Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения : монография / Л. С. Сековец. — Нижний Новгород : Николаев, 2001. — 164 с.
15. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина, Г. А. Буткина; под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. — М. : Налоговый вестник, 2004. — 316 с.
16. Тинькова, Е. Л. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Е. Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. — Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. — 137 с.

Савочкина И. А., Кильмасова И. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: irenna-smail@mail.ru, kilmasovaia@cspu.ru

Дидактическое обеспечение как средство развития технологических умений будущих педагогов (на примере технологии пошива изделий)

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой дидактического обеспечения образовательного процесса по технологии обработки швейных изделий. Различия видов дидактических материалов и их важность в технологии.

Ключевые слова: дидактическое обеспечение, технологическая подготовка.

Savochkina I. A., Kilmasova I. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Didactic provision of the educational process as a means of developing the technological skills of future teachers (using the example of sewing technology)

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of didactic provision of the educational process in the technology of sewing products processing. Differences in the types of didactic materials and their importance in technology.

Keywords: didactic support, technological training.

Быстрые темпы развития современного общества поставили перед педагогическим образованием и практикой новые проблемы, связанные с подготовкой профессиональных кадров. Среди них особое место занимает технологическая и методическая подготовка студентов, касающаяся научного знания о процедурах управления учебной деятельностью. Эта проблема нашла свое отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине развития образования России».

Технологическая подготовка студентов связана с проблемами интеллектуального, активного обучения, с развитием творческой личности, воспитанием профессиональной направленности мышления студентов, реализацией исследовательского принципа в организации учебно-познавательной деятельности.

Дидактическими средствами являются предметы, которые, предоставляя учащимся сенсомоторные стимулы, воздействующие на их зрение, слух, осязание и т. д., облегчают им непосредственное и косвенное познание действительности. Слово «предмет» в приведенном определении относится как к предметам реальной действительности, так и к их модельным, образным, словесным или символическим заменителям.

Понимаемые таким образом дидактические средства выполняют в процессе обучения следующие функции:

- служат непосредственному познанию определенных фрагментов действительности (познавательная функция);
- являются средством развития познавательных способностей, а также чувств и воли учащихся (формирующая функция);
- представляют собой важный источник знаний и умений, облегчают закрепление проработанного материала, проверку гипотез, проверку степени овладения знаниями и т. п.

Существует классификация дидактических средств с точки зрения степени их сложности. В соответствии с таким делением различают дидактические средства простые и сложные. К числу простых относятся естественные образцы в естественных условиях, естественные образцы, демонстрируемые в искусственных условиях, препарированные образцы, модели, картины, карты, диаграммы и т. д. Сложными средствами являются разнообразные механические и электрические устройства: кинопроекторы, телевизионная аппаратура, мультимедийные устройства, автоматизирующие процесс обучения и т. п. При таком делении виды чувственных воздействий оказались подчиненными критерию сложности самих средств. Поэтому как среди простых, так и среди сложных средств можно выделить визуальные, аудиальные и аудиовизуальные средства, а также не входящие в эти группы программированные учебники и дидактические машины.

Кроме того, все средства информационно-коммуникационных технологий, применяемых в системе образования, можно разделить на два типа: аппаратные и программные.

Таким образом, дидактические средства обучения — это источник получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, оборудование, лаборатории. Основные функции средства обучения — это информационная, дидактическая, контрольная. Дидактические функции, следовательно, характеризуют сущностные свойства и возможности средства обучения в определенной образовательной среде.

Технологическая деятельность — это специфический вид деятельности человека, направленный на целесообразное преобразование окружающего мира с целью получения продукта потребления.

В структуре технологической деятельности выделяются следующие компоненты: мотивация деятельности, ориентировочные действия, исполнительные действия, действия контроля и действия оценки. Главным и характерным признаком технологической деятельности является целесообразность преобразования.

На сегодняшний день в теории обучения отсутствует единое понимание термина «технология», и наиболее часто встречаются такие определения: совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, в результате которых происходит качественное изменение обрабатываемого объекта, система предложенных наукой алгоритмов, способов, средств, применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукции заданного количества и качества.

К технологическим умениям педагога относятся умения осуществлять постановку целей обучения, отбирать и структурировать содержание учебного материала, выдвигать цели, прогнозировать результат, проектировать процесс обучения, организовывать взаимодействие субъектов образовательного процесса, управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся, осуществлять контрольно-оценочную деятельность.

Технологическая деятельность педагога выражается в обеспечении интеграции социальных и образовательных стратегий обучения, создающей образовательный и воспитательный эффект. Особое значение имеют знания, умения и навыки будущего педагога об операциях управления учебной деятельностью учащихся, знания, воплощенные в действия, представленные в реальности как проектировочная, рефлексивная и регулирующая деятельность. В связи с задачами технологической подготовки остро ставится вопрос о формировании у студентов ценностных ориентаций, понимании ими значимости профессионального образования, своей социальной роли в обществе, личной удовлетворенности выбором профессии.

Никакие технологии не в состоянии «сами собой» обучить или научить кого-либо. Подобное создается только подобным: знания, нравственные черты, особенности психологического и интеллектуального восприятия вольно или невольно передаются от учителя учащимся.

Образовательный процесс достигает наивысшей эффективности при широком, но оправданном использовании преподавателем всего богатого арсенала дидактики — через разумную комбинацию различных педагогических форм, методов, способов, средств, приемов, режимов и алгоритмов обучения. В этом умении, мастерстве — важнейший показатель профессиональной компетентности, дееспособности преподавателя.

Технологическая подготовка, как составная часть готовности студентов к решению профессиональных педагогических задач в школе, базируется на единстве:

- логики образования технологических понятий, отражающих основные аспекты и специфику технологической подготовки;

- методических положений организации и проведения занятий на основе теории деятельностного подхода к формированию технологических знаний и умений, проблемного метода обучения, концепций политехнического и технологического образования, профессиональной подготовки будущего учителя технологии;
- комплексного формирования профессионально важных качеств личности будущего специалиста и технологической культуры.

Наиболее подробно рассмотрим такое дидактическое средство для обучения будущих педагогов предмета «Технология», как инструкционные карты.

Инструкционные карты имеют две стороны: технологическую, определяющую, что и в какой последовательности делать для получения необходимого результата, и учебно-инструктивную, содержащую указания, как делать.

Этот документ разработан по аналогии с одним из видов производственной документации — технологической картой для рабочего, изготавливающего изделие по готовой инструкции. В связи с этим наибольшее применение инструкционная карта обычно находит в случаях организации репродуктивной работы учащихся по воспроизведению образца. Это обеспечивает учащимся, с одной стороны, возможность восприятия образца (схожих образцов) со всеми их конструктивными особенностями, а с другой стороны — позволяет при предметном (образном) созерцании обсудить эти конструктивные особенности и выявить конструкторско-технологические проблемы, организовать поиск возможных путей решения выявленных проблем. Учебно-инструкционная карта даже в репродуктивной деятельности детей должна применяться лишь в тех случаях, которые связаны с еще не освоенными способами и приемами действий.

Инструкционной картой учащийся может пользоваться по мере необходимости, независимо от деятельности других учащихся, его работа становится более самостоятельной и активной. Имея инструкционную карту, ученик может постоянно контролировать свои действия и осознанно их корректировать. По инструкционной карте учителю легче контролировать выполнение задания.

Графическое изображение образцов (инструкционные карты) может быть использовано как на этапе анализа задания, так и в самостоятельной практической деятельности детей в качестве информационной поддержки. Иногда, если изображение достаточно «прозрачно», оно может заменить образец для анализа задания, что способствует развитию пространственности и образности.

По оформлению выделяют следующие виды:

1) наглядная инструкционная карта — каждый чертеж сопровождается рисунком или фотографией, демонстрирующей выполнение данной операции наглядно. На уроке каждая схема инструкционной карты может сопровождаться показом;

2) комбинированная инструкционная карта — серия чертежей, сопровождаемая словесным комментарием к каждой операции. Словесное описание дает более полное представление о выполняемом действии;

3) графическая инструкционная карта — карта без словесного комментария, содержащая только чертежи, расположенные в порядке следования операций;

4) Текстовая инструкция — чаще всего это план, написанный на доске, последовательность операций. На самом деле они почти никогда не могут оказать помощи, поскольку ребенка интересует не что за чем делать, а как делать. Текстовый ответ на вопрос «как?» был бы слишком многословен, поэтому мы и видим «планы»: подумай (!), разметь, вырежи и т. д. Поэтому лучше никаких текстов не писать, а устно проговорить последовательность операций.

В зависимости от назначения в инструкционной карте могут преобладать те или иные элементы, какая-либо часть может стать основной, что позволяет присвоить ее название всей карте. В зависимости от сложности изделия, от подготовленности учащихся решается вопрос о том, какую форму будут иметь инструкционные карты, насколько подробные указания будут они содержать.

В рамках дисциплин, связанных с пошивом изделий, формируются не только практико-ориентированные умения, но и умения, направленные на усвоение технологических знаний и умений, формирование профессионально важных качеств личности будущих учителей технологии, на основе решения системы проблемно-творческих задач с технико-технологическим содержанием, максимально приближенных к реальной работе учителя технологии в школе.

Использование средств обучения также имеет ряд особенностей, которые выражаются в необходимости четкого выделения средств работы, необходимого уровня теоретического и практического опыта самого педагога, содержании учебного занятия и т. д.

В рамках практических рекомендаций отметим, что необходимо использовать средства обучения в контексте обязательного использования наглядности, которое должно отражать специфику учебного предмета, объект исследования. Необходимо учитывать условия демонстрации наглядных средств работы, особенности содержания средств. Также при работе необходимо уметь четко организовывать процесс наблюдения в рамках учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.

2. Правовые проблемы укрепления российской государственности: сборник статей / ред. О. И. Андреева, А. С. Князьков, Н. В. Ольховик, Л. М. Прозументов, М. К. Свиридов, В. А. Уткин. — Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. — Ч. 89. — 360 с.

3. Котряхов Н. В. Проблемы и приоритеты современной российской педагогики // Вестник Вятского государственного университета / Вестник ВятГУ. — 2023. — № 2. — 148 с.

4. Мотивация обучения в вузе — формирование готовности студентов к профессиональной деятельности / С. Н. Алексеев, Т. В. Гайворонская, Н. Н. Дробот // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 3.

5. Савочкина И. А. Технология швейных изделий: учебное пособие. — Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ, 2013. — 102 с.

Сагатдинова О. В.

Ожно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: sagatdinova_2011@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Психолого-педагогическое сопровождение развития мелкой моторики дошкольников с ЗПР на занятиях по изобразительности

Аннотация. В статье обобщен собственный опыт автора по развитию мелкой моторики детей с ЗПР на занятиях по изобразительной деятельности. В качестве основного дидактического пособия в такой работе представлена специальная тетрадь. Данная тетрадь — полная авторская разработка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, мелкая моторика, задержка психического развития, изобразительная деятельность.

Sagatdinova O. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Psychological and pedagogical support for the development of fine motor skills of preschoolers with mental retardation in physical activity classes

Abstract. The article summarizes the author's own experience in the development of fine motor skills of children with mental retardation in visual arts classes. A special notebook is presented as the main didactic aid in such work. This notebook is a complete author's development.

Keywords: psychological and pedagogical support, fine motor skills, mental retardation, visual activity.

Проблема развития мелкой моторики дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) — одна из актуальных в дефектологической науке [2]. Под мелкой моторикой в современной науке принято понимать способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук в результате скоординированных действий мышечной, нервной и костной систем [4].

Анализ научно-методической литературы [1; 3] показывает, что мелкая моторика таких детей характеризуется рядом особенностей: нарушение регуляции произвольных движений; западание техники движений и двигательных качеств (быстроты, ловкости, силы, точности, координации); несформированность техники выполнения движений; слабая регуляция силы нажима при письме; задержка в формировании графомоторных навыков; плохая координация [3].

Для детального изучения особенностей мелкомоторного развития дошкольников с ЗПР на базе МБДОУ «Детский сад №44 г. Челябинска» было организовано собственное исследование, в котором приняли участие воспитанники старшей группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития, в количестве 5 человек.

Интегральный показатель развития мелкой моторики, полученный в ходе проведенной диагностики (удержание позы, точность движений, скорость и ритмичность движений), свидетельствует о недостаточном уровне развития мелкой моторики, а также отдельных ее параметров у всех пятерых детей [5].

По результатам обследования было принято решение об организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики дошкольников с ЗПР. В рамках данного исследования такая работа была организована в процессе занятий изобразительностью.

Для этого была создана рабочая тетрадь по изобразительной деятельности (Сагатдинова О. В. Рабочая тетрадь по изобразительной деятельности: учебное пособие / О. В. Сагатдинова, Л. М. Лапшина. — Челябинск:

Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — 40 с.). Тетрадь включает 6 блоков: рисование ладошками, рисование пластилином, штриховка, рисование по точкам, рисование губкой и рисование ватными палочками. Каждый блок тетради имеет свою инструкцию. Инструкция содержит информацию о том, как пользоваться тетрадью и инструкцию к каждому заданию [5].

Все задания ориентированы на старших дошкольников с ЗПР и позволяют детям заниматься самостоятельно, с педагогами и с родителями [6].

Тетрадь выполнена в ярких цветах, чтобы ребенку было интересно [7].

В конце учебного года, после полной реализации работы, в тетради была отмечена тенденция к положительной динамике в уровне развития мелкой моторики детей с ЗПР. При выполнении заданий двумя руками одновременно прослеживалась точность выполнения у всех пятерых дошкольников, в отличие от данных в начале учебного года. У детей не наблюдалось напряженности кисти при выполнении задания и отсутствовал гипертонус рук. У всех пятерых детей скованности движений отмечено не было, дети научились удерживать заданную позу из пальцев. Задание все дети выполняли в среднем темпе, двигательная маневренность у них повысилась, приблизившись к показателям возрастной нормы, т. е. результаты исследования в целом совпадают с данными ведущих специалистов по проблеме [1; 2; 7].

Таким образом, анализ результатов исследования свидетельствует об эффективности предложенного контента рабочей тетради, а регулярная работа в ней — важное условие качественного развития мелкой моторики детей с ЗПР.

Литература:

1. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
2. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
3. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
4. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
5. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
6. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.
7. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. — 2018. — Vol. 34, № Special Issue 15. — P. 748–772. — EDN SKGRQL.

Саитбурханова О. Э.

АНО Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития
«Альтернатус», г. Челябинск, Россия
e-mail: alternatus1csr@gmail.com

Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья на занятиях в некоммерческих центрах реабилитации, обучения и развития

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о роли тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья на занятиях в некоммерческих центрах реабилитации, обучения и

развития на примере организации работы тьюторов в АНО Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус» г. Челябинск.

Ключевые слова: тьютор, психолого-педагогическое сопровождение, тяжелые множественные нарушения развития, навыки самообслуживания.

Saitburhanova O. E.

ANO Center for Rehabilitation and Integration of Children with Special Needs “Alternatus”, Chelyabinsk, Russia

The role of a tutor in the psychological and pedagogical support of a child with disabilities in classes at non-profit rehabilitation, training and development centers

Abstract. The article considers the question of the role of a tutor in the psychological and pedagogical support of a child with disabilities in classes at non-profit rehabilitation, training and development centers on the example of the organization of the work of tutors in the ANO Center for Rehabilitation and Integration of Children with special needs “Alternatus” Chelyabinsk.

Keywords: tutor, psychological and pedagogical support, severe multiple developmental disorders, self-service skills.

В данное время вопрос тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) очень актуален в связи «с внедрением новых проектов и модернизацией образования, а также с возрастающим интересом к идеям индивидуализации и открытости образования» [2, с. 4].

Родители детей с ОВЗ, особенно детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР), испытывают трудности в поиске специалистов для сопровождения их ребенка при адаптации его к детскому саду или школе, на занятиях в частных и государственных реабилитационных центрах, так как такому ребенку нужна всесторонняя поддержка как специалиста, который вводит ребенка в образовательный процесс, так и ассистента, который оказывает помощь при социально-бытовом ориентировании. В связи с этим роль тьютора часто не ясна и сочетает в себе несколько функциональных обязанностей.

Многие частные центры реабилитации, интеграции, обучения и развития ребенка с ОВЗ города Челябинска предоставляют тьюторское сопровождение на занятиях в их центре, например, Детский центр развития и коррекции «Лабиринт детства», Школа уникальных детей «Уникум», Центр для детей и взрослых «Лиса», «Оранжевая школа» и другие.

АНО Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус» (далее — Центр «Альтернатус») также предоставляет тьюторов на занятиях каждому ребенку, кроме этого по запросу родителей оказывает тьюторскую помощь в адаптации особых детей на территории детского сада или другого центра развития, в процессе занятий «на дому», в ходе сопровождения ребенка во время прохождения аттестационных мероприятий в массовой школе и во время массовых праздников в различных социально-культурных досуговых учреждениях города.

В качестве тьюторов в Центре «Альтернатус» выступают волонтеры, студенты педагогических и смежных направлений, мамы ребят с ОВЗ, имеющие опыт особого родительства. Волонтерами могут быть родители, заинтересованные школьники и студенты. Студенты, являющиеся тьюторами в Центре «Альтернатус», — это чаще всего студенты педагогических направлений, приходящие на практику в этот центр и остающиеся в нем работать и дальше. Уже второй год на базе Центра «Альтернатус» проходят практику студенты ФГБОУ ВО «ЧелГУ», Колледжа при ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ», ФГБОУ ВО «УралГУФК». Кроме этого, приходят студенты других направлений, которые после тьюторства поступают на педагогические направления и выбирают будущей профессией работу с особыми детьми. Мамы детей с ОВЗ, выполняющие функции тьюторов в Центре «Альтернатус», также уже имеют специальное образование или планируют его получать после работы с этой категорией детей.

Тьюторское сопровождение на занятиях в Центре «Альтернатус» начинается со знакомства с воспитанниками центра, с налаживания сотрудничества без каких-либо требований, часто это просто игра или формат группы кратковременного пребывания, когда ребенок расслаблен и спокоен. Знакомство начинается с приятной деятельности и проходит под кураторством наставника (в его роли обычно выступает руководитель или опытный специалист центра).

После знакомства и первого взаимодействия с детьми тьюторы проходят цикл обучающих встреч следующего формата: онлайн — для получения информации о функциональных обязанностях, для формирования теоретической базы знаний, которые будут полезны в работе, для ответов на вопросы, возникшие в процессе знакомства с воспитанником центра; офлайн — для отработки на практике навыков, умений и знаний, для обучения основам поведенческого подхода, альтернативных систем коммуникации и пр.

Формат тьюторского сопровождения «от практики к теории» был выбран не случайно, так как опыт показал, что иногда человек, приходя на должность тьютора, не имеет опыта общения с особыми детьми, в том числе с ТМНР, и это взаимодействие оказывается слишком сложным, энергозатратным или просто не таким, как

представлялось раньше. Поэтому обучение целесообразно в таких условиях, когда человек после взаимодействия осознанно решает продолжить знакомство с воспитанниками Центра.

После первого этапа обучения тьюторы выходят в групповой формат занятий, где всегда есть опытный специалист, имеющий педагогические компетенции и помогающий в сложных, критических ситуациях. Часто это формат развивающих занятий в мини-группе до 5 человек, где для каждого ребенка предусмотрено тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение заключается в следующем:

- функции ассистента: встречает/проводит ребенка; оказывает помощь по уходу, например, в раздевалке, туалете или при приеме пищи, а также закрепляет навыки самообслуживания, отрабатываемые на индивидуальных занятиях; помогает организовать и прибрать после занятия рабочее место, доставать все необходимые для занятия вещи, собирать рюкзак; собирает и предоставляет специалистам и родителям информацию о ребенке, его интересах, страхах, ограничениях в еде, поведенческих особенностях;
- функции тьютора в момент задания: адаптирует обучающий и развивающий материал, соблюдает личный режим заданий и перемен ребенка, режим поощрений, помогает ориентироваться в визуальном рисунке; интегрирует ребенка в общую игру; дает обратную связь родителям об успехах и сложностях на занятиях;
- функции специалиста: отрабатывает при необходимости навыки альтернативной коммуникации, активно выступает в роли тренера в поведенческом тренинге, работая с чек-листами, отрабатывая индивидуальные цели по протоколам, также организуя совместную игру на перемене или в коммуникативной группе; выступает связующим звеном между специалистом и родителями, передает домашнее задание с рекомендациями, как именно их ребенку будет доступнее и продуктивнее преподнести и выполнять задания.

Центр «Альтернатус» имеет примечательный опыт тьюторского сопровождения 7 воспитанников центра при прохождении детьми аттестационных мероприятий 2022/23 учебного года в МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска», в процессе которых ребята писали контрольные работы по всем необходимым учебным предметам. Детям с ОВЗ сложно адаптироваться к новой обстановке и требованиям, и поэтому присутствие и сопровождение их знакомыми специалистами влияет на успех прохождения аттестационных мероприятий в массовой школе. В данном случае в роли тьюторов выступали специалисты с многолетним опытом работы, поэтому разделение сотрудников Центра «Альтернатус» на специалистов и тьюторов достаточно условно, каждый из них может выступать в той или иной роли, в зависимости от формата взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

На следующем этапе сопровождения тьюторы продолжают обучение, получая теоретические знания и отрабатывая их на практике. Так, например, сотрудники Центра «Альтернатус», в том числе тьюторы, регулярно проходят обучение современному подходу в АВА-терапии, в том числе методу формирования сотрудничества и тренингу опорных навыков ПФА/ТОН (Г. Хэнли). Кроме того, практическая деятельность сотрудников центра находится под кураторством и супервизией сертифицированных поведенческих аналитиков и кураторов поведенческих программ МВР.

Заключительный этап сопровождения — это самостоятельное взаимодействие тьютора и ребенка в следующих форматах: группы кратковременного пребывания в центре или на дому ребенка, прогулки или совместные с ребенком выходы в магазин. Здесь также тьютор не просто сопровождает или выполняет функции няни, его функционал гораздо шире, это скорее этап генерализации и обобщения, когда ребенок учится переносить имеющиеся навыки в другую обстановку. Деятельность тьютора один на один с ребенком также постоянно курируется руководителем и специалистами центра, проводятся онлайн-встречи, где даются обратная связь, ответы на вопросы, постановка новых целей, разбор кейсов, сложных случаев.

Тьюторы, которые на практике показывают лучшие результаты и заинтересованность в дальнейшей работе, приобретая ценный практический опыт, часто получают приглашение на работу в центр и выбирают интересное для себя и актуальное для ребят с ОВЗ направление тьюторской работы, при этом обучаются большей частью за счет средств Центра «Альтернатус» и переходят уже в разряд специалистов.

В Центре «Альтернатус» тьюторское сопровождение выбрано как одно из ведущих направлений деятельности некоммерческой организации, исходя из актуальности запроса родителей и необходимости, важности данного сопровождения для детей с ТМНР. Только соблюдая индивидуальный подход в развитии, реабилитации и интеграции детей с ОВЗ, даже в групповом формате взаимодействия с ними, дети данной категории быстрее и продуктивнее обучаются новым важным умениям и жизненным компетенциям.

Литература:

1. Буслаева М. Ю. Образовательный маршрут ребенка с ментальными нарушениями: особенности, диагностика, рекомендации: учебно-методическое пособие / М. Ю. Буслаева, В. М. Лоскутова, А. В. Платонова, О. Э. Саитбурханов; Издательский центр «Титул». — Челябинск, 2022. — 91 с.
2. Пименова И. Б. Современное состояние проблемы осуществления тьюторского сопровождения детей с комплексными нарушениями в развитии в России / И. Б. Пименова, О. К. Ибрагимова; Челябинский государственный педагогический университет. — Челябинск, 2018. — 5 с.

Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие памяти, описаны особенности памяти у детей с задержкой психического развития, представлены методики обследования памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: память, нарушение памяти, задержка психического развития, коррекция памяти.

Safronova O. V.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: oksanka.grishchenko.2017@mail.ru

Scientific director — Druzhinina L. A.

Features of memory development in older preschool children with mental retardation

Annotation. This article examines the concept of memory, describes the features of memory in children with mental retardation, and presents methods for examining memory in older preschool children with mental retardation.

Keywords: memory, memory impairment, mental retardation, memory correction.

Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии. В последние годы отмечается значительный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее многочисленной категорией являются дети с задержкой психического развития. Изучению психологических особенностей этих детей посвящены многие современные исследования.

Однако многие вопросы остаются неразработанными. К числу актуальных, но все еще не исследованных проблем следует отнести проблему исследования одной из важнейших психических функций — памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Поскольку именно память обеспечивает накопление знаний, необходимых для успешной и продуктивной работы, является неременным условием обучения и развития индивида, становления его личности.

По мнению Р. С. Немова, память — это не только процесс организации сохранения индивидуального опыта, который накапливается в сознании человека, это и его использование в деятельности, в поведении, это связь прошлого с настоящим и будущим, это важнейшая психическая функция, лежащая в основе познавательной деятельности, в основе обучения и развития личности [4].

По данным различных как психолого-педагогических, так и медицинских исследований, нарушение памяти выступает характерным симптомом задержки психического развития [2].

Л. В. Занков отмечает, что все развитие дошкольников с ЗПР отстает от нормы, в среднем, на 2–3 года. Это касается и уровня развития памяти и мнемической деятельности. Если говорить о дошкольниках с сохранным развитием, то к старшему дошкольному возрасту у них уже развиты процессы опосредованного запоминания и осознанного воспроизведения материала. У детей с ЗПР чаще всего это происходит только к концу младшего школьного возраста без специально организованной работы [3].

По мнению Н. Л. Белопольской, чаще всего трудности, которые возникают у ребенка с ЗПР в процессе произвольного запоминания, связаны с тем, что ребенок не понимает до конца поставленной цели деятельности, то есть он не осознает, что нужно запомнить материал, не понимает, что это значит. Иногда такая же ситуация наблюдается и у детей с нормой в развитии в момент начала школьного обучения. Таким образом, вследствие того, что дети не понимают поставленной перед ними задачи, они не могут правильно выбрать соответствующие и эффективные приемы и способы запоминания. То есть не знают, как лучше поступить — проговорить текст вслух, заучивать его по частям или повторять информацию большое количество раз [1].

У дошкольников с ЗПР обнаруживаются серьезные трудности в целенаправленности, саморегуляции и самоконтроле деятельности. Дети часто видят цель мнемической деятельности лишь в выполнении ряда действий, а не в достижении результата. Но высокая продуктивность запоминания информации возможна только при развитом умении контролировать свою деятельность, поведение и регулировать правильность воспроизведения материала [5].

Для изучения процессов памяти авторами предлагаются различные методики:

1. Диагностическое задание «Узнай фигуры» (Р. С. Немов).

Цель: выявление уровня развития процесса узнавания.

2. Диагностическое задание «Запомни рисунки» (Р. С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной зрительной памяти, уровня развития воспроизведения.

3. Диагностическое задание «Запомни цифры» (Р. С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной слуховой памяти, уровня развития воспроизведения.

4. Диагностическое задание «10 слов» (А. Р. Лурия).

Цель: выявление динамики процесса запоминания.

Изучив такие процессы, как узнавание, воспроизведение, запоминание, объем кратковременной зрительной и слуховой памяти, мы можем провести качественный и количественный анализ процессов развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и выявить слабые стороны, для того чтобы осуществить поиск путей коррекции.

Эти данные позволят нам в дальнейшем организовать целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие. Ведь при наличии специально организованных условий коррекции память у детей с ЗПР может оказаться на более высоком уровне развития.

Коррекционная работа при отставании в развитии разных видов памяти должна проводиться с учетом:

1. реального уровня психического развития ребенка в целом;

2. возрастных закономерностей развития памяти;

3. индивидуальной специфики отставания в уровне развития памяти, выявляемой по результатам обследования;

4. дифференцированного подхода к определению образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР.

Таким образом, можно сделать вывод, что память — это важнейшая психическая функция, лежащая в основе познавательной деятельности, в основе обучения и развития личности. Память состоит из определенных процессов и действий. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нарушены все виды памяти. Это определяется, прежде всего, характерными особенностями деятельности детей с ЗПР — недостаточной саморегуляцией и самоконтролем деятельности, неумением ставить цель и достигать желаемого результата. Но при наличии специально организованных условий коррекции память у детей с ЗПР может оказаться на более высоком уровне развития.

Литература:

1. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология [Текст] / Н. Л. Белопольская. — М. : Наука, 2000. — 351 с.
2. Демьянчук, Р. В. Память у детей с разными формами задержки психического развития [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук / Р. В. Демьянчук. — СПб. : Научное наследие, 2001. — 33 с.
3. Занков, Л. В. Память [Текст] / Л. В. Занков ; Акад. пед. наук РСФСР. — Москва : Учпедгиз, 1949 (тип. «Красный пролетарий»). — 176 с.
4. Немов, Р. С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Книга 2. Внимание и память : учебник и практикум для СПО / Р. С. Немов. — 6-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 261 с. — (Серия : Профессиональное образование).
5. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А. А. Смирнов. — М. : Просвещение, 1995. — 214 с.

Семенова Е. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: rukavishnikova_kate@mail.ru

Способы тьюторского сопровождения по развитию творческой деятельности учащихся

Аннотация. в статье рассматриваются различные методы и подходы к тьюторскому сопровождению, которые помогут учащимся развить свои творческие навыки. Они включают в себя индивидуальные консультации, мастер-классы, работу в группах и коллективах, а также использование современных технологий. Такой комплексный подход позволяет стимулировать интерес учеников к творчеству, расширять их кругозор и поддерживать их мотивацию на протяжении всего процесса обучения.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, тьюторство, тьюторское сопровождение.

Methods of tutor support for the development of creative activity of students

Annotation. The article discusses various methods and approaches to tutoring that will help students develop their creative skills. They include individual consultations, master classes, work in groups and teams, as well as the use of modern technologies. Such an integrated approach allows students to stimulate their interest in creativity, broaden their horizons and maintain their motivation throughout the learning process.

Keywords: creativity, creative activity, tutoring, tutoring support.

Творческая деятельность является важной составляющей развития учащихся. Она способствует формированию креативного мышления, самовыражению и саморазвитию личности. Однако не всегда ученикам удается полностью раскрыть свой творческий потенциал без помощи со стороны. В данной статье рассмотрены различные методы и подходы к тьюторскому сопровождению по развитию творческой деятельности учащихся.

Сопровождение учеников на пути к развитию их творческих способностей — это процесс, включающий в себя индивидуальную поддержку и наставничество со стороны опытных педагогов или специалистов в области творчества. Такое тьюторское сопровождение может быть организовано как в рамках школьного образования, так и внеурочно. Оно направлено на создание комфортной обстановки для выявления, разработки и реализации потенциала каждого ученика.

Тьюторское сопровождение является одним из эффективных способов поддержки и развития творческой деятельности учащихся. В современной образовательной системе все больше признается важность индивидуального подхода к каждому ученику и стимулирования его творческого потенциала. Тьютор, как опытный наставник, может активно включиться в этот процесс.

Основная задача тьюторского сопровождения — помочь ученику раскрыть свои таланты и развить свои способности в области творчества. Тьютор выступает не только в роли преподавателя, но и в качестве наставника, который помогает ученику осознать свои интересы и цели, построить план действий для достижения успеха.

Тьюторский подход предполагает индивидуальные занятия или групповые занятия малой численностью, что позволяет более глубоко анализировать потребности каждого ученика и разрабатывать индивидуальные программы для его развития. Тьютор может предложить различные методики, техники и задания, которые помогут ученику раскрыть свой творческий потенциал.

Тьюторская поддержка играет важную роль в развитии творческой деятельности учащихся. Для стимулирования творческого мышления необходимо применять различные методы и техники.

Один из основных методов — постановка задач, требующих нетрадиционного подхода к решению. Это может быть задание на создание оригинальной композиции, написание нестандартного текста или разработка необычного проекта. Такие задачи помогут ученикам расширить свое мышление и научиться выделять новые идеи.

Важным элементом тьюторской поддержки является обратная связь. Тьютор может анализировать работы учащихся, указывать на сильные стороны и давать рекомендации по улучшению. Положительная обратная связь помогает мотивировать учеников и развивать их самооценку.

Еще одним эффективным методом является использование ассоциативных картинок или мозговых штурмов. Учащиеся могут визуализировать свои мысли, соединять нерелевантные понятия и находить нестандартные решения. Это помогает развивать креативность и ассоциативное мышление.

Разнообразные техники могут быть применены для стимулирования творческого мышления, такие как перевернутый класс, ролевые игры или коллективное творчество.

Организация тьюторского сопровождения по развитию творческой деятельности учащихся основывается на определенных принципах и практиках. Во-первых, важно создать доверительные отношения между тьютором и учеником. Тьютор должен проявлять интерес к творческим устремлениям учащегося, быть эмпатичным и поддерживающим.

Во-вторых, необходимо индивидуально подходить к каждому ученику. Тьютор должен учитывать его индивидуальные особенности, способности и интересы. Он должен помочь определить цели и задачи для развития творческой деятельности и создать план работы.

Также важно использование различных методик и приемов обучения. Тьютор может предложить учащемуся различные задания, эксперименты, игры или проекты, которые помогут раскрыть его творческий потенциал.

Кроме того, регулярная обратная связь является неотъемлемой частью организации тьюторского сопровождения. Тьютор должен анализировать результаты работы учащегося, давать ему конструктивные комментарии и советы по улучшению.

Индивидуальное тьюторское сопровождение является одним из эффективных способов развития творческой деятельности учащихся. Оно предполагает разработку и адаптацию программы, учитывающей индивидуальные особенности каждого ученика.

Перед началом работы тьютор должен провести диагностику учащегося, выявить его интересы, потребности и уровень творческих навыков. На основе полученных данных будет разрабатываться индивидуальная программа, которая будет способствовать развитию талантов и креативного мышления ученика.

Программа может включать в себя такие активности, как проведение индивидуальных занятий по выбранной области творчества (например, рисование или музыка), организация мастер-классов с профессионалами в данной области или посещение выставок и концертов для расширения кругозора.

Важным компонентом программы является постоянное оценивание прогресса ученика. Тьютор должен отслеживать изменения в навыках и уровне творческой активности, а также принимать во внимание обратную связь от родителей и самого ученика. При необходимости программа может быть скорректирована или дополнена новыми заданиями.

Оценка эффективности тьюторского сопровождения в развитии творческой деятельности учащихся является важным аспектом работы тьютора. Для определения успехов и достижений учеников необходимо использовать различные методы оценки.

Во-первых, можно провести анализ результатов выполненных проектов или заданий, ориентированных на развитие творческого мышления. Это позволит выявить прогресс в их работе, улучшение качества и оригинальности продукта творческой деятельности.

Во-вторых, можно использовать самооценку учеников. После завершения проекта или задания студенты могут оценить свое собственное усилие и результаты работы. Это поможет им осознать свой прогресс и определить области для дальнейшего развития.

Также полезно проводить обратную связь с родителями и коллегами по работе для получения объективной оценки процесса развития ученика. Отзывы от других людей могут подтвердить успехи ученика в развитии творческой деятельности и предложить новые идеи для дальнейшей работы.

В целом, эффективность тьюторского сопровождения в развитии творческой деятельности учащихся может быть оценена через анализ результатов, самооценку.

Литература:

1. *Валиев С. Г.* Проблемы тьюторского сопровождения в современном образовании / С. Г. Валиев, М. Д. Гасанова, С. А. Аминтаева // Педагогические науки. — 2016. — № 10. — С.19–23.
2. *Винокурова Н. К.* Развитие творческих способностей учащихся / Н. К. Винокурова. — М.: Педагогический поиск, 2019. — 144 с.
3. *Габдулхаков В. Ф.* Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. — Казань: Изд. НПО «МОДЭК», 2013. — 250 с.
4. *Ковалева Т. М.* Организация тьюторской деятельности в современной школе / Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — С.21–22.
5. *Кулюткин Ю. Н.* Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин. — Л., 2017. — 38 с.
6. *Теров А. А.* Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов / А. А. Теров // Бизнес. Образование. Право. — 2013. — № 1 (22). — С. 117–121.

Сенникова Н. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: perushana@mail.ru

Научный руководитель — Лысова А. А., к. п. н., доцент

Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о роли тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка младшего школьного возраста с множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: тьютор, психолого-педагогическое сопровождение, тяжелые множественные нарушения развития, навыки самообслуживания.

The role of a tutor in the psychological and pedagogical support of a child of primary school age with multiple and severe developmental disabilities

Abstract. The article examines the issue of the role of a tutor in the psychological and pedagogical support of children with disabilities using the example of his or her participation in the formation and development of self-care skills of a child of primary school age with multiple developmental disabilities.

Keywords: tutor, tutor support, psychological and pedagogical support, children with disabilities, severe multiple developmental disorders, self-care skills.

В настоящее время в России тьюторство активно развивается, осуществляется правовая и методическая поддержка новых специалистов, но «в данной области остается множество пробелов, нет единого понимания тьюторских обязанностей, очень мало дипломированных специалистов и недостаточно консолидированного опыта, позволяющего определить четкую стратегию действий тьютора как части команды специалистов образовательной организации» [1, с. 4]. Цель деятельности тьютора — успешное включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в образовательную и социальную среду организации, реализующей инклюзивную практику [3].

Но не менее важно сопровождение тьютором обучающегося, относящегося к категории детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. К множественным или комплексным нарушениям детского развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Главной особенностью этой категории детей является вариативность сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных и интеллектуальных нарушений. В соответствии с ФГОС НОО образование детей с ТМНР осуществляется на основе специальной индивидуальной программы развития (далее — СИПР), учитывающей их специфические образовательные потребности. В СИПР входят только те программные материалы, которые могут быть освоены ребенком с тяжелой сочетанной патологией.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ТМНР характеризуется следующими особенностями: опираясь на внутренние ресурсы ребенка, дозируются нагрузки, адаптируются учебные пособия с учетом специфики заболевания. Деятельность происходит поэтапно и выстраивается по принципу от простого к сложному, с опорой на интерес и в условиях погруженности ребенка в полноценную, разнообразную развивающую среду, где одновременно происходит развитие моторной и сенсорной сферы, социальных навыков, эмоций, речи. Как специалист, сопровождающий обучение и развитие ребенка, тьютор, прежде всего, обеспечивает формирование личностных умений и навыков ребенка, освоение универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных), необходимых для овладения ключевыми социальными компетенциями, составляющими основу умения учиться. Также тьютором поддерживается получение и закрепление опыта деятельности ребенка по получению нового знания, его преобразованию и применению [1].

В литературе различают понятия (обязанности) тьютора и ассистента (помощника, сопровождающего). Тьютор помогает в учебе, ассистент — в самообслуживании (раздеться и одеться, сходить в туалет, поесть и др.). Но применительно к сопровождению детей с ТМНР можно наблюдать, как функции и задачи одного и другого специалиста переплетаются. Это происходит в связи с тем, что зона ближайшего развития детей со сложным дефицитом — это знания, умения и навыки «жизненных компетенций», в том числе самообслуживания, и в рамках реализации ФАООП их формируют и развивают все специалисты психолого-педагогического сопровождения.

Ребенку с ТМНР важно не столько организовать условия для усвоения им образовательной программы, сколько оказать помощь в овладении необходимыми жизненными компетенциями с учетом имеющихся у него психофизических ограничений, а для такого ребенка даже младшего школьного возраста это, как правило, формирование предметно-практической деятельности. Участие тьютора — это условие, при котором ребенок может пополнить багаж практических знаний об окружающей среде и последовательно осваивать новые способы взаимодействия с окружающими, развивать потребностно-мотивационную и эмоционально-волевую сферу, а также социально-бытовое ориентирование (в том числе навыки самообслуживания) [2].

Модель тьюторского сопровождения «особого» ребенка напрямую зависит не только от его особых потребностей, включая состояние психофизического здоровья, но и от образовательной среды, которую семья выбрала для своего ребенка. Это может быть массовый или ресурсный класс в обычной школе (например, ресурсный класс в МБОУ «СОШ № 109 г. Челябинска»), класс в коррекционной школе, где обучаются только дети с ОВЗ (например, МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска») или такая организационная форма, как обучение на дому. Также родители могут выбрать семейную форму обучения, при которой они сами выполняют обязанности

по обучению и развитию своего ребенка или организуют посещение ребенком занятий со специалистами в частном учреждении.

В соответствии с моделями сопровождения определяются и профессиональные задачи тьютора в организации деятельности особого ребенка на занятиях и уроках:

- *во взаимодействии с подопечным*: формирует доверительные отношения с ним; следит за состоянием ребенка — эмоциональным (помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, воодушевляет) и физическим (если подопечному нужно отдохнуть — может вывести его из класса в игровую комнату; следит, чтобы ребенок не был голоден, при необходимости помогает сходить в туалет); предоставляет помощь в физическом передвижении (в случае необходимости), организации учебного места и пространства для отдыха, оперировании учебными принадлежностями, озвучивании ответов ребенка; координирует общую деятельность ребенка, дозирует учебную нагрузку, развивает и закрепляет навыки, отрабатываемые на уроках, а также навыки самообслуживания;
- *во взаимодействии с учителем класса*: регулирует возможные трудности (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного), уходы с урока и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка; предлагает наиболее эффективные методы взаимодействия в схеме: ребенок — учитель — тьютор;
- *во взаимодействии со специалистами психолого-педагогического сопровождения*: оказывает помощь в уточнении специальных образовательных потребностей ребенка, определении необходимых условий и выявлении наиболее эффективных тактик и подходов в организации его обучения и развития;
- *во взаимодействии с другими детьми*: объясняет другим детям, как общаться с его подопечным, формирует у него как общие, так и специфические навыки общения;
- *во взаимодействии с родителями*: рассказывает родителям подопечного о том, как прошел его день, что удалось, какие были трудности, предоставляет фотоотчеты с занятий; в ходе консультативных встреч говорит о специфике воспитания ребенка в домашних условиях (составление режима дня, выстраивание домашней учебной нагрузки, определение единых требований к ребенку со стороны близких) [4].

В нашем исследовании принял участие Павел С., 11 лет — ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития: синдром Дауна, тяжелая степень умственной отсталости, тотальное недоразвитие психических функций, стойкое выраженное недоразвитие познавательной деятельности, системное недоразвитие речи тяжелой степени (отсутствие речи), эмоционально-коммуникативная задержка. Согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) Павлу С. рекомендовано: ФАООП НО для обучающихся с УО, 2-й вариант — СИПР-12/13 лет; общее тьюторское сопровождение реализации ФАООП; направления коррекционной работы: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог.

Ребенок находится на семейной форме обучения. С апреля 2023 года на регулярной основе посещает занятия в Особой школе АНО Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус», который реализует комплексную помощь детям с ОВЗ, обучение и развитие в рамках коррекционной программы в соответствии с заключением ПМПК. Реализация СИПР предполагает формирование жизненных компетенций у Павла С. Компонент «жизненные компетенции» рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку сейчас в быденной жизни, и формирует основу дальнейшего развития отношений ребенка с социальным окружением. Для Павла С. жизненными компетенциями является социально-бытовое ориентирование, в том числе навыки самообслуживания, которые практически не развиты. В связи с тяжелыми ментальными нарушениями Павел С. нуждается в тьюторском сопровождении на всем периоде обучения и развития. Особая школа АНО Центр «Альтернатус» предоставляет данное специальное условие обучения (каждого воспитанника Центра сопровождает тьютор).

Тьютор в течение учебного дня (будни с 12.00 до 15.00 часов) сопровождает Павла С. на фронтальных и индивидуальных занятиях, во время перемены, игровых, досуговых мероприятий и выполнения режимных моментов (во время приема пищи и перекусов, а также при посещении туалетной комнаты). Соблюдение режимных моментов под присмотром тьютора — это и есть способ формирования навыков самообслуживания у Павла С., «жизненных компетенций» в зоне его ближайшего развития.

Перечислим некоторые действия тьютора, направленные на оказание поддержки и помощи Павлу С. по освоению им компонента «жизненной компетенции»: дает подопечному дополнительную инструкцию для выполнения задания; перефразирует инструкцию педагога, делая ее доступной для понимания; дает индивидуальные задания ребенку; контролирует выполнение задания; помогает подопечному разными способами выполнять задания в классе (включая предоставление образца выполнения, совместное выполнение и др.); вырабатывает навык самостоятельного письма (и другие навыки), пользуясь разными приемами (например, «рука в руке»); исполняет роль «напарника» в учебных диалогах с ребенком (в том числе в невербальных диалогах); побуждает находить пути переноса имеющихся умений и навыков в новую ситуацию или делает это вместе с ним; дробит инструкцию или вопрос педагога на несколько простых односложных.

Выделяют разные виды тьюторского сопровождения:

1. По продолжительности: сопровождение может быть постоянным долгосрочным (в период реализации ФАООП на занятиях Павла С.), периодическим краткосрочным (в группах кратковременного пребывания, коммуникативных группах выходного дня, летнем городском лагере в АНО Центр «Альтернатус»), разовым (сопровождение Павла С. на детском мероприятии).

2. По месту проведения: сопровождение ребенка тьютором может быть как на территории проведения программы обучения (на занятиях Особой школы АНО Центр «Альтернатус»), так и по запросу родителей — на территории проживания ребенка (с выходом в семью), а также по запросу родителей — на территории других образовательных учреждений (сопровождение Павла С. при прохождении аттестации в общеобразовательной школе) и учреждений социального и культурно-досугового назначения (при посещении Павлом С. парикмахерской, поликлиники, детской площадки, кинотеатра и др.).

В нашем исследовании применялись такие методы и приемы тьюторского сопровождения, как картирование (составление карты, один из главных инструментов совместной работы тьютора и ребенка, отражающий направления индивидуального образовательного маршрута), использование дидактических карточек (помощь ребенку в освоении учебного материала в виде рисунков, схем, таблиц, отдельных знаков или слов), дневник наблюдений (фиксация изменений и отслеживание динамики развития ребенка), альтернативные и дополнительные средства коммуникации (карточки Ресс, социальные истории, визуальное расписание).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что результатом тьюторского сопровождения является приобретение ребенком с ТМНР различных жизненных и социальных компетенций, которые позволяют ему стать максимально самостоятельным в решении повседневных задач, включиться в социальную жизнь на доступном для него уровне. Роль тьютора заключается не только в оказании помощи ребенку с ОВЗ в усвоении знаний, развитии умений и навыков — это не самое главное. Важнее пробудить у него интерес к познанию, научить радоваться новым открытиям и стремлениям исследовать новое, научить ребенка контактировать с окружением.

Литература:

1. Акимова Е. А. Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья (для тьюторов, сопровождающих детей с ОВЗ) / Е. А. Акимова, Н. Н. Павлова. — М., 2021. — 48 с.
2. Буслаева М. Ю. Образовательный маршрут ребенка с ментальными нарушениями: особенности, диагностика, рекомендации: учебно-методическое пособие / М. Ю. Буслаева, В. М. Лоскутова, А. В. Платонова, О. Э. Саитбурханова; Издательский центр «Титул». — Челябинск, 2022. — 91 с.
3. Кузьмина Е. В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику: Методические рекомендации / Е. В. Кузьмина, М. В. Максимова. — М., 2012. — 57 с.
4. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова. — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — 66 с.

Сергеева И. А.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «ИТ-лицей Привилегия»,
пос. Западный, Сосновский р-н, Челябинская обл., Россия

Тьюторское сопровождение как инструмент развития социализации у детей младшего школьного возраста

Аннотация. В данной статье рассматривается значение тьюторского сопровождения для благоприятной социализации детей младшего школьного возраста. А также то, как социализация влияет на формирование навыка самопрезентации. Навык самопрезентации должен формироваться с раннего возраста, так как ребенок должен уметь себя зарекомендовать в разных группах, для дальнейшей коммуникации и социализации.

Ключевые слова: социализация, тьютор, самопрезентация, младший школьник.

Sergeeva I. A.

Municipal educational institution "IT Lyceum Privilege", village Zapadny, Sosnovsky district, Chelyabinsk region,
Russia

Tutor support as a tool for the development of socialization in primary school children

Annotation. This article examines the importance of tutor support for the favorable socialization of primary school children. Also how socialization affects the formation of self-presentation skills. The skill of self-presentation should be formed from an early age, as the child should be able to prove himself in different groups, for further communication and socialization.

Keywords: socialization, tutor, self-presentation, junior high school student.

Актуальным в системе образования сегодня является тьюторское сопровождение. Поэтому учителя осваивают новые образовательные технологии профессионального партнерства, тьюторства. Сегодня тьюторство динамично вводится в образовательные организации, где роль тьютора как сопровождающего и наставника детей не просто велика, но и крайне необходима, особенно в период социализации.

Социализация подразумевает коммуникацию с людьми разных возрастов, профессий, социального статуса. Поэтому социализацию личности рассматривают, прежде всего, как процесс ее формирования в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта и его преобразования в собственные ценности и ориентации. Потому для успешной социализации младший школьник должен приобретать навыки взаимодействия с разными людьми в разных ситуациях [2].

Самостоятельно младший школьник с такой задачей не сможет справиться. Помощниками выступают родители, учителя, классный руководитель. Учитель выступает не как человек, дающий знания, а как помощник, направляющий ученика на самостоятельную познавательную деятельность, дающий ему проверенный путь, алгоритмы. Таким образом, деятельность учителя направлена на стимулирование познавательной активности, поиска решений проблемных ситуаций, личностного роста.

Тьютор-наставник направляет ребенка на решение проблемных ситуаций, при этом не указывая на его ошибки, а дает возможность состояться этим ошибкам, но под присмотром взрослого. Когда ребенок учится общаться, проходит период социализации, роль наставника в этом случае — помочь и направить на правильное построение взаимоотношений в коллективе. Тьютор должен создать такую обстановку в классе, чтобы каждому ребенку было комфортно находиться, говорить и заниматься познавательной деятельностью.

В ходе тьюторского сопровождения у ребенка должна увеличиваться доля самостоятельности при выполнении той или иной деятельности, а кроме того, постепенно налаживаться его способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и со школьным коллективом. Стоит сказать, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности. Сущность тьюторского сопровождения заключается в обеспечении передачи от взрослых к детям некоего социального опыта, норм поведения и деятельности. Тьютор должен на своем примере показывать детям способы общения и налаживания доброжелательных и позитивных отношений в коллективе. Но для развития уровня социализации младшему школьнику необходимо научиться выстраивать отношения не только с одноклассниками, но и другими детьми и учителями в образовательной организации.

Тьюторское сопровождение в начальных классах осуществляется на основе следующих принципов:

- непрерывности — предполагает обеспечение последовательного, цикличного, своевременного содействия младшим школьникам в развитии познавательного интереса;
- гибкости — включение в деятельность тьюторских способов работы с интересом в соответствии с индивидуальными потребностями, мотивами и интересами;
- открытости — реагирование на необходимость освоения новых социальных ролей, смену позиций, осуществление подготовки не только к конкретному, но и к запасным вариантам реализации [2].

При этом сопровождение эффективно и нужно тогда, когда осуществляется ненавязчиво и деликатно, своевременно и грамотно, адресно и дозировано, повседневно и экстренно.

С социализацией напрямую связан навык самопрезентации, который необходимо формировать в младшем школьном возрасте, ведь с первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. Ребенку уже в этом возрасте нужно уметь производить на окружающих хорошее впечатление, чтобы его коммуникация проходила положительно. В период социализации формирование навыка самопрезентации большую роль играет наставник, который своим примером обучает детей этому навыку.

Определения, которое дали Ж. Тедеш и М. Риесом, «самопрезентация — это намеренное и осознанное поведение, направленное к тому, чтобы создать определенное впечатление у окружающих». Мы согласны с этим определением, так как каждый человек намеренно ведет себя так или иначе в какой-либо ситуации, чтобы произвести нужное для человека впечатление [1].

Выделяют следующие цели и стратегии самопрезентации:

- желание понравиться,
- продвижение себя,
- служение примером,
- стремление вызвать сочувствие,
- стремление запугать [3].

Тьютору необходимо организовать свою работу так, чтобы сформировать у младшего школьника верное понимание и выбор положительных целей самопрезентации, с помощью которой ребенок социализируется.

Самопрезентация относится к стремлению человека представить свой образ как для аудитории, так и для самого себя. Но самопрезентация — это не только подтверждение «Я-образа» в социуме, но и поднятие своей самооценки для самого себя [4].

Таким образом, тьютору необходимо создавать такие условия и ситуации, когда младший школьник может обратить внимание на образы поведения, деятельность и самоподачу одноклассников и взрослых людей, чтобы формировать навык самопрезентации. Благодаря этому, процесс социализации происходит быстрее. И наоборот,

когда ребенок проходит период социализации, то и навык самопрезентации формируется лучше. Тьюторское сопровождение является одним из главных инструментов социализации у детей младшего школьного возраста, так как наставник помогает, направляет, создает благоприятные условия и показывает своим примером построения отношений ребенка с другими. Тьюторское сопровождение помогает пройти ребенку период социализации наиболее успешно, быстро и легко, так как за спиной каждого школьника стоит его наставник.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания [Текст]: Учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 1997. — 239 с.
2. Гузев, В. В. Тьютор в школе: руководство, сопровождение, поддержка [Текст]: В. В. Гузев, И. Е. Курчаткина / Народное образование, — 2012. — №4. — 143с.
3. Крижанская, Ю. С. Грамматика общения [Текст] / С. Ю. Крижанская, В. П. Третьякова. — М.: Издательство Ленинградского университета, 1990. — 208 с.
4. Немов, Р. С. Психология [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. — 4-е изд. / Р. С. Немов. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. — 688 с.

Серова А. Ф.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: shyelf@mail.ru

Метод проектной деятельности как способ развития познавательной активности школьников

Аннотация. В статье говорится о проблеме развития познавательной активности школьников с использованием проектной деятельности: представлены педагогические приемы работы с детьми в области проектной деятельности, определены цели и задачи, которые необходимо выполнить детям в ходе работы, дана оценка влияния метода проектов на развитие метапредметных знаний и умений школьников.

Ключевые слова: метод проектов, познавательная активность, педагогические приемы.

Serova A. F.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: shyelf@mail.ru

The method of project activity as a way to develop the cognitive activity of schoolchildren

Annotation. The article talks about the problem of developing cognitive activity of schoolchildren using project activities: pedagogical methods of working with children in the field of project activities are presented, goals and tasks that children need to complete during work are defined, the impact of the project method on the development of meta-subject knowledge and skills of schoolchildren is assessed.

Keywords: project method, cognitive activity, pedagogical techniques.

В проектной деятельности основным является развитие интереса к познанию нового, и работа над проектом предполагает разработку какого-то конечного продукта, который будет иметь практическую значимость.

Метод проектов — это синтез различных учебных и познавательных приемов. Учебные приемы развивают интеллектуальный рост личности обучающегося. Они активизируют различные потенциалы детей. Метод проектов вполне может считаться одним из самых результативных способов решения задач по упрощению учебного процесса.

Однако метод проектов нельзя рассматривать как основной, определяющий стратегию учебы в школе. В содержание всеобщей концепции обучения входит единый комплекс компонентов — цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Все компоненты настоящей системы взаимосвязаны.

Проект — это совокупность исследовательских изысканий, документальных наработок, замысла, преобразованного в реальный объект, предмет, практическое обоснование исследуемой проблемы.

Проектный метод является как бы альтернативой классно-урочной системе. Важнейшей задачей работы наставников по данному методу является поиск вместе с обучающимися возможностей практической реализации теоретически обоснованной задумки. Все, что дети производят, они должны производить сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми): планировать, осуществлять, подвергать анализу, оценивать и, конечно, понимать, для чего они это делают:

- а) поиск информационного материала;
- б) изучение технологии изготовления (поиск методов производства);
- в) умение презентовать конечный продукт, доказать практическую значимость.

В методе проектной деятельности прослеживаются, как правило, метапредметные связи. Это позволяет проявить интерес обучающихся не к одному учебному предмету, а к группе школьных предметов, имеющих различную направленность.

В основе представленного метода лежит развитие познавательных, созидательных навыков обучающихся, умения автономно сконструировать индивидуальный запас знаний, умений, сориентироваться в информационном пространстве. Он предусматривает употребление различных методов, интегрирование знаний, умений из многих сфер. Труд по методу проектов предполагает не только наличие и осмысление какой-нибудь проблемы, но и процесс выявления путей решения, планирование действий, практическое осуществление замысла, распределение ролей (если имеется в виду групповая работа), то есть поручений для каждого участника при условии близкого взаимодействия. Итоги выполненных проектов должны быть предметными, то есть если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный практический результат, готовый к применению.

Метод проектов — это чуть ли не один из главных методов, отражающий личностно-ориентированный подход, который может быть эффективно применен в разные периоды учебы вкупе с иными методами. Он способствует успешному решению наиболее значимых методических задач:

- формирование умения самостоятельной работы с информацией;
- формирование знаний и умений в социально-культурной сфере;
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- воспитание постоянного желания приобретать новые знания и умения.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, а роль учителя заключается в постоянной консультативной помощи.

Таким образом, мы выяснили, что в методе проектной деятельности выделяют несколько этапов:

1 этап — любознательность.

2 этап — познавательная активность, объединенная с получением умений и знаний, нужная для решения познавательных задач, устремленная к интеллектуальным достижениям.

3 этап — познавательная активность, устремленная на изучение свойств предметов и явлений, изучение их взаимодействия.

4 этап — развитие навыков самостоятельной работы.

Это вид активности, который отличается направленностью на определение момента возникновения интереса к познанию устройства окружающего нас мира, вещей, событий, явлений. На данном этапе метод проектов определяет такой способ достижения цели, который включает детальную разработку проблемы, а она, в свою очередь, должна завершаться достижением реального практического (материального) результата, оформленного тем или иным образом.

На этапе самостоятельной познавательной активности школьник во время проектной деятельности проявляет значительный уровень познавательного интереса, занимает активную позицию в обсуждении способов достижения цели, обосновывает собственную точку зрения.

Каждый этап познавательной активности является нужным и составляет ядро для более высокого уровня.

Литература:

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 2.
2. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические произведения [Текст] / П. П. Блонский; сост. Н. И. Блонская. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 695 с.
3. *Данюшенков, В. С.* Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении в базовой школе. — Сов. педагогика. — 1989. — № 7. — С. 40–43.
4. *Щукина Г. И.* Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.

Серова А. Ф.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: shyelf@mail.ru

Метапредметные связи в проектной деятельности как средство развития УУД

Аннотация. В данной статье рассмотрено влияние развития УУД благодаря усилению метапредметных связей в ходе работы с детьми школьного возраста методом проектов.

Ключевые слова: метод проектов, метапредметные связи, универсальные учебные действия.

Meta-subject connections in project activities as a means of developing educational tools

Abstract. This article examines the impact of the development of UUD due to the strengthening of meta-subject relationships in the course of working with school-age children using the project method.

Keywords: project method, meta-subject relations, universal learning activities.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 20-х годах прошлого века в США и связан был с идеями гуманистического направления в системе образования. Основоположником данной системы был Дж. Дьюи, который назвал ее «Методом проблем». Он предложил выстроить процесс обучения так, чтобы каждый ученик в соответствии со своими интересами проявил целесообразную активную деятельность для решения определенной проблемы.

Со временем проектная технология не раз претерпевала изменения, но суть ее осталась прежней — через проектную деятельность, которая предусматривала решение целого ряда проблем, показать практическое применение приобретенных знаний и умений.

С позиции нынешнего времени, данная технология должна привести к развитию целого ряда умений, а именно: самостоятельно планировать свои действия по решению задач, ориентироваться в информационном пространстве (анализировать, систематизировать, преобразовывать и т. д.), оценивать и корректировать свою работу, укладываться в определенный временной промежуток, получать конкретный результат, уметь презентовать свой проект.

В ходе проектной деятельности у обучающихся развиваются все три типа УУД, что обусловлено наличием метапредметных связей в проектной деятельности.

Например, формирование регулятивных УУД происходит на начальном этапе работы над проектом, когда обучающиеся определяют цели и задачи проекта, составляют план работы, определяют проблему и находят способы ее решения, анализируют трудности и пытаются прогнозировать конечный результат.

Познавательные УУД развиваются тогда, когда происходит поиск, обработка и систематизация информации, необходимой для выполнения проекта. Поиск необходимой информации вырабатывает у детей умение автономно работать с большим объемом информации, анализировать ее, производить нужный отбор согласно изучаемой теме и применять в своей работе. В ходе аналитической работы происходит обогащение у детей багажа знаний новой полезной информацией, умение самостоятельно решать необходимость применения информации в своем проекте.

Метапредметные коммуникативные УУД формируются при осуществлении совместной работы с педагогом-наставником, одноклассниками, если это групповой проект, при защите проекта перед публикой. Работа в команде над одной целью требует определенных качеств, таких как дружелюбие, уступчивость, умение слышать и принимать чужое мнение, уважение к одноклассникам и педагогам. Совместная работа над проектом, так или иначе вынуждает детей идти в одной связке, чтоб достичь определенной цели. Публичное выступление тренирует у детей уверенность в своих действиях, умение правильно подать какую-то информацию.

А что касается личностных результатов, то они проявляются при выражении желания и готовности выполнить проект самостоятельно, в паре или с группой единомышленников, в выборе темы. Каждый ребенок определяет для себя сам, будет ли он работать над проектом единолично (такие проекты, как правило, выполняют дети замкнутые или лидеры по натуре) или же в группе. Выбор темы проекта самостоятельно также дает детям возможность проявить свою самостоятельность, выбрать ту область деятельности и знаний, которая им наиболее близка, знакома либо есть интерес попробовать что-то новое.

В заключение могу сказать, что применение метода проектов в педагогике создает условия для развития практико-ориентированного деятельностного мышления, которое позволяет эффективно решать поставленные задачи. Публичная защита своих проектов формирует способность и готовность к осуществлению коммуникации. Свобода выбора и ответственность за конечный результат ведут к формированию гражданской позиции, социальной ответственности в целом.

Таким образом, метод проектов является эффективным педагогическим инструментом для формирования УУД, в соответствии с запросами нового времени, а также требованиями ФГОС нового поколения.

Литература:

1. Алферова Л. В. Образование и общество. Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы по курсу инвариативного академического учебного модуля / Л. В. Алферова, Е. А. Башмакова и др. ГОУ «Педагогическая академия», 2011.

2. Завьялова О. А. Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю? — М., 2012.
3. Михеева Ю. В. В чем суть изменений с введением ФГОС НОО: статья // «Академический вестник». Мин обр. МО ЦКО АСОУ. — 2011. — Вып. 2 (3). — С. 46, 54.
4. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя — М., 2006.
5. Полат Е. С. Новые педагогические технологии: Пособие для учителей. — М., 1997.
6. Федеральный компонент Государственных образовательных стандартов начального, общего и среднего (полного) образования (Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 года № 1089).

Симонова М. Ж., Левина С. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: simonovamg@cspu.ru, levinasg@cspu.ru

Эффективные практики реализации модели наставничества «учитель — ученик — научный консультант» с использованием потенциала социального партнерства

Аннотация. В статье представлены эффективные практики наставничества по модели «учитель — ученик — научный консультант» на основе социального партнерства. Практики реализованы с обучающимися психолого-педагогических классов преподавателями и студентами педагогического вуза. Материал может быть полезен для развития умений учить и учиться у школьников, а также интереса к выбору профессии учителя.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, практики наставничества, социальное партнерство.

Simonova M. Zh., Levina S. G.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia

Effective practices for implementing the mentoring model “teacher — student — scientific consultant” using the potential of social partnership

Abstract: The article presents effective mentoring practices based on the “teacher — student — scientific consultant” model based on social partnership. The practices are implemented with students of psychological and pedagogical classes by teachers and students of a pedagogical university. The material can be useful for developing students’ learning and teaching skills, as well as interest in choosing a teaching profession.

Keywords: psychological and pedagogical classes, mentoring practices, social partnership.

Открытие в школах психолого-педагогических классов создает условия для формирования гражданской позиции подрастающего поколения через специально организованный педагогический процесс [2]. Данные классы направлены на повышение интереса, мотивации и осознанный выбор школьниками профессии учителя. Большую роль в этом играет социальное партнерство образовательных организаций общего и высшего образования, которое рассматривается нами как система взаимодействия, предусматривающая согласование интересов по достижению цели, объединяющей организационные условия и ресурсы для достижения желаемого результата как школы, так и вуза.

Преподаватели кафедры химии, экологии и методики обучения химии (ХЭиМОХ) естественно-технологического факультета «ЮУрГГПУ» г. Челябинска с 2021 года по настоящее время реализуют в психолого-педагогических классах нескольких общеобразовательных организаций г. Челябинска различные модели практик наставничества [4], используя потенциал социального партнерства.

Модель практики наставничества «учитель — ученик — научный консультант» реализована нами в дополнительной образовательной программе (ДОП) «Занимательно о науках живой и неживой природы» в форме лекций профессоров и доцентов, проведения ими лабораторных занятий и консультаций при решении экспериментальных практико-ориентированных проектных задач. Названная программа ориентирована на обучающихся 10-х и 11-х классов и рассчитана на 72 часа.

В ДОП особое внимание уделено формированию нового опыта познавательной и практической предметно-педагогической деятельности. Содержание занятий ДОП включает четыре взаимосвязанных модуля: «Занимательно о химии», «Занимательно о биологии», «Занимательно о географии», «Занимательно о технологии». В качестве примера, в табл. 1 представлено тематическое планирование модуля «Занимательно о химии».

Тематическое планирование модуля «Занимательно о химии» (24 часа)

	Проблемно-познавательные лекции	Практикум
1	История развития химической науки и история развития человеческой цивилизации	Опыты алхимиков Химия и криминалистика
2	Современные направления развития химической науки	Решение экспериментальных практико-ориентированных проектных задач
3	Роль химической науки в решении проблем устойчивого развития общества	Анализ объектов окружающей среды Профориентационный квест

Материал проблемно-познавательных лекций направлен на расширение кругозора и знаний в области истории химии, современных направлений ее развития, определении ее роли в решении проблем устойчивого развития человечества. Предложенная тематика лекций позволяет реализовать воспитательный потенциал химии в области ценности культуры научного познания [5], гражданско-патриотического, духовно-нравственного, экологического воспитания. Решение экспериментальных задач в рамках практикума в форматах групповой, парной и индивидуальной работы позволило обучающимся не только усовершенствовать экспериментальные навыки, но и увидеть новые ресурсные возможности для получения и обмена первым педагогическим опытом, освоить разнообразные формы командной работы, приобрести опыт выступлений в междисциплинарных дискуссиях, участия в профориентационном квесте.

Обучающиеся при участии в ДОП получили возможность пообщаться с учеными университета и студентами — победителями конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют», приобрести опыт проектирования и проведения первых самостоятельных уроков для обучающихся начальной школы и мастер-классов для сверстников.

Решение проектных задач под руководством ученого-консультанта, как отметили школьники, принесло новый опыт развития теоретического мышления и помогло совершенствовать такие качества, как целеустремленность и организованность, умения самоанализа, самооценки, здоровой самокритики, которые важны для работы в педагогической сфере. Все это, возможно, сработало на раннюю профессиональную ориентацию.

Данный подход позволяет наставнику — научному консультанту реализовать социальный вектор сопровождения, используя образовательный потенциал окружающего социума для раскрытия собственного потенциала как наставляемого-ученика, так и учителя [3]. Реализация культурно-предметного (информационного) вектора способствовала продвижению наставляемого в освоении нового предпрофессионального пространства. Антропологический вектор осуществлялся за счет актуализации наставниками (как учителем, так и научным-консультантом) техник и технологий развития личностных качеств и 4К-компетенций ученика [1], создании условий для саморазвития в будущей профессиональной области.

Опыт наставнической практики по модели «учитель — ученик — научный консультант» в условиях социального партнерства педагогического университета и школы при реализации ДОП позволяет говорить об ее эффективности при работе с обучающимися психолого-педагогических классов. Данная практика способствует поддержанию интереса и развитию мотивации школьников, которые задумываются о выборе профессии педагога. Это подтверждают победы наставляемых в предпрофессиональных конкурсах. Примерами таких конкурсов являются городской фестиваль «Детских педагогических практик», включающий проведение уроков для обучающихся начальной школы по темам «Загадки Хозяйки Медной горы», «Я могу сберечь планету!», «Здоровье в наших руках» и городской конкурс «Равный — равному», направленный на проведение мастер-классов наставляемыми-учениками для сверстников в городских оздоровительных лагерях.

Литература:

1. Бенгардт А. А. Технологии развития «4К»-компетенций обучающихся при взаимодействии академического лица и педагогического вуза в условиях цифровизации образования / А. А. Бенгардт, С. Г. Левина, Л. А. Емельянова, М. Ж. Симонова // XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января — 1 февраля 2021 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. — М.: МАНПО, «5 за знания», 2021. — С. 455–458.
2. Кравцов С. С. Быть учителем: ключевые направления развития педагогического образования в России Вестник образования [Электронный ресурс] — <https://vestnik.edu.ru/main-topic/sergei-kravtsov-natsionalnaia-sistema-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dolzha-stat-odnoi-iz-samykh-peredovykh-v-mire>. Заглавие с экрана (Дата обращения 23.12.2023).
3. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании / Т. М. Ковалева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.
4. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков [и др.]. — Электрон. текстовые дан. (1 файл: 816 Кб). — Челябинск : ЧИППКРО, 2022. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).
5. Оржековский П. А. Логика изучения химии: объяснять, как устроен мир, или учить познавать его? / П. А. Оржековский // Химия в школе. — 2021. — № 8. — С. 2–5.

Организация деятельности тьютора по сопровождению детей с синдромом Дауна

Аннотация. Статья содержит авторский анализ вопроса организации тьюторского сопровождения детей с синдромом Дауна. Определены цель и задачи деятельности тьютора, описаны формы организации тьюторского сопровождения для детей с данным синдромом.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, дети с синдромом Дауна.

Sludnova K. O.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapina L. M.

Organization of the tutor's activities to support children with disabilities

Abstract. The article contains the author's analysis of the issue of the organization of tutor support for children with Down syndrome. The purpose and objectives of the tutor's activity are defined, the forms of organization of tutor support for children with this syndrome are described.

Keywords: tutor, support, children with Down syndrome.

Современная отечественная система образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), активно реализуя ФГОС, предъявляет ряд требований к результатам образования, которые невозможно достичь, используя лишь классическую форму обучения. Важно учитывать и тот факт, что разные дети имеют разные образовательные потребности и имеют полное право на самостоятельный выбор форм, содержания и темп обучения [1]. Одной из актуальных проблем остается включение в процесс образования детей с синдромом Дауна — группы детей достаточно специфической, своеобразие развития которой подтверждено на физиологическом [4] и психолого-педагогическом [9] уровнях.

Во многих странах для таких детей организовано инклюзивное обучение, когда они занимаются в обычных общеобразовательных школах, включены в общий процесс обучения, а также впоследствии могут быть трудоустроены [7].

Одной из важных целей школьного обучения — это радость от посещения школы, когда таким детям комфортно в стенах учреждения. Детей с синдромом Дауна школа должна обучить не только базовым академическим дисциплинам, но и подготовить их к различными жизненными ситуациями: общаться с людьми, и знать, куда обратиться, чтобы найти ответ на вопрос, выполнить работу, которая должна быть выполнена, научить усидчивости и концентрации — иными словами, научить учиться.

По мнению Т. М. Ковалевой нужна организация образовательного процесса путем предоставления учащимся разных образовательных возможностей для осуществления ими выбора своего индивидуального направления образования и способа его получения [6]. В качестве эффективного ресурса индивидуализации образования, безусловно, является тьюторство [2].

Тьюторство как особый способ работы педагога — это необходимый ресурс в инклюзивном образовании и сопровождение детей с ОВЗ, необходимое звено системы инклюзивного образования [7]. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где оно содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей.

Основной целью деятельности тьютора является деятельность по успешному включению ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательной школы, проектирование образовательного маршрута ученика и участие в его реализации [8]. Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его [5]:

- когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу;
- обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроя по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
- самостоятельности.

Выше обозначенная цель конкретизируется в следующих задачах тьютора (сегодня содержание каждой задачи четко конкретизировано) [6]:

1. Обеспечить ребенку комфортное пребывания в школе [1; 3].

- Помочь родителям в выборе школы и поступлении в нее, в том числе с оформлением документов (частное тьюторство).
- Организовать в классе и школе рабочее место и место отдыха ребенка: парта ученика в классе и место тьютора, бумажные и электронные учебные материалы, освещение, специальные сенсорные принадлежности, помещение для индивидуальных занятий.
- Обеспечить ребенку особый школьный режим.
- Сотрудничать с педагогическим коллективом школы, родителями, одноклассниками для создания комфортной психологической атмосферы.

2. Обеспечить социализацию ребенка [2].

- Помочь ребенку с синдромом Дауна войти в коллектив класса, установить и сохранять дружеские отношения со сверстниками.
- Помочь здоровым детям принять «особого» одноклассника, помогать ему и дружить с ним.
- Оказание помощи в преодолении гиперактивного поведения.

3. Обеспечить усвоение ребенком общеобразовательной программы [8].

- Осуществление помощи ученику с синдромом Дауна концентрировать свое внимание на уроке, следовать принятым в школе правилам, различать по назначению урок и перемены, соблюдать основные принципы классно-урочной системы, поднимать руку при желании ответить, выходить к доске по просьбе учителя.
- Адаптировать программы и учебный материал с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его психические, физические особенности и ресурсы.
- Корректировать учебный маршрут в зависимости от прогресса развития ребенка.
- Вместе с ребенком преодолевать затруднения в учебе.
- Свести всех специалистов (учителя, психолога, дефектолога, логопеда, завуча) и родителей в единую систему для реализации образовательного маршрута.

Тьютор должен уметь видеть ресурсы и дефициты ребенка, чтобы найти пути решения возникающих в процессе обучения проблем. Тьютор, находясь с ребенком в течение всего школьного дня, выполняет следующие функции [7]:

- Корректно и четко помогает ученику встраиваться в учебный процесс.
- Поддерживает школьника в новой, непривычной ситуации.
- Ведет дневник наблюдений.
- Содействует учителю таким образом, чтобы обучение ребенка с синдромом Дауна не влияло на качество образования всего класса.

Реализация данных функций происходит постепенно, по мере того как реализуются общие этапы индивидуального сопровождения [6]:

- сбор информации о ребенке;
- анализ полученной информации и собственные наблюдения;
- совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с ребенком;
- решение поставленных задач;
- анализ ситуации развития ребенка, корректировка стратегии.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа тьютора с осознанием ребенком процессов учебной деятельности и жизнедеятельности, включающей в себя и отношения с другими детьми класса и со взрослыми.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с синдромом Дауна на первой ступени общего среднего образования является обязательным условием получения им качественного образования. Наличие тьютора способно обеспечить качество обучения и воспитания ребенка с данным синдромом, и, как следствие, качество жизни самого ребенка и воспитывающей его семьи [9].

Работа тьютора с образовательным запросом и персональными смыслами в процессе сопровождения ребенка с синдромом Дауна требует особой профессиональной квалификации. Поэтому подготовке тьютора для ребенка с таким синдромом — это важная персонифицированная задача дефектологического образования, качество решения которой во многом определяет качество освоения ребенком с синдромом Дауна образовательной программы и качество его широкой социализации.

Литература:

1. Волошина Е. А. Школа на пути к открытому образованию. Опыт освоения тьюторской позиции / Е. А. Волошина. — Москва-Тверь: СФК-Офис. — 2013. — Вып. 4. (Серия «Библиотека тьютора»).
2. Ефимова К. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей / К. О. Ефимова, А. А. Лысова // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — №4. — С. 314–320. — EDN HENAVR.
3. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — №5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.

4. Лапшина Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 7. — С. 290–296.

5. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чуваший республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

6. Малышева С. Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 36–40. — EDN DYDELW.

7. Осотова О. Н. Организация школьного образования детей с синдромом Дауна / О. Н. Осотова, А. Л. Мельникова // Пермский педагогический журнал. — 2018. — № 9. — С. 66–72.

8. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности : материалы Международной научно-практической конференции / научный редактор Т. М. Ковалева. — М. : МПГУ, 2014. — 304 с.

9. Халилова Т. В. Инклюзивное образование детей с синдромом Дауна / Т. В. Халилова // Полипарадигмальность современного образования: подходы и направления: Материалы научно-практической конференции / под ред. С. А. Ан. — Барнаул: АлтГПУ, 2016. — С. 351–355.

Сметанина К. С., Ковалева А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kseniya.smetanina@mail.ru, kovalevaa@cspu.ru

Особенности тьюторского сопровождения коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Аннотация. В статье рассматривается круг вопросов, связанных с письмом у детей младшего школьного возраста с дисграфией, раскрывается сущность понятий «письмо» и «дисграфия», описывается психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией, рассматриваются авторские методики обследования и коррекции письма, представлены особенности работы логопеда в качестве тьютора с детьми младшего школьного возраста с дисграфией.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, дети с дисграфией, нарушения письма, обследование письма, коррекционная работа, тьютор.

Smetanina K. S., Kovaleva A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of tutor support for correction of writing disorders in primary school children with dysgraphia

Abstract. The article examines a range of issues related to writing in children of primary school age with dysgraphia, reveals the essence of the concepts of «writing» and «dysgraphia», describes the psychological and pedagogical characteristics of children with dysgraphia, examines the author's methods of examining and correcting writing, presents the features of the work of a speech therapist in as a tutor with children of primary school age with dysgraphia.

Keywords: writing, dysgraphia, children with dysgraphia, writing disorders, writing examination, correctional work, tutor.

В настоящее время именно через письменную речь передается значительная часть всей поступающей информации. При этом письменная речь формируется у детей гораздо более медленно, чем устная, а процесс становления данного вида речи может быть связан с множеством проблем. Трудности освоения письма испытывают практически все дети, но у некоторых они приобретают устойчивый характер.

Актуальность темы обусловлена постоянно растущим количеством детей с нарушениями письменной речи. Так, по различным оценкам отечественных исследователей, число детей с дисграфией колеблется от 10 до 45% — такая большая разница в полученных данных не дает возможности однозначно оценить, насколько на самом деле многочисленна группа детей, которая нуждается в специальной коррекционной работе.

Чаще всего в литературе можно столкнуться с определением дисграфии, данным Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой: «Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [3, с. 97].

Современное представление о письме основывается на исследованиях таких ученых, как: А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, М. Р. Львов, С. Б. Яковлев, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова, и др. Процесс письма весьма значим для обучения ребенка младшего школьного возраста и его развития в целом.

Понятие «письмо» рассматривается по-разному, как науками, так и учеными. Так, например, в психологической литературе письмо — это сложный процесс, характеризующийся соотношением речевых звуков, воспринимаемых на слух, букв, видимых зрением, и производимых человеком речедвижений.

Л. С. Выготский писал, что развитие письменной речи, подготовка к ней начинаются задолго до обучения ребенка письму в школе. Письменная речь, по Л. С. Выготскому, развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков [5, с. 107].

У большинства детей с нарушением письма было отмечено нарушение внимания, которое проявлялось в его узком объеме, низкой продуктивности, низкой способности к концентрации, распределению, в неустойчивости внимания.

Недостаточность словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с дисграфией выражается в трудностях оперирования представлениями об окружающем мире, построении логических связей и установления причинно-следственных отношений между объектами.

Низкая успешность в усвоении школьной программы по русскому языку взаимосвязана с личностными характеристиками детей. В структуре личности у школьников с дисграфией выявлены специфические личностные особенности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценке.

Методика обследования состояния процесса письма О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной является одной из известных и часто применяется в практике учителей-логопедов. Методика включает в себя два раздела: контрольное списывание и слуховой диктант, а также содержит критерии качественной и количественной оценки результатов обследования [1, с. 35].

Разработкой методик по преодолению нарушений письма занимались многие известные ученые. Так, коррекционная работа, предложенная Е. М. Мазановой, состоит из четырех этапов, которые нацелены на развитие высших психических функций, закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, закрепление полученных навыков [4, с. 39].

Для реализации задач социализации и освоения образовательной программы необходимо целенаправленно устранять «барьеры» образовательной среды с помощью специалиста, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с тяжелыми нарушениями речи был максимально успешен. Данным специалистом является учитель-логопед, который в том числе выполняет функции тьютора.

Тьюторство в образовании детей с нарушением речи является важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [2].

Таким образом, тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий качественного образования для детей младшего школьного возраста с дисграфией и ее коррекции. Введение в образовательные учреждения тьюторов поможет решить многие трудности в организации образовательного процесса детей с нарушениями речи, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. *Иншакова О. Б.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина. — М.: Сфера, 2008. — 48 с.
2. *Ковалева Т. М.* Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — М.: Изд-во «Ресурс», 2012. — 310 с.
3. *Лалаева Р. И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб.: СОЮЗ, 2003. — 224 с.
4. *Мазанова Е. В.* Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е. В. Мазанова. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. — 88 с.
5. *Шумилова Е. А.* Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. — 2015. — № 10. — С. 98–103.

Особенности интонации у детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи

Аннотация. В статье рассмотрен ряд вопросов, связанных с особенностями интонации у детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи: анализируются основные понятия, особенности интонации детей раннего возраста группы риска по ОНР, выделена методика обследования интонации.

Ключевые слова: особенности интонации, ОНР, дети раннего возраста, группа риска.

Smirnova A. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of intonation in young children at risk for general speech underdevelopment

Annotation. The article considers a number of issues related to the peculiarities of intonation in young children of the risk group for general speech underdevelopment: the basic concepts, features of intonation of young children of the risk group for ONR are analyzed, the methodology of intonation examination is highlighted.

Keywords: features of intonation, ONR, young children, risk group.

Интонация — суперсегментное средство языка, при помощи которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, различают высказывания по цели, выражают и воспринимают субъективное отношение к высказанному. Становление интонации является сложным и многоплановым процессом, особенностью которого является то, что изначально ребенок способен воспринимать интонацию окружающих и только потом воспроизводить ее самостоятельно.

Первым и основным типом вокализации младенцев является крик. Ко 2–3-му месяцу жизни крик ребенка существенно обогащается интонационно, расширяется звуковысотный диапазон.

В период гуления у младенца начинается процесс овладения интонационной системой языка, когда ребенок, играя своим голосом, тренирует речевые органы, развивает координацию артикуляционных движений, дифференцирует тактильные, слуховые и «кинестетические раздражители», благодаря чему образуются новые звуковые связи (М. Зеэман, Р. В. Тонкова-Ямпольская, М. Е. Хватцев).

Далее у ребенка появляется лепет. На этой ступени развития речи начинает работать слуховой анализатор, развивается интонационный слух, появляется аутоэхолалия. Лепет обогащается словами, интонациями из речи окружающих ребенка взрослых. Примерно с полугода ребенок начинает прислушиваться к речи взрослых, понимает интонацию, мимику и жесты, действия и движения взрослого, использует различные голосовые реакции для привлечения внимания.

Повествовательной интонацией дети овладевают на рубеже 2–3-го года жизни. В этот же период появляется восклицательная интонация, а позже и вопросительная. Т. Л. Ионова выявила, что в возрасте до 2-х лет ребенок использует выразительную интонацию и интонацию убеждения. Она появляется от 2 лет до 2 лет 3 мес. Затем — в возрастном периоде от 2 лет 4 мес. до 3-х лет возникает интонация утверждения и перечисления. Позднее всего усваивается ребенком восклицательная интонация. Таким образом, усвоение детьми интонации в процессе онтогенеза проходит в определенной последовательности: интонация (в 4–6 месяцев), ритм (6–12 месяцев) и звуковой состав слова (после года).

Причинами, которые могут стать риском развития общего недоразвития речи, могут быть пренатальные факторы, натальные и постнатальные. Изучая детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи, можно отметить, что в патогенезе были обнаружены: наследственная предрасположенность, неблагоприятное окружение ребенка, расстройство или нарушение созревания мозга на ранней стадии развития ребенка. Нередко в анамнезе детей с ОНР встречается явление перинатальной энцефалопатии.

О. Е. Громова в своем исследовании выделила клинико-психолого-педагогические признаки детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи. Опираясь на это исследование, можно сделать вывод о том, что у детей группы риска анамнестические сведения в большинстве случаев имеют отягощенный характер; двигательное поведение детей описывается как малоподвижное; преобладает речевой негативизм; дети испытывают трудности в понимании обращенной к ним речи, у них дефицитарность активного словаря, позднее появление фразы.

Как правило, дети группы риска по общему недоразвитию речи страдают неустойчивостью внимания и памяти, особенно речевой. Часто такие дети плохо понимают словесные инструкции, имеют низкий уровень контроля за собственной деятельностью и имеют низкий уровень умственной работоспособности.

На ранних этапах своего речевого развития ребенок использует интонацию наряду с жестами и мимикой. Процессы восприятия и воспроизведения интонации обеспечиваются связью формирующегося речеслухового и речедвигательного анализаторов.

У детей страдает восприятие интонационных структур, а также способность контролировать собственный голос. Голосовые выражения ребенка до двух месяцев различаются благодаря разным интонациям голоса, это крик и плач, а после двух месяцев начинают дифференцироваться уже звуки. В данный период средством выражения состояния ребенка является именно сочетание мимических движений с интонированным криком и модулированными звуками.

Из этого мы сделали вывод, что у детей раннего возраста группы риска по общему недоразвитию речи страдают все просодические компоненты. Речь таких детей невнятная, монотонная, неэмоциональная.

В методике Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной представлено обследование всех компонентов просодической стороны речи. В данной методике обследуется не только восприятие, но и воспроизведение всех компонентов просодической стороны речи.

Интонация — это одно из важнейших выразительных средств речи, проявляющееся в экспрессивной речи. Именно интонация помогает передать и воспринять эмоциональное содержание высказывания, а также уточняет семантическую структуру речи.

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Елена Архипова. — Москва : АСТ: Астрель, 2006. — 222 с. : ил.
2. *Волкова, Л. С.* Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. *Жинкин, Н. И.* Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
4. *Зеeman, М.* Расстройства речи в детском возрасте [Текст] / Милослав Зеeman; пер. с чешского Е. О. Соколовой; под ред. В. К. Трутнева, С. С. Ляпидевского. — Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1962. — 300 с. : ил.
5. *Ионова, Т. Л.* Типология экспрессивных средств в детской речи [Текст] : Проблемы онтолингвистики: сборник работ молодых исследователей. Постоянно действующий семинар по детской речи / Татьяна Ионова ; под ред. С. Н. Цейтлин. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. — С. 27–36.
6. *Ушакова, Т. Н.* Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики [Текст] / Татьяна Ушакова. — Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 524 с.
7. *Шевцова, Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — 222 с.
8. *Шереметьева, Е. В.* Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева. — Москва, НКЦ, 2013.

Смирнова Н. Н.

Автономная некоммерческая организация правовой и социальной помощи семьям, имеющим детей-инвалидов, «Добрые друзья», г. Челябинск, Россия.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: giz-natalya@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Особенности мыслительных операций детей школьного возраста с выраженной степенью интеллектуальных нарушений

Аннотация. В статье рассмотрены особенности мыслительных операций детей школьного возраста с выраженной степенью интеллектуальных нарушений. Также рассмотрены основные проблемы в обучении, возникающие у детей школьного возраста с выраженной степенью интеллектуальных нарушений.

Ключевые слова: мыслительные операции, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, дети школьного возраста.

Smirnova N. N.

The autonomous non-profit organization of legal and social assistance to families with disabled children
«Good Friends», Chelyabinsk, Russia.
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

Features of mental operations of school age children with a pronounced degree of intellectual disabilities

Abstract. The article considers the features of mental operations of school age children with a pronounced degree of intellectual disabilities. The main problems in learning that arise in school age children with a pronounced degree of intellectual disabilities are also considered.

Keywords: mental operations, intellectual disabilities, mental retardation, schoolchildren.

Людьми с нарушением интеллекта называют тех, у кого на основе органического поражения ЦНС отмечается стойкое снижение преимущественно познавательной деятельности [8]. Как писал Л. С. Выготский, умственная отсталость — тотальное нарушение развития, при котором страдают практически все сферы психики и заметно отличается от нормы общая картина развития [1].

Присущие таким детям особенности развития наиболее ярко проявляются именно в структуре познавательной сферы, центральным звеном которой является мышление, или процесс обобщенного и опосредованного познания окружающего мира. Степень нарушения интеллекта зависит от причин, времени поражения ЦНС, а также от степени клинических [3; 4] и психологических характеристик [2].

К детям с выраженным нарушением интеллекта (ВНИ) относятся дети с умеренной, тяжелой, и глубокой умственной отсталостью (F71, F72, F73 по МКБ-10 ВОЗ) [8, с. 271].

Исследования, посвященные изучению своеобразия мыслительной деятельности школьников с ВНИ, показывают, что у таких детей затруднено понимание смысловой стороны различных явлений. Они не всегда осознают сущность задания, думают очень медленно, с большим трудом переключаются с одного вида умственной деятельности на другой. У них заметно снижена целенаправленность, последовательность и регуляция мышления, которая отражается на познавательной деятельности и на развитии личности в целом [7].

Мышление как познавательная деятельность «высшего уровня» представляет собой обобщенное отражение человеком действительности, опирающееся на практическую деятельность и чувственное познание мира, опосредованное речью и приобретенными знаниями [8].

Мыслительная деятельность осуществляется с помощью операций, к которым относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и абстрагирование. Нарушение интеллектуального развития отражается на всех операциях мышления [1].

Основным недостатком мышления у детей с нарушением интеллекта является слабость обобщений, трудности классификации, неполноценность других мыслительных процессов: анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Детям с ВНИ недоступно опосредованное запоминание и абстрагирование [8].

Дети с ВНИ затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета (явления, ситуации) и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Также у этой категории детей не развито умение соединять отдельные части в целое, выделять основные и дополнительные элементы. Несформированность операции абстрагирования выражается в неумении отделить существенные признаки от несущественных.

Еще одна особенность мышления детей с ВНИ характеризуется косностью и тугоподвижностью: школьники не могут перенести свои знания в новые условия, а также недостаточно критично относятся к результатам своего труда, часто не замечая очевидных ошибок. У них не возникает желания проверить свою работу.

В работах Б. И. Пинского указывается, что у ВНИ нарушены строение и мотивации деятельности. Так, им отмечается, что выполнение мыслительных действий становится формальным, не рассчитанным на получение реально значимых результатов (дети подменяют / упрощают цель, руководствуются своей задачей). Поставленную задачу школьники выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных [8, с. 123].

У всех детей с ВНИ отмечаются нарушение внимания и недоразвитие памяти. Внимание отличается неустойчивостью и отвлекаемостью, низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости. Такие дети с трудом привлекаются к заданию, не могут длительно сосредоточиться на чем-либо, им требуются дополнительные стимулы и приемы для концентрации внимания на предмете. За счет неплохой механической памяти дети с ВНИ добиваются некоторых успехов в освоении навыков, в т. ч. необходимых для чтения, письма и элементарного счета [5].

Освоенные знания дети применяют с трудом, как заученные штампы. Слабость активного внимания таких детей препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий.

Таким образом, мышление детей с ВНИ, как и все другие познавательные процессы, отличается качественным своеобразием, уровень развития которого значительно затрудняет освоение даже очень облегченной адаптированной образовательной программы. Реальным решением обозначенной проблемы является тьюторское сопровождение [6] — современная технология оказания индивидуальной помощи ребенку в образовательном процессе.

Литература:

1. *Выготский Л. С.* Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. — М.: Лань, 2003. — С. 321–354.
2. *Иванова Ю. А.* Организация физкультурминутки на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
3. *Лапшина Л. М.* Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 8. — С. 261–266. — EDN KVQYLH.
4. *Лапшина Л. М.* Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны Р3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 9. — С. 341–349. — EDN KXVFCX.
5. *Лапшина Л. М.* Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
6. *Лапшина Л. М.* Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 272–274. — EDN LQSUEG.
7. *Лапшина Л. М.* Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
8. *Яковлева И. М.* Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): учебник / И. М. Яковлева, М. В. Браткова, О. В. Караневская, О. В. Титова, Ю. А. Афанасьева; под ред. д-ра пед. наук И. М. Яковлевой. — Москва: ИНФРА-М, 2023. — 382 с.

Смолякова О. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: ons1386@gmail.com

Научный руководитель — Шербак С. Г., к. п. н., доцент
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье излагаются результаты обследования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Описываются затруднения, с которыми столкнулись дети во время диагностики. Обосновывается необходимость коррекционной логопедической работы, в ходе специально организованного обучения.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, коррекционная работа.

Smolyakova O. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of phonemic processes in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (III level)

Abstract. The article presents the results of a survey of phonemic processes in older preschool children with general speech underdevelopment (level III). The difficulties encountered by children during diagnosis are described. The necessity of correctional speech therapy work in the course of specially organized training is substantiated.

Keywords: phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis, phonemic synthesis, correctional work.

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения.

Полноценное речевое развитие возможно только при условии нормально функционирующих фонематических процессов: слуха, восприятия, синтеза и анализа, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языковыми средствами в процессе общения (А. И. Гвоздев, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, И. М. Онищенко) [3].

Изучением фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) занимались Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Л. С. Чевелева, Л. С. Волкова, В. К. Орфинская, Г. В. Чиркина и др. Как выяснилось, проблема обучения детей с ОНР, имеющими нарушения фонематического восприятия, рассматривается исследователями с разных позиций [1].

У детей с общим недоразвитием речи нарушены как процесс формирования произносительной системы языка, так и процесс восприятия звуков речи. Фонематический слух может быть нарушен первично или вторично, в одном случае он нарушается из-за недостатков развития артикуляционного аппарата (ребенок не дифференцирует неправильно произносимые звуки), в другом случае ребенок неправильно произносит сходные по артикуляции или акустически звуки из-за нарушения фонематического восприятия. Недоразвитие фонематических процессов приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу. А возникающая связь между звуком и буквой недостаточно четкая и однозначная. Вследствие этого задерживается узнавание и написание соответствующих букв, снижается темп чтения, искажается письмо [2].

Представленные коррекционные методики содержат взаимодополняющие методы и приемы, которые можно эффективно использовать в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, учитывая индивидуальные особенности детей и условия организации обучения.

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Определение уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводили по следующим направлениям: изучение фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений [1, 4].

Достаточную сформированность фонематического слуха продемонстрировал 1 ребенок (10%). Частично выполнили задания 6 детей (60%), 3 детей задания не выполнили (30%). Сложнее всего детям было выполнить задания на повторение ритма и воспроизведения слоговых рядов.

По результатам диагностики фонематического восприятия выявлен высокий уровень выполнения заданий у 1 ребенка (10%). Средний уровень имеют 5 детей (50%), низкий уровень показали 4 ребенка (40%). На слабость слуховых дифференцировок у детей с общим недоразвитием речи указывают трудности различения звуковых комплексов или слов, близких по звуковому составу, данных в разной последовательности или отличающихся одним звуком. Наиболее часто дети неверно указывали на картинку, если в ее названии содержались звуки, отличающиеся по признаку звонкости-глухости. Также дети затруднялись в подборе слов с требуемыми звуками, особенно, если эти звуки нарушены у ребенка. Классификация картинок также вызвала значительные затруднения.

С заданиями по диагностике фонематического анализа высокого уровня не выявлено. Четыре ребенка (40%) имеют средний уровень, а шесть детей (60%) — низкий уровень развития фонематического анализа. Дети справляются с простыми формами звукового анализа. При самостоятельном назывании звука дети часто путаются и не могут ответить на вопрос, определить место звука в слове, количество звуков в слове.

Средний уровень развития фонематического синтеза имеют 6 детей (60%), у 3 детей — низкий уровень (30%). Дети допустили ошибки при составлении слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, часто либо называли слова наугад, никак не соотнося с данными звуками, либо вообще ничего не могли сказать.

При диагностике фонематических представлений средний уровень показали 4 ребенка (40%), у 6 детей — низкий уровень. Дети затрудняются в подборе слов, называют слова хаотично, путают звуки.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод о том, что фонематические процессы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня развиты недостаточно. Это проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, неточности фонематических представлений, а также в несформированности процессов фонематического анализа и синтеза.

Фонематические нарушения могут вести к недоразвитию грамматической, лексической стороны речи и связной речи в целом. Поэтому формирование этих функций имеет важное значение для подготовки детей к обучению в школе.

Преодоление нарушений фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием коррекционных упражнений и заданий.

Литература:

1. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — М.: АРКТИ, 2018. — 240 с.

2. Лалаева Р. И. Формирование правильной речи у дошкольников. — Ростов-на-Дону: Феникс. 2014. — 224 с.
3. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка // Возрастная психолингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов — М.: Лабиринт, 2004. — 330 с.
4. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб : СОЮЗ, 2016. — 192 с.

Спицына Д. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dashenkaspicyna@gmail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Развитие мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития средствами изобразительной деятельности

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование значимости изобразительной деятельности в развитии мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития, рассмотрено понятие мелкой моторики, представлены особенности мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития, обоснована возможность использования изобразительной деятельности как средства развития мелкой моторики.

Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, младший школьный возраст, коррекционная работа, изобразительная деятельность.

Spitsyna D. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor — Osipova L. B.

The development of fine motor skills of younger schoolchildren with mental retardation by means of visual activity

Abstract. The article presents a theoretical justification of the importance of visual activity in the development of fine motor skills of younger schoolchildren with mental retardation, the concept of fine motor skills is considered, the features of fine motor skills of younger schoolchildren with mental retardation are presented, the possibility of using visual activity as a means of developing fine motor skills is substantiated.

Keywords: fine motor skills, mental retardation, primary school age, correctional work, visual activity.

Одним из важных аспектов развития ребенка является его общее моторное развитие, которое включает в себя развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук. Именно мелкая моторика рук стимулирует развитие речи ребенка, делает ее насыщенной и развитой, помимо этого благодаря мелкой моторике развиваются и высшие психические функции ребенка, такие как память, внимание, мышление. Помимо этого для успешного обучения ребенка в школе мелкая моторика также имеет немаловажное значение. Именно развитая мелкая моторика гарантирует ученику успехи в письме, изобразительной деятельности, изготовлении поделок.

Понятие мелкой моторики рассматривали многие ученые. Так, А. С. Большаков и Л. В. Филиппова характеризуют мелкую моторику как высокое дифференцированное движение пальцев рук с определенной амплитудой и силой [3]. Л. В. Фомина к области мелкой моторики относит совокупность двигательных реакций, свойственных человеку. В свою очередь, А. Л. Сиротюк утверждает, что мелкая моторика является развитием мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды [1; 2].

Исходя из всего вышесказанного, под мелкой моторикой в нашей статье будем понимать скоординированные тонкие движения конечностей человека, в том числе кистей и пальцев рук.

Дошкольный возраст — сензитивный период для развития моторики пальцев рук, а в младшем школьном возрасте совершенствуются все моторные навыки. Разнообразная детская деятельность способствует развитию широкого спектра моторных качеств: силе, подвижности, согласованности, точности, дифференцированности движений, способности регулировать мышечный тонус, направление и амплитуду движений и др. [4; 10; 11].

У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается недоразвитие как общей, так и мелкой моторики рук [12; 13; 15]. Примером могут служить особенности развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для детей данной категории характерны отклонения как в психическом, личностном развитии, так и в двигательной сфере. У детей с ЗПР особенно проявляется недоразвитие мелкой моторики

рук, недостаточная координированность и целенаправленность движений. К характерным особенностям мелкой моторики детей данной категории младшего школьного возраста можно отнести следующие:

- трудности переключения движений;
- ошибки при воспроизведении пространственного направления движений;
- отставание одной руки от другой;
- неловкость движений;
- нарушение координации движений;
- гиперактивность;
- синкинезии;
- повышенный мышечный тонус;
- нарушена дифференцировка очередности пальцев [5; 7].

Т. Н. Головина утверждает, что характерным для младших школьников с ЗПР является нарушение мелких движений, что проявляется в их слабости, недостаточной координированности и взаимозаменяемости [6].

В рамках нашего исследования было изучено состояние мелкой моторики младших школьников с ЗПР. Были обозначены особенности мелкой моторики детей данной категории, которые проявляются в нарушении ряда моторных качеств: скоординированность движений, зрительно-моторная координация, быстрота движений, точность движений, переключаемость с одного движения на другое, направление движений.

Все эти нарушения мелкой моторики детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, ручного труда, негативно влияют на изобразительную деятельность.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию мелкой моторики младших школьников с ЗПР.

Анализ теоретических источников и практики образования детей с нормальным и нарушенным развитием позволил выявить разнообразие эффективных средств развития у них мелкой моторики, среди которых следующие: лепка; рисование; конструирование; аппликация; всевозможные игры с мелкими предметами (нанизывание на леску бусин, застегивание и расстегивание пуговиц, перебирание крупы и т. д.); пальчиковая гимнастика; пальчиковый театр; ниткотерапия; дидактические игры [8; 11; 14].

А. Н. Граборов, Е. В. Гурье, А. С. Грибоедов, В. П. Кащенко, Н. В. Чехов, подчеркивая коррекционную ценность рисования, лепки, ручного труда для развития ребенка в целом и его познавательной деятельности в частности, уделяют внимание развитию мелкой моторики через изобразительную деятельность.

Л. И. Емельянова, Г. С. Комарова, Н. И. Сакулина, ученые в области изобразительной деятельности считают, что развитие мелкой моторики — это сложная психологическая деятельность, которая сочетает в себе эмоционально-познавательные процессы. Отечественные специалисты едины во мнении, что изобразительное искусство способствует сенсорному развитию, развивает любовь к искусству, способствует умению различать цвет, форму, размер, умению составлять композиции, обеспечивает глубокое восприятие красок, их сочетаний, обеспечивает понимание видов искусств [9].

В свою очередь М. Н. Нудельман, Н. П. Павлова, Ж. И. Шиф и другие ученые считают, что для того, чтобы изобразительная деятельность стала средством коррекции и развития мелкой моторики младших школьников с ЗПР, она должна быть организована с учетом закономерностей их развития, своеобразия мелкой моторики. Кроме того, система коррекционной помощи должна быть систематической и целенаправленной [6].

Уроки изобразительной деятельности, включающие занятия лепкой, рисованием и аппликацией, имеют большие потенциальные возможности в развитии мелкой моторики. Работа с различными материалами и инструментами способствует развитию координации, дифференцированности и согласованности движений пальцев, кисти и руки в целом, а также согласованности движений руки и глаз. Дети учатся регулировать силу мышечных усилий, рука приобретает уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими и пластичными, что имеет важное значение для подготовки руки к письму и другим видам практической деятельности [16].

Таким образом, можно сделать вывод, что изобразительная деятельность является эффективным средством развития мелкой моторики младших школьников с ЗПР.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Н. Я. Ратанова, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 127 с. — ISBN 978-5-91283-061-6.
2. Андрющенко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : метод. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2016. — 161 с. — ISBN 978-5-91283-676-3.
3. Безруких, М. М. Возрастная физиология (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. — Москва : Академия, 2002. — 416 с.
4. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
5. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей. Методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 154 с.

6. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. — Москва : Педагогика, 1990. — 120 с.
7. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия : учеб. пособие для студ. фак-ов психологии / О. В. Заширинская. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 432 с.
8. Киселева, В. Развитие тонкой моторики / В. Киселева // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 1.
9. Комарова, Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников / Т. С. Комарова. — М.: Просвещение, 1980. — 152 с.
10. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
11. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. реком. / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Издательство РЕКПОЛ, 2009. — 217 с. — ISBN 978-5-87039-241-7
12. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : дис. ... канд. пед. наук / Лариса Борисовна Осипова. — Челябинск, 2010. — 263 с.
13. Осипова, Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2011. — 111 с. — ISBN 978-5-91283-197-3.
14. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : ООО «НИЦ ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7.
15. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.
16. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — Москва : Эксмо, 2007.

Сурина Н. О., Касатова Г. А.

МАОУ ДО «ДПШ» ЦДПИТ, г. Челябинск, Россия
e-mail: palitra_foto@mail.ru, gal-kasatova@yandex.ru

Опыт реализации практик наставничества в творческом объединении художественной фотографии «Луч» через организацию коллективной работы

Аннотация. В статье представлены некоторые практики наставничества в творческом объединении художественной фотографии «Луч». Выделены задачи, которые были решены через внедрения в образовательный процесс некоторых практик наставничества.

Ключевые слова: творческое объединение, наставничество, коллективная работа, «обучающийся — обучающий», наставник.

Surina N. O., Kasatova G. A.

MAOU DO “DPSH” CDPIT, Chelyabinsk, Russia
e-mail: palitra_foto@mail.ru, gal-kasatova@yandex.ru

Experience in the implementation of mentoring practices in the creative association of artistic photography “Luch” through the organization of collective work

Annotation. The article presents some mentoring practices in the creative association of artistic photography “Ray”. The tasks that were solved through the introduction of some mentoring practices into the educational process are highlighted.

Keywords: creative association, mentoring, teamwork, “student — learner”, mentor.

Актуальность темы наставничества имеет для нашего общества особую значимость в связи с необходимостью создания условий воспитания и полноценного, успешного образования обучающихся в системе дополнительного образования. Необходимость обновления содержания и методов обучения, организации воспитательной деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства побуждает к применению в образовательном процессе технологий наставничества. Рассматривая проблему внедрения практик наставничества в образовательный процесс дополнительного образования, нами были сделаны следующие выводы:

1. Для дополнительного образования в целом и творческого объединения «Луч» в частности применимы следующие виды наставничества: «педагог — обучающийся»; «обучающийся — обучающийся»; «группа обучающихся — группа обучающихся»; «обучающийся — группа обучающихся».

2. Были выделены три задачи, реализуемые через внедрение практик наставничества в творческом объединении «Луч»: 1) успешная адаптация обучающихся-новичков; 2) взаимная помощь учащихся в освоении образовательной программы; 3) организация коллективной работы над творческим проектом.

3. Представлены практики наставничества, использованные в образовательном процессе для достижения поставленных целей.

Для решения представленных задач нами были выделены и внедрены определенные практики наставничества через организацию коллективной работы. Рассмотрим их более подробно.

Процесс познания фотографического искусства является индивидуальным занятием. Чаще всего это работа автора над выражением своего «я» через то, как он, автор, видит окружающую действительность. Постигание азов фотографического искусства и осознание данной деятельности зачастую создает ощущение одиночества, в результате которого возникает неуверенность в собственных силах, хочется чувствовать поддержку со стороны сверстников и педагога. Наиболее актуально это в период адаптации. В этот период в творческом объединении художественной фотографии «Луч» применяются такие формы наставничества, как «обучающийся — обучающийся»; «группа обучающихся — группа обучающихся», которые функционируют в командной работе. В данном случае командная работа помимо помощи в адаптации вновь поступившим детям приносит более интересные результаты при освоении образовательной программы. Представим наглядно несколько вариантов организации данной формы наставничества.

Ребята позируют друг другу для выполнения практических заданий, предусмотренных в ходе занятия. Например, при изучении темы «Портрет»: на первых занятиях обучающимся предлагается самостоятельно разбиться на пары для съемки (рис. 1). Более социально активные ребята быстро решают, кто кого будет снимать, а тем, кто по какой-то причине не нашел пару, необходимо помочь познакомиться и приступить к выполнению задания. Конечно, съемка портрета происходит не на одном занятии, и со временем ребята делятся на пары по привычке, по симпатиям. В этом случае нам кажется, что необходимо вмешаться в процесс выбора партнера для работы и искусственно перемешать группу.



Рис. 1. Тема «Портрет»

Помимо помощи в адаптации вновь прибывшим обучающимся такая форма организации наставничества решает и вторую задачу — взаимопомощь в освоении образовательной программы. Ребята в группе знакомятся, сплочаются, группа становится коллективом. Кроме социального опыта общения с разными людьми, ведь в данном случае съемка портрета подразумевает, что перед тобой «клиент», появляется возможность поработать со светом, позой, выражением лица «модели» каждый раз с новым человеком.



Рис. 2. Тема «Портрет», поиск модели

Зачастую такое «перемешивание» фотографов и моделей не всегда с первого раза дает хорошие результаты и в общении, и в фотографии. Но постепенно ребята знакомятся, находят общие темы для разговоров на основе своих интересов и начинают общаться без помощи педагога. Особенно это заметно примерно через полгода занятий на примере не очень коммуникабельных подростков.

Если в начале учебного года ребенок, по словам родителей, сидел дома и никуда не ходил, даже гулять, то постепенно желание снимать, общаться пусть даже только со своими друзьями, выводит его в окружающий мир.

Вторая задача решается через технологию наставничества в действии — это помощь друг другу с оборудованием во время работы в студии. В результате педагогу не нужно показывать и выдавать оборудование каждому обучающемуся на занятии. Знакомство учащихся с помещением студии, лаборатории, с местами хранения оборудования происходит на первых занятиях, а дальше они работают самостоятельно и помогают тем, кто чего-то не знал или забыл.

Возможность почувствовать себя «старожилом», испытать чувство заботы о новых членах группы и творческого объединения в единый коллектив. Кроме того, таким образом происходит ненавязчивое воспитание привычки по окончании работы убрать все оборудование и предметы для съемки по местам.

Интересно проходит коллективная работа, когда ребята участвуют в реализации какого-то фотопроекта в качестве ассистента (рис. 3). Как это происходит: к примеру, у кого-то из учащихся рождается идея снять сюжет. Для этого автору нужна модель — это первый вариант коллективной работы. Но кроме модели часто бывает нужна помощь ассистента, который держит свет, отражатель под нужным углом в нужном месте, помогает с крупными предметами, создает рисунок фонариком в кадре или какой-то необычный фон, помогает с макияжем или оформлением модели. На первых порах таким помощником чаще всего выступает педагог, но постепенно ребята уже самостоятельно зовут на помощь друзей по коллективу.

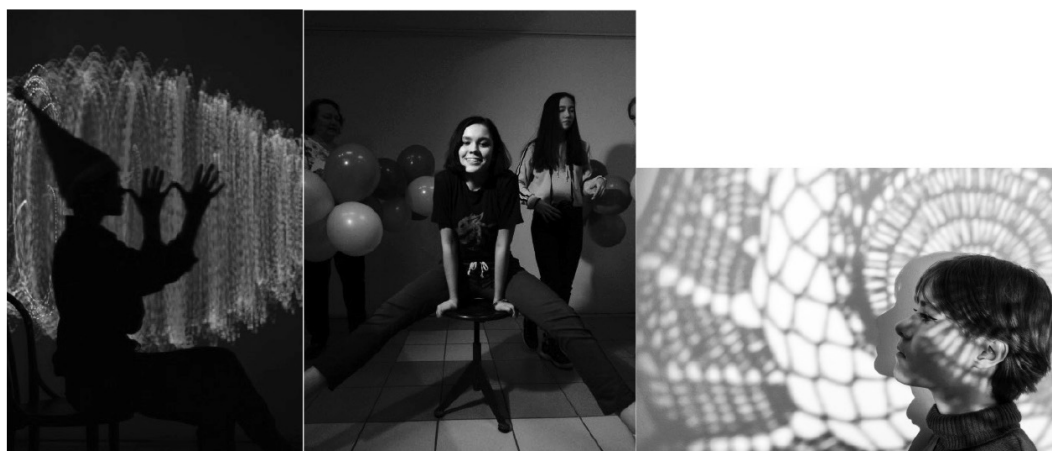


Рис. 3. Ассистирование в рамках фотопроекта

Реализация модели наставничества «обучающийся — обучающийся» ярче всего проявляется в работе с программой Adobe Photoshop и Lightroom, когда более продвинутые пользователи — учащиеся нашего коллектива подсказывают начинающим или рассказывают о работе каких-то конкретных инструментов данных программ или о правильном применении различных способов обработки изображения. Обычно такая работа происходит в группах второго-третьего года обучения (рис. 4).

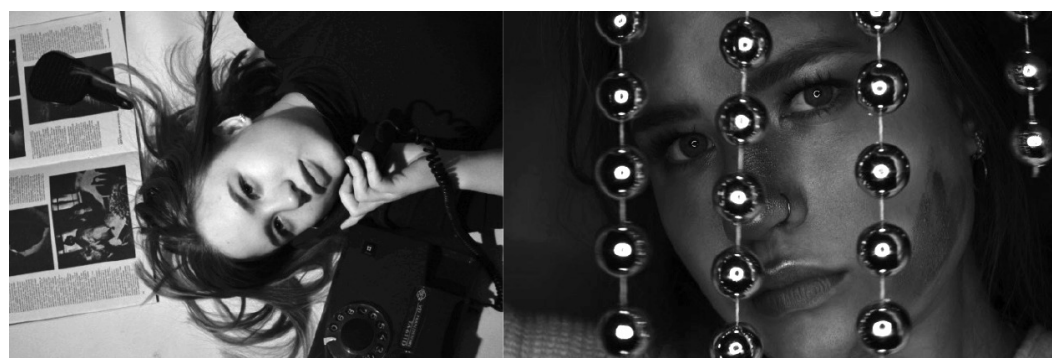


Рис. 4. Примеры работ с использованием программы Adobe Photoshop

Стоит упомянуть о том, что практику работы над воплощением творческого проекта учащиеся могут получить не только в ходе занятий в творческом объединении, но и тогда, когда они становятся выпускниками нашего коллектива. Есть творческие люди, выбравшие своей профессией фотографией и реализующие собственные или коллективные фотопроекты. Часто бывает, что в процессе их общения-обсуждения рождается идея будущего снимка, решается, где можно сделать этот снимок, где взять реквизит, кто будет позировать,

какой образ модель должна транслировать. И все это реализуется общими усилиями. Результат такой работы впечатляет (рис. 5).



Рис. 5. Пример воплощения творческого проекта

Таким образом, в данной статье нами были представлены основные значимые моменты организации коллективной работы и применения практики наставничества, которая способствует достижению основных задач образовательного процесса. Наставничество помогает в решении проблем адаптации в новом коллективе: психологических, организационных и социальных; высокого порога вхождения в образовательные программы; низкой мотивации к саморазвитию, отсутствию качественной саморегуляции. Практики наставничества способствуют личностному развитию обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей через включение их в коллективную работу.

Литература:

1. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — №3. — С. 4–18.
2. Золотарева А. В. Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России / А. В. Золотарева, И. С. Сеницын // Непрерывное образование. — 2020. — №1. — С. 4–12.
3. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т. А. Мерцалова (научная редакция), С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2023. — 228 с.

Использованы фотографии: Дарьи Пястоловой, Натальи Суриной, Арины Печенкиной, Екатерины Муратовой, Анастасии Клименко, Ульяны Будяк, Маргариты Аюповой, Екатерины Васильевой.

Суродеева Н. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: cur-nat@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

Программа тьюторского сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития у них связной речи

Аннотация. В статье описаны недостатки связной речи, наиболее часто встречающиеся у младших школьников с нарушением интеллекта. Раскрывается содержание программы тьюторского сопровождения по развитию связной речи: перечислены принципы обучения, основные критерии отбора произведений для чтения, тематика и виды заданий для развития связной речи обучающихся.

Ключевые слова: тьюторство, связная речь, младшие школьники с нарушением интеллекта, программа тьюторского сопровождения.

A program of tutor support for younger schoolchildren with intellectual disabilities in the process of developing coherent speech

Abstract. The article describes the disorders of coherent speech, which are most common in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The content of the tutor support program for the development of coherent speech is revealed: the principles of teaching, the main criteria for selecting works for reading, the topics and types of tasks are listed.

Keywords: tutoring, coherent speech, younger students with intellectual disabilities, tutor support program.

Становление связной речи у обучающихся с нарушением интеллекта из-за органического поражения мозга [2] осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенным качественным своеобразием: дети длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде последовательных вопросов. Наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения, обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных и др. отношений [7].

Рассказы детей отличаются краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдаются перечисление отдельных элементов ситуации. Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных методов развития связной речи учащихся с нарушением интеллекта [5].

В качестве наиболее эффективных приемов практики отмечают: осознанное восприятие текстов; формирование приемов анализа текстов с точки зрения их композиционно-структурных и смысловых особенностей; формирование речевых навыков, обеспечивающих построение связного высказывания; расширение лексико-грамматических средств на основе наблюдения за языковыми средствами авторского текста [6].

Таким образом, необходимо специально организованное тьюторское сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития у них связной речи, реализуемое через создание специальной программы [4].

Содержание такой программы складывается из совокупности направлений, форм и конкретных видов деятельности. Она должна быть наполнена полезным содержанием, что дает возможность ученикам всесторонне развивать свои способности [1]. С ее помощью младшие школьники приобретают необходимые жизненные навыки, развивают культурные и творческие способности, стремление к общению и самоорганизации. Наиболее эффективно развитие связной речи младших школьников через составление рассказов, пересказ литературных произведений [6].

В основе обучения младших школьников с нарушением интеллекта связному высказыванию лежат общие [3] и специфические дидактические принципы [7]: принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип связи обучения с жизнью, принцип научности и доступности в обучении, принцип систематичности и последовательности, принцип сознательности и активности, принцип наглядности в обучении, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся, принцип коррекционной направленности, принцип опоры на сохранные анализаторы.

Основными критериями отбора произведений для чтения, рекомендованного для изучения в начальной школе в соответствии с требованиями ФАООП [8] и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [9], являются их доступность и практическая значимость. Доступность литературного произведения проявляется в небольшом объеме, несложности по содержанию, с последовательным развитием событий, в отсутствии сложных смысловых связей, ограничении числа действующих лиц [5].

Практическая значимость заключается в тесной связи изучения курса с жизненным опытом обучающихся, формированием у них готовности к использованию полученных знаний на практике, при решении соответствующих возрасту жизненных задач из ближайшего социального окружения [8; 9].

В программе тьюторского сопровождения тематика произведений и порядок изучения соответствует программе по чтению [7]; учитывается сезонность произведений авторов, отраженная в разделах учебника по литературному чтению («Зима наступила», «Полубуйся, весна, наступает», «Скоро лето»). В программе также отражены знаменательные даты (день знаний, дни рождения детских писателей, международный день анимации), включены произведения соответствующих авторов [1].

Для оптимизации формирования связного высказывания ребенка в программу включены следующие виды заданий: составление рассказа по сюжетным картинкам, подробный пересказ, придумывание концовки, середины, начала текста; также ученикам предлагаются творческие виды заданий: рисование, инсценирование части произведения, аппликация.

Литература:

1. Иванова Ю. А. Организация физкультурминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. — Челябинск, 2022. — С. 124–126. — EDN GPGWEL.
2. Лапшина, Л. М. Визуальный анализ основных географических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8. — С. 252–261. — EDN XGOQPU.
3. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
4. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
5. Лапшина Л. М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 272–274. — EDN LQSUEG.
6. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.
7. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : учебник для студентов высш. учеб. завед. / И. М. Яковлева, М. В. Браткова, О. В. Караневская и др.; под редакцией доктора педагогических наук И. М. Яковлевой. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 380 с.
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
9. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Федеральный закон № 1599-ФЗ. — Москва : Эксмо, 2014. — 50 с.

Сутягин А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: sutyaginaa@cspu.ru

Сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов на ранних этапах обучения в вузе

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые подходы к сопровождению студентов первого курса при их включении в исследовательскую деятельность, непосредственно не предусмотренную учебным планом образовательной программы. Предложена необходимость обязательной работы с первокурсниками, направленной на привлечение их к научно-исследовательской деятельности на предметных кафедрах.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, профессиональная подготовка, сопровождение исследовательской деятельности.

Sutyagin A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Supporting research activities of students in the early stages of university studies

Abstract. The article discusses some approaches to supporting first-year students when they are involved in research activities that are not directly provided for by the curriculum of the educational program. The need for mandatory work with first-year students is proposed, aimed at attracting them to research activities in subject departments.

Keywords: research activities of students, professional training, support of research activities.

Современный ФГОС подготовки педагога практически не содержит элементов, относящихся к сформированности исследовательских компетенций. Среди задач профессиональной деятельности, к решению которых должен быть подготовлен выпускник, исследовательская деятельность также отсутствует. Но статус выпускника университета, ориентация на Профессиональный стандарт педагога требуют высокого уровня владения исследовательскими навыками [1].

Переход на систему бакалавриата изменил подходы к организации исследовательской деятельности студентов. В рамках специалитета курсовая работа рассматривалась как элемент научно-исследовательской деятельности, а их выполнение на различных курсах перетекало в содержание ВКР, как научного исследования. При бакалавриате курсовая работа — элемент, расширяющий и углубляющий содержание учебного предмета. Ее выполнение перестало рассматриваться как научно-исследовательский компонент (хотя и сохранило определенные ее элементы), а приобрело статус учебной деятельности. Результат — снижение вклада научно-исследовательской составляющей в ВКР. В связи с этим остро встает вопрос о пересмотре подходов к организации со студентами педагогического вуза исследовательской деятельности, которая как таковая не является обязательным компонентом их образовательного процесса.

Некоторые преподаватели сохраняют тенденцию поэтапного привлечения студентов к исследованиям в рамках выполнения курсовых работ и ВКР. Такой подход возможен при определенном выборе межпредметных тем курсовой работы [3]. Другим вариантом реализации исследовательского компонента может явиться включение этой деятельности в выполнение лабораторных работ, в рамках которых могут быть удачно реализованы все требуемые элементы, от целеполагания и планирования до представления полученных результатов и их аргументированного доказательства в рамках защиты лабораторной работы [2]. В то же время наибольшую актуальность может представлять привлечение студентов к внеучебному выполнению исследовательских работ, требующее высокого уровня мотивации для занятий данным видом деятельности. Такая форма целиком основана на добровольной основе и личном желании студента, который лишь реагирует на приглашение его присоединиться к научной жизни конкретной кафедры.

Одним из условий успешного привлечения студентов к участию в исследовательской деятельности может стать их ранняя ориентация в эту область, начиная с первого года обучения в университете. На этом этапе часть студентов может ассоциировать данный вид деятельности с выполнением исследований и проектов, в которых они участвовали, обучаясь в школе. Некоторые студенты, наоборот, обучались в образовательных организациях, в которых не было достаточных организационных и ресурсных возможностей. В результате они имели желание включиться в данную форму работы, но не могли этого делать по независящим от них причинам. Попадая в вуз, они могут проявить желание познакомиться с собой в роли исследователя уже на раннем этапе обучения. В связи с этим важной задачей педагога является включение элементов исследовательской деятельности и попытки привлечения к ней студентов младших курсов.

В данном случае ведущую роль играют личные контакты «преподаватель — студент». Начиная с первых дней на факультете необходимо проведение встреч первокурсников с заведующими предметных кафедр, экскурсий на кафедру с демонстрацией ее возможностей в плане реализации научных работ, знакомство с ведущими преподавателями. На этом этапе важно показать, что будущему педагогу необходимо владение научно-исследовательскими навыками. В этом большая роль личного примера педагогов, многие из которых, окончив педагогический вуз, стали серьезными учеными в предметной и методической области. Важно также продемонстрировать имеющиеся профессиональные контакты кафедры с другими образовательными организациями и научными центрами, реализующими профессиональную деятельность непосредственно в предметной области.

Большую роль в данном аспекте также играет деятельность куратора академической группы, способного объяснить дальнейшие перспективы профессионального роста студента, занимающегося наукой, возможности участвовать в мероприятиях за пределами не только вуза, но и региона, получать академические стипендии за достижения, становясь победителем конкурсов и автором печатных работ. Также большую роль могут играть встречи на уровне студенческих объединений, где демонстрируются достижения лучших студентов, а также выпускников университета, начавших свою профессиональную карьеру от исследовательских студенческих работ.

Дальнейшая работа проводится непосредственно со студентами, продемонстрировавшими заинтересованность в предлагаемой деятельности. В данном случае важной является деятельность заведующего кафедрой, который в личной беседе может выявить область интересов студента и направить его к специалисту в данной области. В дальнейшем необходимо обеспечить постоянный контакт со студентом, внимательно выслушивать и серьезно относиться ко всем его идеям, даже имеющим парадоксальный характер. Необходимо показать, что его интерес и его профессиональное развитие — необходимость всего коллектива факультета, а его достижения — это гордость университета. Подобная эмоциональная поддержка любой, даже самой незначительной инициативы будет способствовать повышению мотивации студента к участию в исследованиях, его профессиональному развитию и переходу на новый исследовательский уровень.

Литература:

1. Горчакова А. Ю. К вопросу о значении научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе в подготовке будущих учителей / А. Ю. Горчакова // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 4. — С. 32.

2. *Сутягин А. А.* Особенности подготовки студентов педагогического вуза к организации научно-исследовательской деятельности обучающихся по химии / А. А. Сутягин // Непрерывное химическое образование как инструмент преодоления вызовов современности: Материалы Шестого Прикамского съезда учителей и преподавателей химии. — Пермь: ПГНИУ, 2022. — С. 143–146.

3. *Сутягин А. А.* Преемственность курсовых и выпускных квалификационных работ при подготовке учителя химии / А. А. Сутягин // Актуальные проблемы химического и биологического образования: Материалы X Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. — Москва: МПГУ, 2019. — С. 322–326.

Тагинцева Е. В.

Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 152 ОАО «РЖД», г. Челябинск, Россия
e-mail: etaginceva@mail.ru

Использование современных образовательных технологий в формировании речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях внедрения ФАОП ДО

Аннотация. В статье рассмотрены современные образовательные технологии в формировании речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях введения Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Определен перечень наиболее эффективных технологий, применяемых учителем-логопедом в коррекционном процессе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Ключевые слова: педагогические технологии, здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии, информационно-компьютерные технологии, нейропсихологические технологии.

Tagintseva E. V.

Private preschool educational institution “Kindergarten № 152 of JSC “Russian Railways”, Chelyabinsk, Russia
e-mail: etaginceva@mail.ru

The use of modern educational technologies in the formation of speech skills in children of senior preschool age in the conditions of faop dp implementation

Annotation. The article considers modern educational technologies in the formation of speech skills in older preschool children in the conditions of introduction of the Federal Adapted Educational Program of Preschool Education. The list of the most effective technologies used by a speech therapist teacher in the correctional process with children with severe speech disorders is defined.

Keywords: pedagogical technologies, health-saving and health-forming technologies, information and computer technologies, neuropsychological technologies.

В связи с введением Федеральной адаптированной образовательной программы на современном этапе развития происходят изменения в образовательном процессе: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов на развитии творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. Сегодня педагогу недостаточно знаний об уже существующих технологиях. Необходимо умение варьировать современные коррекционные образовательные методики в своей профессиональной деятельности. Педагогические коллективы ДОО интенсивно внедряют в работу инновационные технологии. Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения — выбрать методы и формы работы с детьми, которые оптимально соответствуют поставленной цели — развитию полноценной личности.

Технология — это инструмент профессиональной деятельности педагога. Педагогическая технология — одно из специальных направлений педагогической науки, призванное: обеспечить достижение определенных задач; повысить эффективность учебно-воспитательного процесса; гарантировать его высокий уровень. В узком смысле педагогическая технология — это набор форм, методов, способов, приемов обучения, связанных с конкретной деятельностью педагога и направленных на достижение поставленных целей. Сегодня насчитывается более сотни образовательных технологий. Современная логопедическая практика имеет в своем арсенале технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений. В копилке практически каждого современного логопеда уже имеются перечисленные технологии: технология логопедического обследования, технология коррекции звукопроизношения, технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи, технология коррекции голоса, технология развития интонационной стороны речи, технология коррекции темпо-ритмической стороны речи, технология развития лексико-грамматической стороны речи, технология логопедического массажа.

Речевое развитие детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) значительно отличается от речи нормотипичных сверстников, их словарного запаса как в количественном, так и в качественном плане: бедный словарь, непонимание и искажение значений слов (проявляются в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания), трудности согласования слов в словосочетаниях и предложениях, которые выражаются в неумении правильно подобрать окончания слов. Опыт работы с данной категорией детей показывает, что даже после пройденного курса коррекции и развития речи у детей с хорошими диагностическими показателями имеются трудности, связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания, им требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. В таком случае целесообразно активное применение в логопедической работе элементов нетрадиционных технологий: нейропсихологических, кинезиотерапии, различных видов логопедического массажа, Су-Джок-терапии, разнообразных видов дыхательной гимнастики, фитотерапии (в нашем ДООУ применяется по показаниям врача), ароматерапии, музыкотерапии, хромотерапии, литотерапии, сказкотерапии, песочной терапии, моделирования, информационно-коммуникативных средств, БОС-технологии.

В итоге, пройдя проверку временем, в логопедической практике останутся самые эффективные и доступные для применения разработки. В своей логопедической практике мы со своими коллегами активно сочетаем и применяем традиционные коррекционные технологии с инновационными. Особое внимание мы уделяем сбережению здоровья детей с ТНР. Для этого используем в педагогическом процессе здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии. В нашей практике наибольший эффект дают следующие технологии.

Дыхательные гимнастики — направленные на формирование диафрагмального дыхания, стимуляцию работы мозга и регуляцию нервно-психических процессов (гимнастика А. Н. Стрельниковой, с различными тренажерами, дыхательные игры «Забей мяч в ворота», «Листопад осенью», «Снегопад зимой», «Пускаем пузыри через трубочки различной толщины»). Для постановки диафрагмального дыхания используем компьютерную программу «Игры для Тигры», блок «Дыхание», а также инновационную технологию БОС. С целью снятия зрительного напряжения, а также тренировки зрительно-моторной координации, используем зрительную гимнастику (например, «Веселая неделька»). Как отмечал Иван Михайлович Сеченов, пространственно-поисковой активности органа зрения принадлежит важная роль в формировании высших психических функций человека. Поэтому мы на занятиях с детьми используем такие упражнения, как «разглядывание разных траекторий», по которым дети «бегают» глазками. Особенно им нравится рассматривание заоконного пейзажа и разно удаленных от глаз предметов. Использование данных приемов повышает перцептивные возможности детей, способствует более успешной коррекции познавательной деятельности, опережающему развитию ряда функций, связанных с переработкой зрительной информации. Чтобы снять напряжение, чувство беспокойства, используем приемы релаксации в сочетании с элементами музыкотерапии. Дети учатся управлять своим телом, контролировать эмоции, чувства, ощущения. В. М. Бехтерев считал, что самым действенным среди вспомогательных средств общения является музыка. Приятные эмоции, вызываемые музыкой, повышают тонус коры головного мозга, стимулируют дыхание, усиливают внимание, тонизируют центральную нервную систему. Важное место при организации коррекционной работы для детей с ТНР занимают технологии, направленные на развитие моторной сферы: развитие общей моторики, пальцевой и артикуляторного аппарата. Чем выше двигательная активность детей, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих ученых (И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия). Точное динамическое выполнение упражнений для всего тела подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д. Например, при автоматизации поставленных звуков детям очень нравится выполнять такие двигательные упражнения, как «Пройди по синей дорожке и назови слова с твердым звуком Р», набивание мяча по типу игры «Я знаю», разматывание и сматывание клубочков пряжи одновременно с произнесением слов на определенный звук и т. д. Активно применяем в своей работе динамические паузы — на координацию речи с движением (физкультурные минутки Н. В. Нищевой, соответствующие лексической тематике). В процессе проведения таких динамических пауз, когда движения сочетаются со словом, естественно и ненавязчиво воспитывается поведение детей, развивается мышечная активность, корректируются недостатки речи, активизируется словарный запас. В умело подобранном несложном стихотворении, считалке, чистоговорке отрабатываются поставленные звуки, закрепляется лексический материал. Для развития мелкой моторики рук используем пальчиковые игры и гимнастики, которые также подбираются согласно изучаемой лексической теме (Н. В. Нищевой, игры Т. А. Ткаченко). Обучаем детей техникам самомассажа с помощью резиновых игольчатых мячей-ежиков, карандашей, грецких орехов. Используем игры с крупами, прищепками, счетными палочками, песком. Подключаем в коррекционную работу с детьми и элементы техники Су-Джок-терапии. Для достижения наилучших результатов при постановке звуков проводим артикуляционную гимнастику — ежедневно в утренние и дневные часы воспитателями, логопедом на индивидуальных и фронтальных занятиях, родителями дома. Артикуляционные упражнения выполняются в сопровождении стихотворных текстов («Прогулочная сказка», «В гостях у бабушки с дедушкой», «Зарядка для язычка»). Для достижения лучших результатов применяем метод биоэнергопластики — содружественное взаимодействие руки и языка. В своей работе с детьми активно применяем нейропсихологические технологии, которые способствуют коррекции интеллектуальных, речевых, поведенческих расстройств. Данные приемы активизируют межполушарное взаимодействие мозга и обеспечивают его систематизированную работу. Детям очень понравились различные кинезиологические физминутки («Колечко», «Кулак — ребро — ладонь»). Эти упражнения дополняем

заучиванием стихотворений по типу пальчиковой гимнастики: Лягушка — (кулак) хочет (ребро) в пруд (ладонь), лягушке — (кулак) скучно (ребро) тут (ладонь); «Лезгинка»; «Оладушки» (Мы играли в ладушки, жарили оладушки. Так пожарим — повернем и опять играть начнем); «Змейка»; «Зеркальное рисование»; «Кулак — ребро» (Вот ладошка — вот кулак, все быстрее — делай так); «Ухо — нос»; рисование двумя руками, обводки, так полюбовавшиеся детям деревянные тренажеры для двух рук, различные логические сортеры. Конечно же, в своей работе применяем информационно-компьютерные технологии. Их применение облегчает усвоение учебного материала, а также дает нам новые возможности для развития творческих способностей детей. В своей практике мы используем комплекс SMART-TABLE, интерактивный стол (interactive touch table) — мультимедийный центр нового поколения, который позволяет свободно взаимодействовать с интерактивными приложениями одновременно нескольким детям. Стол несет в себе образовательные функции и вместе с тем поддерживает игру, как ведущий вид деятельности дошкольников, является ярким и наглядным. Дети играют индивидуально, в парах, подгруппой, общаясь между собой, развивая коммуникативные навыки, процессы социальной адаптивности. На своих логопедических занятиях SMART-TABLE применяем при коррекции нарушений звукопроизношения, лексики и грамматики, связной речи. Совместно с воспитателями группы используем интерактивный стол при проведении подгрупповой работы с детьми: выполняем упражнения артикуляционной гимнастики, автоматизируем и дифференцируем звуки, проводим подготовку к обучению грамоте: знакомимся со звуками и буквами (дети осуществляют звуковой анализ посредством передвижения квадратов соответствующих цветов); читаем слоговые таблицы и схемы, слова, предложения; подбираем и группируем картинки на заданный звук; разгадываем кроссворды, ребусы; определяем наличие заданного звука в слове (соединяя линией картинку с нужным словом); подбираем картинки по первому слогу. Развиваем связную речь и лексико-грамматический строй речи: предоставляем детям демонстрационный материал в большом размере с хорошим графическим разрешением; используем момент «закрытой ширмы» для организации сюрпризного момента — дети устанавливают логическую последовательность картинок при составлении рассказов, пересказов; при работе с предлогами дети перемещают объекты на рабочем пространстве в соответствии с заданием. Развиваем психологическую базу речи (процессы восприятия, мышления, внимания): дети классифицируют, обобщают, исключают предметы, перемещая рукой объекты; подбирают предметы по форме, цвету, величине. Использование интерактивного стола значительно расширяет вариативность способов работы с детьми, в значительной мере повышая интерес к выполнению заданий, являясь при этом другом и помощником. Но при этом ни в коем случае не заменяя им живое человеческое общение. Поэтому стол используем в своей работе как один из приемов в образовательной деятельности при обязательном соблюдении норм СанПиНа (вторник, среда, четверг — один раз в течение дня и не более трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности. Для детей 5–6 лет — 10 мин., 6–7 лет — 15 мин.). Стол не может быть использован как демонстрационный материал в течение всего занятия. Во время работы с ИС проводим гимнастику для глаз и после окончания работы гимнастику повторяем.

Таким образом, новые педагогические технологии создают более широкие возможности для формирования коммуникативных способностей и общего развития ребенка, повышают мотивацию к получению и усвоению новых знаний, следовательно, будут способствовать его успешной социализации. Использование современных образовательных технологий и методик — залог высоких результатов коррекционно-логопедической работы.

Вы можете воспользоваться презентацией к статье, пройдя по QR-коду.



Литература:

1. Вовк О. В. Адаптивная саморегуляция дыхания, артикуляции, голосообразования, речи, поведения и психоэмоционального состояния человека по кардиореспираторным параметрам: Учебно-методическое пособие для педагогов, логопедов и т. д. / НПФ «АМАЛТЕЯ». — Санкт-Петербург, 2010. — 89 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Воронина Л. П. Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа / Л. П. Воронина, Н. А. Червякова. — СПб.: «Детство-Пресс», 2022. — 80 с.
4. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н. Д. Соколов, Л. В. Калининкова. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001. — 448 с.
5. Коноваленко С. В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: ООО «Детство-Пресс», 2021. — 128 с.
6. Логопед в детском саду: Научно-методический журнал. — 2012. — №2. — 80 с.

7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М., 1973. — 374 с.
8. Поваляева М. А., Караханян Л. Р. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике / М. А. Поваляева, Л. Р. Караханян. — Ростов н/Д.: РГПУ, 1997. — 70 с.
9. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов: Коллективная монография / Под общ. ред. М. А. Поваляевой. — Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. — 352 с.
10. Поваляева М. А. Сказки о веселом языке: Дидактический материал по логопедии. — Ростов н/Д.: «Феникс», 2001. — 64 с.

Тимачев А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: andreymachev@mail.ru

Тьюторское сопровождение спортивной подготовки баскетболистов на тренировочном этапе

Аннотация. В статье приводятся сведения о тьюторском сопровождении спортивной подготовки баскетболистов на тренировочном этапе. Предлагается строить индивидуальную подготовку по разработанной программе, в которую включены следующие компоненты: учет игрового амплуа игроков и индивидуальных особенностей каждого из спортсменов. Качество спортивной подготовки баскетболистов зависит от индивидуального подхода к каждому спортсмену.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, баскетбол, индивидуальная подготовка, программа, особенности, амплуа.

Timachev A. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Tutor support of basketball players' sports training at the training stage

Abstract. The article provides information about tutor support for the sports training of basketball players at the training stage. It is proposed to build individual training according to a developed program, which includes the following components: taking into account the playing role of the players and the individual characteristics of each of the athletes. The quality of basketball players' sports training depends on an individual approach to each athlete.

Keywords: tutor, tutor support, basketball, individual training, program, features, position.

Актуальность

В настоящее время в системе образования и тренировочной деятельности происходят серьезные изменения, связанные в основном с повышением качества спортивной подготовки спортсменов. Тренировки должны формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности спортсменов. Актуальность использования тьюторского сопровождения заключается в его способности обеспечить доступную, эффективную и качественную спортивную тренировочную среду. Тьюторская работа в спортивной подготовке баскетболистов предоставит возможность спортсмену стать активным и инициативным участником тренировочного процесса. Также она создаст условия для проявления индивидуальности, самостоятельности, готовности к самообразованию и самосовершенствованию.

Кроме того, игра в баскетбол благоприятно сказывается на воспитании у спортсмена нравственно-волевых качеств: смелости, уверенности, дисциплинированности, способности к преодолению трудностей. Баскетбол помогает выработать способность уважать конкурента, вести честную и добросовестную игру. Именно тьютор, или, как иногда его еще называют, ассистент педагога, помогает обучающемуся работать над его недостатками и концентрировать свое внимание на том, какие качества нужно улучшить. И все это происходит, не отвлекая от тренировочной деятельности педагога. Поэтому введение тьюторского сопровождения на тренировочном этапе спортивной подготовки баскетболистов — своего рода актуальная необходимость.

Таким образом, полагаем, что востребованность данной темы выражается в достижении качественной спортивной подготовки баскетболистов за счет индивидуального подхода к каждому спортсмену.

Разбор понятий: индивидуальность, тьюторское сопровождение.

Тьютор — это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимися своей индивидуальной образовательной программы (Т. М. Ковалева). Цель педагога — помочь определить индивидуальную траекторию развития; по-разному двигаться к всевозможным областям знаний с отдельными учениками. Особенно актуален этот тезис в контексте профильного образования.

Тьютор — педагог-наставник, отвечающий за личностное, творческое и психологическое развитие обучающегося посредством создания индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного

пространства. Сопровождать — сопутствовать, идти вместе, быть рядом, помогать. Соответственно, под тьюторским сопровождением понимается такое взаимодействие, в ходе которого обучающийся совершает действие, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Основная задача тьюторского сопровождения — направить образовательный интерес обучающегося таким образом, чтобы его ключевые и специальные компетенции как личностные характеристики проявились в направленности на учебно-профессиональную самореализацию, в активной творческой позиции. Тьюторское сопровождение имеет существенный отличительный признак. В ситуации тьюторского сопровождения тьюторант самостоятельно разрабатывает приемлемые для себя способы деятельности, которые затем обсуждает с тьютором. Фокус направлен на самостоятельное разрабатывание приемлемых для данной личности норм, которые затем обсуждаются.

Тьюторское сопровождение.

Тренировочный процесс команды носит групповой характер, тренеры чаще всего работают со всей командой без учета индивидуальных особенностей баскетболистов. Для более эффективной подготовки баскетболистов специалисты рекомендуют использовать индивидуальную подготовку игроков (или тьюторское сопровождение) в сочетании с командной работой в ходе каждого тренировочного занятия.

Основные преимущества тьюторского сопровождения баскетболистов заключаются в следующих достоинствах и положительных качествах:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику. В таком случае разрабатывается персональная программа обучения, которая создана на основе физиологических особенностей организма, имеющихся навыков ребенка, пожеланий и поставленных целей. Учитель детально объяснит технику работы с мячом и особенности поведения на поле.

2. Больше внимания. Все тренировки проводятся с группами детей. Это обусловлено тем, что баскетбол — контактная игра. Наличие тьюторского сопровождения увеличивает объем внимания конкретному ребенку. Это, в свою очередь, отражается на количестве получаемых знаний, правильности выполнения упражнений, возрастании уровня безопасности. К тому же при необходимости индивидуальный педагог всегда заметит какие-либо изменения, откорректировав программу.

3. Эмоциональная подстройка. Иногда у ребенка пропадает желание продолжать тренировку в связи с неудачами, плохим настроением, отсутствием веры в себя. В таких ситуациях тьютор настроит ученика на то, что он способен со всем справиться и побороть трудности. Таким образом, наличие индивидуального тренера по баскетболу помогает добиться значительных результатов за короткий промежуток времени, чем при обучении в больших группах детей под руководством одного педагога.

Существуют мнения специалистов о том, что кроме командных тренировочных занятий необходимо регулярно проводить персональные тренировки для каждого игрока по всем разделам подготовки: техническая, теоретическая, физическая, психологическая. Каждый игрок команды имеет свои индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать при планировании тренировочных занятий.

Современные тенденции развития баскетбола характеризуются влиянием профессиональных факторов, направленных на подготовку игроков к соревновательной деятельности. Важную роль на этапе спортивного совершенствования играет характер учебно-тренировочной нагрузки, позволяющий максимально реализовывать индивидуальные возможности каждого члена команды.

Несмотря на то, что индивидуальная подготовка баскетболистов является предметом исследования многих авторов, в научно-методической литературе не приводится четко определенной системы подготовки игроков и планирования тренировочного процесса при индивидуальной работе с баскетболистами.

Необходимо отметить, что разными авторами выделяются индивидуальные особенности, а именно: уровень развития координационных способностей, проецирование ситуаций и игровое мышление, атлетизм игрока, силовые способности, работоспособность и уровень развития волевых качеств.

Построение программы индивидуальной подготовки баскетболистов с учетом характеристик каждого игрока осуществляется по следующей схеме:

- 1) проводится учет игрового амплуа игрока и задач, которые тренер выставляет;
- 2) определяются слабые и сильные стороны технической подготовленности игрока при игре в нападении (подборы мяча в нападении, дриблинг игрока, броски в движении, броски с ближней и средней дистанции, трехочковые броски) и защите (технически правильная защитная стойка, выбивания и перехваты мяча, подбор мяча под кольцом, блок-шоты);
- 3) проводится учет индивидуальных особенностей баскетболистов (уровень развития координационных способностей, проецирование ситуаций и игровое мышление, атлетизм игрока, силовые способности, работоспособность и уровень развития волевых качеств).

После определения индивидуальных характеристик игрока создается база игровых заданий и тренировочных средств для подготовки конкретного игрока.

Тренировочный процесс подготовки команды состоит из тренировочных занятий, в которых принимают участие все члены команды. Помимо общекомандных занятий в тренировочный процесс подготовки команды включаются индивидуальные тренировки для игроков команды. В рамках проведения данных занятий игроки работают с тренером по индивидуальной подготовке и выполняют задания согласно разработанной программе для подготовки баскетболистов при действии в нападении или защите.

Формирование индивидуальной программы подготовки для каждого баскетболиста для совершенствования действий в нападении или защите производится по определенной схеме. В первую очередь, определяется игровое амплуа игрока и его возможное использование на другой позиции, далее в зависимости от амплуа определяется план технической подготовки в соответствии со слабыми и сильными сторонами подготовки баскетболиста.

Например, игрок позиции защитник должен обладать хорошим дистанционным броском, надежным и разнообразным дриблингом и навыками управления действиями всей команды на игровой площадке. В то же время броски в движении и со средней дистанции также должны находиться на хорошем уровне, в меньшей степени игроку данного амплуа нужно совершенствовать подборы в нападении, так как, согласно игровой характеристике позиции защитника, игрок должен страховать команду при быстром прорыве соперника.

При учете игрового амплуа форвард акцент на индивидуальную подготовку игроков при действиях в нападении ставится на броски с ближней и средней дистанции и выполнение проходов под кольцо с атакой в движении. В меньшей степени игроки работают над броском с дальней дистанции и дриблингом.

При индивидуальной подготовке баскетболистов позиции центрального игрока наибольшее количество упражнений уделяется совершенствованию подборов в нападении и броскам с ближней дистанции. В то же время большое количество упражнений направлено на отработку техники ведения мяча, так как в тяжелые моменты игры игрокам данной позиции при слабом сопротивлении соперника нужно перевести мяч со своей половины площадки. Упражнения, направленные на совершенствование бросков с трехочковой дистанции, можно включать в индивидуальную подготовку данных игроков в меньшей степени.

Таким образом, тьюторское сопровождение и построение программы индивидуальной подготовки баскетболистов строится с учетом индивидуальных особенностей каждого игрока. При планировании индивидуальных тренировочных занятий акцент на физическую подготовку выставляется на более слабые качества игроков. Подбор упражнений выполняется в соответствии с вышеописанными характеристиками игрока, нагрузка соответствует подготовленности баскетболистов и постепенно увеличивается.

При правильном построении индивидуальных тренировок и тьюторском сопровождении игроков можно получить следующие результаты: происходит увеличение средних показателей набранных очков за игру в среднем в команде, количество подборов в нападении и результативных передач, а также меньшее количество пропущенных очков за игру.

Литература:

1. Дорошенко Э. Ю. Подготовка высококвалифицированных баскетболистов на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей / Э. Ю. Дорошенко, Р. Сушко, Р. Крейвите // Наука в олимпийском спорте. — 2015. — № 4. — С. 33–38.
2. Козин В. В. Точность слежения и прогнозирования игровых ситуаций квалифицированными баскетболистами различного амплуа / В. В. Козин, Д. Ю. Витман // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. — 2015. — № 1/2. — С. 128–136.
3. Козина Ж. Л. Индивидуализация подготовки спортсменов в игровых видах спорта: монография / Ж. Л. Козина. — Харьков: Точка, 2009. — 396 с.
4. Макаров Ю. М. Концепция формирования игровой деятельности в спортивных играх / Ю. М. Макаров // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2013. — № 7 (101). — С. 78–83.
5. Стонкус С. С. Теоретические и методические основы спортивной подготовки баскетболистов / С. С. Стонкус. — М.: Знание, 2019. — 77 с.

Тишкова А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: a.m.79@inbox.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе

Аннотация. В статье индивидуализация психолого-педагогического сопровождения охарактеризована как обязательное условие эффективной подготовки к школе детей с ЗПР. В свою очередь описаны пять основных условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: задержка психического развития, сопровождение, подготовка к школе, дети дошкольного возраста, индивидуализация.

Individualization of psychological and pedagogical support for preschoolers with mental retardation in the process of preparing for school

Abstract. In the article, the individualization of psychological and pedagogical support is characterized as a prerequisite for effective school preparation for children with ASD. Five main conditions of individualization of psychological and pedagogical support are characterized.

Keywords: mental retardation, support, preparation for school, preschool children, individualization.

Проблема подготовки к школьному обучению ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) — одна из актуальных в современной дефектологической науке [3]. Практика работы с такими детьми показывает, что это самый разнообразный по структуре дефекта контингент воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Диапазон различий в развитии детей с ЗПР достаточно велик — от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до воспитанников с выраженными и сложными по структуре нарушениями когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности [4]. Различие структуры нарушения психического развития у детей с ЗПР определяет необходимость индивидуализации психолого-педагогического сопровождения (ППС) [10].

Специалистами определены пять условий эффективной индивидуализации образования; они четко реализуются при подготовке к школе ребенка с ЗПР [12].

Первое условие индивидуализации ППС заключается в том, что нужно учитывать особые образовательные потребности (ООП) детей с ЗПР [6]:

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов воспитанников с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.) [5];
- гибкое варьирование организации процесса обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных предметных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;
- упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;
- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития).

Полный перечень ООП сегодня подробно описан исследователями [3].

Вторым условием индивидуализации ППС является учет специальных образовательных условий (СОУ) обучения и воспитания детей с ЗПР [1]:

- систематическая коррекционно-развивающая работа;
- взаимосвязь и преемственность содержания и методов работы специалистов в условиях дошкольного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию (полное преодоление) или сглаживание отклонений развития [2];
- взаимодействие и координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия при тесном сотрудничестве учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя, медицинского работника, музыкального работника и педагога по физической культуре.

Полный перечень СОУ сегодня охарактеризован исследователями [4].

Третьим условием индивидуализации ППС старших дошкольников с ЗПР является скоординированный психолого-педагогический процесс, а именно [7]:

- совместная выработка рекомендаций педагогами;
- консультирование всех участников сопровождения данного конкретного ребенка и назначение рекомендаций;
- анализ выполненных рекомендаций;
- дальнейший прогноз развития ребенка.

Большую роль в данной работе играют индивидуальные и групповые занятия с детьми с применением методик игротерапии и сказкотерапии. В процессе такой работы дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Они осознают значение эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и отношений со сверстниками [8].

Работа дефектолога с детьми с ЗПР по формированию уверенности в себе и снижению тревожности ведется в таких направлениях, как формирование у них оптимистического склада мышления и мироощущения, положи-

тельной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепления уважения к себе, веры в свои способности и возможности [11].

Занятия проводятся по плану, составленному в соответствии с программой индивидуального развития ребенка. Важным условием планирования является реализация принципов комплексного влияния на ряд высших психических функций с выделением вместе с тем доминирующих объектов воздействия, изменяющихся по мере формирования у детей с ЗПР познавательной деятельности и ее саморегуляции.

На пороге школьного обучения становление сферы саморегуляции имеет особое значение. Развитие возможности управлять своим поведением — один из существенных моментов, определяющих психологическую готовность ребенка к обучению в школе [5].

Четвертое условие индивидуализации ППС старших дошкольников с ЗПР — выбор методов коррекционно-го обучения и правил построения занятий [8].

Детям с ЗПР свойственна низкая устойчивость внимания, поэтому необходимо специально организовывать и направлять внимание детей. Полезны любые упражнения, развивающие все формы внимания.

Также дети нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, поэтому необходимо предоставить возможность ребенку действовать неоднократно в одних и тех же условиях. Для этого в коррекционной работе используются адаптированные варианты игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии, когнитивно-поведенческие задания [2].

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение невозможно без взаимодействия с родителями ребенка. Отсюда вытекает *пятое условие* индивидуализации ППС — консультативная работа с семьей [9].

Консультативная работа обеспечивает оказание родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ЗПР. Педагог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, направленные на включение родителей в образовательный процесс [11].

Основными задачами психологического консультирования родителей являются: раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития ребенка, определение способов компенсации трудностей.

Таким образом, охарактеризовано 5 условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Соблюдение данных условий обязательно при разработке индивидуальных программ ППС готовности к школе детей и индивидуализации образовательного процесса.

Литература:

1. Ефимова К. О. Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей / К. О. Ефимова, А. А. Лысова // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — № 4. — С. 314–320. — EDN HENAVR.
2. Колмогорова Н. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. В. Колмогорова, А. А. Лысова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2 частях, Москва, 25 января 2020 года. Том Ч. 1.. — Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. — С. 552–555. — EDN XABRGM.
3. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0. — EDN NTOCHS.
4. Коробинцева М. С. Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 111 с. — ISBN 978-5-907610-86-6. — EDN ONDIQN.
5. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30. — EDN RCUEBR.
6. Лапшина Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 3 (169). — С. 251–273. — DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. — EDN JTRCPD.
7. Лапшина Л. М. Реализация идей гуманистической педагогики К. Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников // Наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 54–57. — EDN OJNULD.
8. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

9. *Малышева С. Б.* Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 36–40. — EDN DYDELW.

10. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование. — 2023. — №4 (72). — С. 12–30. — EDN YXSVXW.

11. *Ульянова Е. А.* Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Е. А. Ульянова, А. А. Лысова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 25 января 2020 года / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2020. — С. 174–177. — EDN IZDNOA.

12. *Цынченко А. А.* Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Трошкина А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: n.troshkina123@gmail.com

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Особенности мышления детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Аннотация. В данной статье представлено понятие мышления, рассмотрены особенности мышления у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития, представлены методики, используемые для изучения особенностей мышления у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мышление, особенности мышления, дети с задержкой психического развития, средний дошкольный возраст, коррекция мышления.

Troshkina A. A.

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia
e-mail: n.troshkina123@gmail.com

Scientific director — Druzhinina L. A.

Peculiarities of thinking of children of middle preschool age with mental retardation

Abstract. This article presents the concept of thinking, examines the peculiarities of thinking in children of middle preschool age with mental retardation, presents methods used to study the peculiarities of thinking in children of middle preschool age with mental retardation.

Keywords: thinking, peculiarities of thinking, children with mental retardation, middle preschool age, correction of thinking.

Познавательное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и развитие мышления — важная психолого-педагогическая задача [2; 4; 7; 12]. В педагогическом словаре понятие «мышление» трактуется как процесс активной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений окружающей действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. На состояние мышления оказывают влияние все психические процессы: восприятие и представление, внимание, память, речь, произвольность деятельности, которые у детей с ОВЗ развиты недостаточно [5; 6; 11; 15].

Большую по численности группу детей с ОВЗ составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), центральной проблемой психики которых является парциальные нарушения созревания мозга и замедленный темп развития психических процессов [8; 9; 16]. Для определения основных направлений коррекционной работы по развитию мышления детей с ЗПР необходимо изучить особенности этого процесса у детей данной категории.

Изучением особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития занимались Т. В. Егорова, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульяновка и другие. По данным Т. А. Власовой и В. И. Лубовского, отставание в развитии всех форм мышления является одной из главных особенностей детей с ЗПР.

Т. В. Егорова, изучая особенности мышления детей с ЗПР, сделала вывод, что решение наглядно-образных и наглядно-практических задач не вызывает у детей серьезных затруднений. Это говорит о том, что соответствующие виды мышления более сохранены, чем те, которые требуют словесного опосредования. К таким же выводам приходит У. В. Ульяновка [17]. Исследуя состояние разных видов мышления у детей с ЗПР, она сделала вывод, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление оказываются наиболее сохранными.

У детей с ЗПР в большей или меньшей степени страдают предпосылки развития мышления [1; 3; 10]. С. Г. Шевченко отмечает, что нечеткость и бессистемность знаний об окружающем мире негативно сказывается на развитии предпосылок к словесно-логическому мышлению. На развитие мышления и всю познавательную деятельность особую роль оказывает мотивация, и у детей с задержкой психического развития наблюдается дефицит мотивационного компонента [8; 13; 14].

Одной из ярких характеристик недостатков мышления при задержке психического развития является то, что у детей не возникает желания к преодолению трудностей. Вместо этого они предпочитают заменять трудную задачу на более простую, либо выполнять более легкую ее часть. Результат выполнения задания также не вызывает у них заинтересованности. При решении мыслительных задач дети в большей степени заинтересованы не качеством выполнения работы, а скоростью ее завершения. Характерно, что дети не анализируют условие задания, действуют поспешно и хаотично, в некоторых случаях — наугад. Выполнение задач на интуитивном уровне заключается в том, что ребенок не может объяснить свой ответ [10].

Мышлению детей с ЗПР свойственна шаблонность. При классификации предметов дети могут выделять такие яркие наглядные признаки, как форма и цвет, и значительно труднее дается выделение таких более специфических признаков, как величина и материал предметов, возникают сложности при переключении с одного принципа классификации на другой. Им свойственно недостаточно полное и точное выделение даже поверхностных и несущественных качеств.

Характерной особенностью детей с задержкой психического развития является неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности. При этом наблюдается ярко выраженная неравномерность формирования различных сторон деятельности в психическом плане.

Т. А. Власовой, В. И. Лубовским и Н. А. Никашиной была выявлена еще одна важная психологическая особенность детей с задержкой психического развития. У них происходит отставание в развитии всех форм мышления. При этом, если обучающимся с ЗПР оказать посильную помощь, они способны выполнять задания разной сложности на близком к норме уровне, именно этот качественный показатель отличает детей с ЗПР от умственно отсталых обучающихся. Данный факт свидетельствует о том, что дети с задержкой психического развития имеют больший потенциал и возможности в овладении предложенным материалом [10].

У детей данной категории присутствует недостаточная связь между практическими действиями и словесным обозначением, отмечается разрыв между действием и словом, отчего следует, что их действия недостаточно осознанны. Опыт действия не зафиксирован в слове, образы-представления формируются достаточно медленно и фрагментарно.

С целью изучения особенностей мышления в специальной литературе представлены различные методики:

1. *Методика «Классификация предметов»*. Цель: исследование процессов обобщения и абстрагирования группировки предметов на основе существенных признаков.

2. *Методика «Разрезные картинки»*. Цель: исследование перцептивного моделирования, основанного на анализе и синтезе пространственного взаиморасположения частей целого изображения, способности соотнесения частей и целого и их пространственной координации; выявление уровня развития наглядно-образного мышления.

3. *Методика «Самое непохожее» (Л. А. Венгер)*. Цель: определение уровня владения такими мыслительными операциями, как анализ, сравнение, обобщение.

Выбранный инструментарий позволяет определить особенности мышления у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данные, полученные в ходе экспериментального изучения, помогут определить основные направления и содержание коррекционной работы.

Таким образом, мышление, являясь наиболее сложной и значимой функцией, формирующейся в дошкольный период, выступает как ведущий компонент общего мыслительного процесса. У детей с ЗПР имеются специфические нарушения развития всех форм мышления, что затрудняет процесс познания мира. Следовательно, данная категория нуждается в оказании систематической коррекционной помощи.

Литература:

1. Баряева, Л. Б. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева. — СПб., 2014.
2. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Циперо, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.

3. Дети с ЗПР / под ред. Т. А. Власовой — М.: Просвещение.
4. Дружинина, Л. А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : дис. ... канд. пед. наук / Лилия Александровна Дружинина. — Москва, 2000. — 160 с.
5. Дружинина, Л. А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения : монография / Л. А. Дружинина. — Челябинск : Цицеро, 2007. — 115 с. — ISBN 978-5-91283-196-6.
6. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
7. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения : Методические рекомендации / Л. А. Дружинина, Е. В. Андрющенко, Г. А. Шалагина, Л. Г. Шильдяева. — Челябинск : Издательство Марины Волковой АЛИМ, 2008. — 206 с. — ISBN 978-5-903322-02-2.
8. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с. — ISBN 978-5-907538-58-0.
9. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
10. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной. — Москва: Просвещение, 1981.
11. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
12. Осипова, Л. Б. Коррекция зрительного восприятия : конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире : метод. пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с. — ISBN 5-98314-040-X.
13. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
14. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
15. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7. — DOI 10.12737/1045702.
16. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
17. Ульяновская, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития детей старшего дошкольного возраста : уч.-метод. пособие / У. В. Ульяновская, Г. В. Факина. — Балашов : Николаев, 2004.

Тулупова И. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: paris9655555@mail.ru

Научный руководитель — Лысова А. А., к. п. н., доцент

Психолого-педагогическое сопровождение формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата, определяются условия психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, пространственные представления, нарушения опорно-двигательного аппарата, условия психолого-педагогического сопровождения.

Psychological and pedagogical support for the formation of spatial representations in older preschool children with disorders of the musculoskeletal system

Abstract. This article examines the issue of psychological and pedagogical support for the formation of spatial representations in older preschool children with a violation of the musculoskeletal system, defines the conditions of psychological and pedagogical support.

Keywords: psychological and pedagogical support, spatial representations, disorders of the musculoskeletal system, conditions of psychological and pedagogical support.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Стоит отметить, что психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как совокупность мероприятий, направленных на создание условий эффективной интеграции детей в общество нормативно развивающихся сверстников.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата составляют категорию детей, ведущим дефектом которых является двигательный дефект, основная масса из них — дети с детским церебральным параличом (далее — ДЦП). Именно детям с ДЦП необходима психолого-педагогическая и логопедическая коррекция, так как у этих детей двигательные расстройства сочетаются с психическими и речевыми нарушениями [3].

Как отмечает Л. О. Бадалян, дети с ДЦП имеют нарушения пространственных представлений [1]. Стоит отметить, что пространственные представления включают в себя не только восприятие расстояния в целом, но и способность определить расположение конкретных предметов относительно друг друга и относительно собственного тела, они формируются через опыт человека и взаимодействие с окружающей средой.

Развитие пространственных представлений происходит с раннего возраста, ребенок постепенно осваивает ориентировку на себе, от себя, учится словесно выражать расположение предметов, осваивает трехмерное и двухмерное пространство. Процесс формирования пространственных представлений требует специального обучения, основанного на накоплении чувственных знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях. К старшему дошкольному возрасту ребенок должен освоить восприятие предметов в их пространственных свойствах, научиться понимать связь этих свойств, овладеть умениями словесно выражать усвоенные понятия.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют трудности в освоении пространственных представлений, они с трудом ориентируются в схеме собственного тела, у них позже формируются многие пространственные понятия, представления о ведущей руке, имеются сложности в определении пространственной удаленности, нарушен целостный образ предметов. Стоит отметить, что компенсация недоразвития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата возможна в случае создания в образовательной организации специальных условий психолого-педагогического сопровождения, к таким условиям относятся:

1. Создание комплекса дидактических игр и упражнений, направленных на формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. Известно, что игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. А. А. Катаева и Е. А. Стребелева отмечают, что дидактическая игра является одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка и имеет две основные цели: обучающая цель, которую достигает в процессе игры взрослый, и игровая, ради которой действует ребенок. Эти цели должны осуществляться во взаимосвязи и обеспечивать усвоение программного материала [2]. Исходя из этого дидактические игры и упражнения являются важным элементом психолого-педагогического сопровождения, в том числе и формирования пространственных представлений у дошкольников.

2. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации. Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда оказывает большое влияние на развитие детей и позволяет эффективнее осуществлять процесс психолого-педагогического сопровождения.

3. Повышение компетентности родителей в вопросах формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. Важно уделять внимание повышению грамотности родителей в вопросах развития и обучения детей, так как они являются полноправными участниками образовательного процесса.

4. Взаимодействие педагогических работников дошкольной образовательной организации. Для успешного осуществления психолого-педагогического сопровождения формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата необходимо, чтобы все специалисты, участвующие в образовательном процессе, на своих занятиях проводили необходимую взаимо-

полняющую коррекционную работу в этом направлении. Например, дефектолог работает над формированием непосредственно пространственных представлений, а логопед — над умением словом обозначить эти направления.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата является важной на сегодняшний день, для эффективного осуществления данного процесса необходимо создание условий, описанных выше.

Литература:

1. Бадалян Л. О. Невропатология. — М.: Просвещение, 1987. — 317 с.
2. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 400 с.

Ухлебина Н. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nadia_uhleбина@mail.ru

Научный руководитель — Шереметьева Е. В., к. п. н., доцент

Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в условиях психолого-педагогического сопровождения

Аннотация. На основе теоретического анализа литературных источников в статье представлено понимание связной речи с педагогической и психолого-лингвистической позиции. В статье рассматриваются особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Раскрывается содержание экспериментального исследования и на этой основе предьявляется анализ полученных данных. Определяется важность взаимодействия всех специалистов коррекционно-образовательного процесса по формированию связной речи у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: связная речь, монологическая связная речь, диалогическая связная речь, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Uklebina N. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Formation of coherent speech in older preschool children with ONR (level III) in conditions of psychological and pedagogical support

Abstract. Based on the theoretical analysis of literary sources, the article presents an understanding of coherent speech from a pedagogical and psychological-linguistic position. The article discusses the features of the development of coherent speech of older preschool children with general speech underdevelopment (level III). The content of the experimental study is revealed and an analysis of the data obtained is presented on this basis. The importance of the interaction of all specialists of the correctional and educational process for the formation of coherent speech in the studied category of children is determined.

Keywords: coherent speech, monological coherent speech, dialogical coherent speech, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

В современном мире особую актуальность приобретает готовность ребенка к школьному обучению, и наиболее важную роль в данной подготовке играет становление связной устной речи у детей дошкольного возраста, что является одной из острых и актуальных проблем на сегодняшний день. Несмотря на большое количество исследований данной стороны речи, проблема формирования навыков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по-прежнему остается актуальной, т. к. с каждым годом число детей, имеющих общее недоразвитие речи, неуклонно увеличивается.

Поэтому при подготовке к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие связной речи детей как важнейшего условия усвоения знаний, освоения образовательной программы и развития психической деятельности.

Также необходимо отметить, что в ФОП ДО отводится отдельный блок на развитие связной речи у детей дошкольного возраста, подразумевающий решение определенных задач и достижение целей, а ведущим на-

правлением работы в области «Речевое развитие», согласно ФАОП ДО, является формирование связной речи у детей с ТНР.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) для организации работы по формированию связной речи.

В данном исследовании мы придерживаемся гипотезы, заключающейся в том, что процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении комплекса условий психолого-педагогического сопровождения:

- организация специальной работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень);
- отбор содержания образования в виде комплексов упражнений по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- использование игровых форм работы.

Исследование проводилось нами на основе анализа литературных источников по заданной теме, наблюдения, изучения индивидуальной документации детей, организации бесед с дошкольниками, педагогами и родителями, обобщения полученных результатов, их сравнения, организации педагогического эксперимента, а также использования статистических методов обработки данных.

Научно-обоснованное определение связной речи, наиболее полно отражающее сущность понятия «связная речь», дано в работах С. Л. Рубинштейна, А. В. Текучева, Е. А. Бариновой, Т. А. Ладыженской и др.

По мнению А. В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любое речевое высказывание, составные языковые компоненты которого представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [3].

Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (Е. А. Барина, Т. А. Ладыженская и др.).

В этих дополняющих друг друга определениях подчеркивается важнейшее качество связной речи — тематическое, смысловое и структурное единство составляющих ее элементов [4].

«Связная речь, — подчеркивал Ф. А. Сохин, — это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития [10].

Таким образом, мы определили понятие «связная речь», как наиболее сложную форму речевой деятельности, носящую характер последовательного, систематического развернутого изложения мысли, и, соответственно, отображения предмета речи, и относящуюся как к диалогической, так и к монологической формам речи. Это не противоречит видениям различных научных деятелей, а объединяет их точки зрения.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. А. В. Петровский (1998), А. Г. Рузская (1968), О. В. Трошин (1997) называют диалог первичной естественной формой речевого общения. Главной особенностью диалогической связной речи является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. В диалоге собеседники практически во всех случаях знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, известная фрагментарность семантики; кратковременное предварительное обдумывание [6, 7].

Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (отображение предмета речи), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, обеспечиваемые обоими говорящими, выступают как основные критерии связности развернутой диалогической речи.

Связная монологическая речь представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации, для которой характерны такие свойства, как односторонний ее характер, произвольность, развернутость, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченность употребления неязыковых средств передачи информации, относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Особенность этой формы речи заключается в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется [6, 7].

В монологической речи используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формообразующие и словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удержание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов контроля за процессом речевой деятельности, с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие.

Наиболее полно связная речь зарождается и находит свое становление в более свернутой диалогической речи, на базе которой возникает более сложная монологическая речь. По мнению Л. С. Выготского, Л. В. Щербы, А. А. Леонтьева, монологическая речь является высшей формой речи, более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания, поэтому в своей работе мы опирались на ее изучение.

Экспериментальная работа по изучению связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №29» комбинированного вида г. Копейска. В нем принимали участие 12 воспитанников в возрасте 5–6 лет с заключением ПМПК г. Копейска «Общее недоразвитие речи (III уровень): дизартрия» и «Общее недоразвитие речи (III уровень): стертая дизартрия».

Основной задачей экспериментальных исследований было изучение состояния связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для реализации поставленных задач мы использовали следующие методы исследования:

- изучение состояния словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по специально составленной схеме обследования в соответствии с методикой изучения лексики Р. И. Лаласовой, Н. В. Серебряковой;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения;
- исследование связной монологической речи детей с помощью серии экспериментальных заданий в соответствии с методикой В. П. Глухова;
- метод статистической обработки данных экспериментального исследования.

Для итоговой оценки успешности выполнения заданий использовалась балльная система заданий. Все результаты заносились в протоколы, которые были оформлены в виде таблиц.

Таким образом, мы изучили состояние связной речи дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) и пришли к выводу, что у детей экспериментальной группы отмечается ограниченный пассивный и активный словарный запас (у 60% испытуемых отмечается средний уровень сформированности словарного запаса, а у 40% — уровень ниже среднего). Задание на определение обобщающих слов-понятий у большинства детей вызвало серьезные затруднения, помимо этого мы отметили ошибки в употреблении антонимов, подборе синонимов, отмечаемые замены слов при выполнении данного вида заданий указывают на недостаточную сформированность лексических дифференцировок.

По данным нашего наблюдения за детьми в различных видах деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения, дети с ОНР (III уровень речевого развития) мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР характерно употребление преимущественно коротких фраз. У данной категории детей часто встречаются ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний (как отдельных, так и развернутых), отсутствие связи между элементами сообщения. В процессе учебных занятий мы установили, что на вопросы педагога дети отвечали преимущественно однословно, реже использовали двух-трехсловные фразы. Это прослеживалось и в ходе индивидуальных бесед с ребенком на близкую тему.

Для самостоятельных высказываний детей, в процессе общения со сверстниками и взрослыми, характерно отсутствие смысловой организации высказывания, логической связи между элементами сообщения, резко выраженная фрагментарность и ситуативность. Отличительные особенности таких сообщений — их наполненность указательными местоимениями, жестовой речью; неоднократные повторения слов и фраз; однообразие используемых синтаксических конструкций; употребление коротких фраз (в одно-три слова), аграмматизмы и нарушения слоговой структуры слов.

Также у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности в отображении предмета речи, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов высказываний и/или микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки), которые указывают на трудности программирования содержания монологических высказываний.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), составляющие нашу экспериментальную группу, не владеют связной речью в достаточном для этого возраста объеме, семантическая сторона речи недостаточно сформирована, «арсенал» языковых средств выражения мысли крайне беден.

Полученные результаты позволили нам определить основные направления работы по развитию связной речи у дошкольников с ОНР: коррекционно-развивающее (развитие лексического и грамматического строя речи, развитие фразовой речи, обучение рассказыванию и пересказу) и информационно-консультативное (консультирование всех участников образовательного процесса по вопросам, связанным с особенностями обучения дошкольников данной категории). Для успешной работы по развитию связной речи мы посчитали необходимым создание команды специалистов (педагогов и родителей), слаженная работа которых во многом определяет успех в этом направлении.

По мнению ученых (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Е. В. Шереметьева и др.), эффект от логопедической помощи может полностью отсутствовать, если не обеспечены необходимые условия для комплексного сопровождения ребенка с использованием адекватных методов развития связной речи [2]. Поэтому ребенок особо нуждается в психолого-педагогической помощи и коррекционно-развивающих мероприятиях по развитию речи на всех занятиях, организуемых в ДОО.

Работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) будет эффективной только при создании определенных психолого-педагогических условий. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему всесторонней динамической, диагностической, коррекционной и развивающей помощи в соответствии с возрастными индивидуальными потребностями учащихся в ходе образовательного процесса.

В связи с этим мы предложили создать в МДОУ «Детский сад № 29» Копейского городского округа модель психолого-педагогического сопровождения работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Для комплексной и качественной работы с детьми с ОНР в ДОУ № 29 Копейского городского округа функционирует психолого-педагогический консилиум, где осуществляется взаимодействие всех специалистов коррекционно-образовательного процесса, происходит объединение всей имеющейся информации о каждом ребенке индивидуально, которой владеют воспитатели и узкие специалисты. С детьми с речевыми нарушениями, в том числе ОНР (III уровень), работают: учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физическому развитию, воспитатель, музыкальный работник. Так как родитель является активным участником коррекционно-образовательного процесса, то мы не могли не внести его в модель психолого-педагогического сопровождения работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Таким образом, общая линия развития связной речи у детей с ОНР (III уровень) была разработана и начинает реализовываться нами на базе ППк МДОУ ДС № 29.

С педагогами и родителями, включенными в модель психолого-педагогического сопровождения, нами были организованы и проведены консультации, осуществлено участие в работе семинаров, практикумов, мастер-классов, а также были разработаны планы совместной работы учителя-логопеда с педагогами МДОУ и родителями.

Дополнительно в дальнейшем нам следует провести повторное исследование по отработанной диагностической схеме для сравнения полученных результатов и эффективности внедрения выдвинутых нами условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) и модели взаимодействия специалистов ДОУ для организации работы по формированию связной речи.

Сделанные нами выводы вносят вклад в развитие представлений о современном состоянии «связной речи» детей старшего дошкольного возраста и тех условиях, которые необходимо создавать внутри комплексного взаимодействия специалистов ДОУ для ее формирования.

Литература:

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: Аркти, 2004. — 168 с.
4. Ерастов Н. П. Культура связной речи / Н. П. Ерастов. — Ярославль, 1969. — С. 64.
5. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи [Текст] / Н. Д. Зарубина. — М., 1977. — 280 с.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. // Избр. психол. труды в 70 томах / И. А. Зимняя. — Москва — Воронеж, 2001. — С. 242.
7. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т. А. Ладыженская. — М., 1975.
8. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. — 2011. — № 4. — С. 138–166.
9. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 1999. — С. 358–369. (Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2011. — № 1. — С. 91–95).
10. Сохин Ф. А. Развитие связной речи дошкольников // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. — № 2. — С. 17–22.
11. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст]: монография / Е. В. Шереметьева. — Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. — 282 с.

Развитие общей моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе тьюторского сопровождения

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой развития общей моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Анализируется профессиональная деятельность и определен перечень наиболее важных направлений работы тьютора, необходимых для эффективного развития общей моторики.

Ключевые слова: общая моторика, общее недоразвитие речи, тьюторское сопровождение.

Fedorova A. S., Kovaleva A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Development of general motor skills in older preschool children with general speech underdevelopment (level III) in the process of tutor support

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of the development of general motor skills in older preschool children with general speech underdevelopment (level III). The professional activity of tutors is analyzed, a list of the most important areas of the tutor's work necessary for the effective development of general motor skills is determined.

Keywords: general motor skills, general underdevelopment of speech, tutor support.

Дошкольный период является сензитивным этапом развития моторной сферы. Общая моторика — это двигательная активность, которая осуществляется благодаря использованию основных мышц тела: прыжки, бег, наклоны, ходьба и так далее. Развитие общей моторики является основополагающим фактором для когнитивного, социального и эмоционального развития ребенка.

Как отмечают ученые, у детей с ОНР часто имеется нарушение не только речевого, но и психомоторного развития. Основными симптомами моторных нарушений при ОНР являются нарушение мышечного тонуса и дискоординация движений. Общая моторика таких детей характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями [3]. Проявления общей моторной недостаточности вариативны и неоднородны. Может наблюдаться как двигательная неловкость, малоподвижность, скованность, замедленность движений, так и двигательная гиперактивность, беспокойство, большое количество лишних движений при выполнении двигательных актов. Также отмечаются нарушения походки, сутулость. Наиболее выражено недостаточность общей моторики у старших дошкольников с ОНР проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений [1]. Дети испытывают трудности при выполнении бытовых действий, например, одевании и обувании, мытье рук, использовании приборов во время приема пищи, хуже сверстников бегают, прыгают, рисуют. Так появляется потребность в сопровождении тьютором этих детей как на занятиях, так и в режимных моментах образовательной организации.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [2].

Основная задача тьютора при сопровождении ребенка с ОНР III уровня — создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения, успешного включения в образовательную и социальную среду. Деятельность тьютора состоит в том, чтобы оказать обучающемуся помощь, находясь рядом во время его пребывания в образовательной организации, при постоянно меняющихся условиях. Важно, что помощь должна быть разумно дозирована и иметь направляющий характер. Тьютор организует взаимодействие ребенка с другими педагогическими работниками образовательной организации. Например, в результате взаимодействия с учителем-логопедом решаются такие важнейшие задачи, как помощь ребенку в адаптации к коррекционно-развивающим занятиям, помощь в создании атмосферы благожелательности, принятия друг друга независимо от физических, личностных и интеллектуальных особенностей, помощь родителям в понимании собственной роли в инклюзивном образовательном пространстве. Стоит отметить, что развитие общей моторики осуществляется на физкультурных занятиях, во время работы по развитию основных видов движений, подвижных игр. Также развитие общей моторики происходит во время систематической работы педагогов с детьми на музыкальных занятиях.

В процессе образовательной деятельности тьютор оценивает эффективность реализации коррекционного маршрута, оценивает успешность обучающегося. При необходимости тьютор осуществляет корректировку индивидуального маршрута во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса.

Квалификационные характеристики тьютора включают в себя в том числе требования, касающиеся организации взаимодействия с родителями (лицами, их заменяющими) по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся посредством проведения индивидуальных и групповых консультаций, родительских собраний и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой.

Таким образом, деятельность тьютора в сопровождении детей старшего дошкольного возраста с ОНР направлена на развитие с учетом их индивидуальных особенностей. Цель коррекционно-развивающего обучения будет достигнута в том случае, если самостоятельность ребенка увеличивается, а необходимость в помощи и сопровождении постепенно уходит.

Литература:

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва: АСТ [и др.], 2006 (Чехов (Моск. обл.): Чеховский полиграфкомбинат). — 319 с.
2. *Богачев А. Н.* Тьюторское действие в образовании: теория, практика, подготовка кадров: учебно-методическое пособие / А. Н. Богачев, В. С. Цилицкий. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 184 с.
3. *Гаврилова А. М.* Использование нетрадиционных техник в коррекции нарушений мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с дизартрией / А. М. Гаврилова, А. А. Ковалева // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : сборник материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февр. 2022 г.). — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 80–83. — 470 с. — ISBN 978-5-6047908-0-9.
4. *Шумилова Е. А.* Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. — 2015. — № 10. — С. 98–103.

Федченко А. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zaharova_alex0209@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

К вопросу об актуальности тьюторского сопровождения формирования функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения на проблему тьюторского сопровождения формирования функционального базиса чтения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, раскрывается актуальность этого вопроса. Охарактеризованы составляющие функционального базиса чтения и их особенности при ФФНР. Предлагаются компоненты тьюторского сопровождения формирования функционального базиса чтения у детей с ФФНР.

Ключевые слова: дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи младшего школьного возраста, функциональный базис чтения, чтение, универсальные учебные действия, тьюторское сопровождение.

Fedchenko A. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

To the question of the relevance of psychological and pedagogical support for the formation of the functional basis of reading in primary school children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech

Abstract. The theoretical article presents the author's point of view on the problem of creating tutor support for the formation of a functional reading basis in children with phonetic and phonemic speech underdevelopment, reveals the relevance of this issue. The components of the functional basis of reading and their features in phonetic-phonemic underdevelopment of speech are characterized. Components of tutor support for the formation of a functional basis for reading in children with FFDD are proposed.

Keywords: children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech of primary school age, functional basis of reading, reading, universal educational actions, tutor support.

В современных условиях — условиях века информационных технологий — чтение как процесс получения информации становится важным и необходимым навыком для школьников. Подготовка к овладению чтением начинается еще в дошкольном возрасте, а системный процесс обучения чтению начинается в младшем школьном возрасте; от успешности этого процесса зависит успешность ребенка на последующих годах обучения и на всех остальных возрастных этапах.

Согласно ФГОС НОО, одной из важных задач реализации образовательных программ начального общего образования является формирование универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия — это совокупность приемов, которые помогают успешно усваивать новые знания и навыки, а также применять их в учебных и жизненных ситуациях [9]. Хорошо развитое чтение является необходимым условием получения новых знаний, самообразования, то есть универсальным учебным действием [10].

Чтение является сложным психофизиологическим процессом. В его акте принимают участие такие анализаторы, как зрительный, речедвигательный и речеслуховой. Чтение — один из видов письменной речи. Оно формируется на базе устной речи [3] и представляет собой более высокий этап речевого развития [4].

Функциональный базис чтения — это психофизиологическая основа процесса чтения. А. Н. Корнев выделяет три уровня его состава [3]:

К первому уровню относятся навык звукобуквенной символизации; навык моделирования звуковой структуры слов; графомоторные навыки.

Ко второму уровню — способность к символизации, фонематические процессы, фонологическое структурирование слов, способность к трансформации временной последовательности звуков, пространственной последовательности букв, зрительно-моторная координация.

Третий уровень — интеллектуальное развитие, а также развитие приобретенных рефлексов, уровень развития сукцессивных способностей; уровень развития мелкой моторики.

Ученые-нейропсихологи, как указывает Л. С. Цветкова, относят к компонентам функционального базиса чтения зрелость зрительно-пространственных представлений, развитость слухо-моторных и зрительно-моторных координаций, сформированность общей и мелкой моторики и процесса внимания, а также целенаправленность деятельности, процесс саморегуляции и самоконтроля действий [10].

Современные специалисты отмечают тревожную тенденцию увеличения количества нарушений именно в тех процессах и характеристиках речи, которые составляют основу навыка чтения; более того, эти нарушения носят комплексный характер, который позволяет говорить о несформированности функционального базиса речи. Такое часто отмечается при фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФНР) [7], при котором в дошкольном возрасте риск возникновения трудностей овладения чтением — практически типичная характеристика [1].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [4]. К детям с ФФНР относят детей с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической форм [5].

Исследователи (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и Т. А. Ткаченко) выделяют основой ФФНР — незавершенность процессов становления и дифференциации звуков. Ученые отмечают, что полноценное восприятие и воспроизведение фонем имеет важнейшее значение для полноценного усвоения звуковой стороны речи, а впоследствии и для формирования навыков чтения и письма [7; 10].

Все вышесказанное указывает на необходимость профилактики нарушений чтения у детей с ФФНР. Рано начатая работа по формированию функционального базиса чтения при соблюдении специальных психолого-педагогических условий может выступить мерой предупреждения нарушений процесса чтения в будущем [6]. В качестве такого условия можно рассматривать организацию тьюторского сопровождения [2].

Тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на построение и реализацию персональной образовательной стратегии [8].

К компонентам тьюторского сопровождения формирования функционального базиса чтения у детей ФФНР младшего школьного возраста можно отнести следующие [11]:

1. Осуществление взаимосвязи между школой и родителями, между всеми участниками образовательного процесса.

2. Работа с родителями, объяснение необходимости систематических занятий с логопедом по формированию навыков произношения и развитию фонематического слуха, формированию умений выделять определенные звуки и слова из речевого потока.

3. Включение в уроки учителя заданий для развития зрительного внимания, восприятия, зрительно-моторной координации, развития умения воспринимать и составлять схематичные изображения, образы букв; развития способностей к символизации и т. д.

4. При необходимости осуществление связи со школьным психологом, помощь в развитии высших психических процессов на занятиях.

5. Осуществление связи, подключение к сопровождению учителя музыки и учителя по физической культуре для развития темпо-ритмических процессов, плавности речи, необходимых для плавного чтения и осмысления прочитанного.

Таким образом, систематическая и комплексная работа специалистов по формированию функционального базиса чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, координируемая в процессе тьюторского сопровождения, позволит на ранних этапах выявить и не допустить возможные нарушения процесса чтения у детей.

Литература:

1. Борщевская Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С. А. Водяха. Том 2. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123. — EDN XUDBTV.
2. Карпенкова И. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, Ю. В. Мельник // Клиническая и специальная психология. — 2021. — № 2. — С. 165–182.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — СПб.: МиМ, 1997. — 286 с.
4. Коробинцева М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221.
5. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева — М.: Просвещение, 1983. — 136 с.
6. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.
7. Редозубова Е. И. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста с ринолалией / Е. И. Редозубова, Л. Р. Лизунова // Специальное образование. — 2016. — С. 113–116.
8. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6, № 4 (21). — С. 227–230. — EDN YLVFGQ.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 18.10.2023).
10. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М.: Юристъ, 1997. — 256 с.
11. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193.

Хмелева И. С., Аборшалина К. Д.

МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», Челябинск, Россия
e-mail: aborshalinakristina@mail.ru

Использование ИКТ в работе тьютора

Аннотация. В статье охарактеризованы такие понятия, как «тьюторское сопровождение», «тьюторская деятельность». А также рассматриваются: индивидуально-ориентированные технологии, индивидуальный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный подходы, информационно-коммуникационные технологии, применяемые в работе тьютора.

Ключевые слова: тьютор, образовательный процесс, тьюторская деятельность, информационно-коммуникационные технологии.

The use of ICT in the work of a tutor

Abstract. The article discusses such concepts as «tutor support», «tutor activity». And are also considered: individually oriented technologies, individual, personality-oriented, practice-oriented approaches, information and communication technologies used in the tutor's work.

Keywords: tutor, educational process, tutor activity, information and communication technologies.

Во время быстрого развития технологий и с переходом на новую модель образования в Российской Федерации актуальной становится задача подготовки социально-адаптированного, активного, творческого поколения [5; 9].

ФГОС акцентирует внимание на системно-деятельностном подходе в образовательном процессе, который предполагает для обучающихся с интеллектуальными нарушениями умение ставить цель и находить способы ее достижения, максимально использовать собственные возможности [9].

Работа тьютора нацелена на формирование у обучающихся базовых учебных действий, которое может быть обеспечено только в результате деятельности обучающегося при использовании учителем индивидуально-ориентированных технологий, что делает освоение и внедрение их особенно актуальными [6; 7].

В связи с этим важно направить обучающихся не на получение определенного объема знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе приобретенного материала [1].

Постоянно изменяются идеи о значимости поиска альтернативных форм образовательных систем; разработки многовариантных образовательных технологий, инноваторской стратегии образовательного процесса; рассмотрения самого образования в контексте культуры и творчества [2].

Тьюторская деятельность — это деятельность по сопровождению обучающегося, направленная на создание для него условий, дающих возможность личностного развития, осуществляемая тьютором. Тьютором может быть использована совокупность педагогических технологий. Ведущую роль играют технологии активного обучения — диалог, анализ конкретных ситуаций, тренинги, портфолио. Тьютор широко использует в своей работе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [8].

ИКТ принадлежат к числу эффективных средств, все чаще применяемых в работе тьютора. Их внедрение в специальное обучение дает возможность успешнее решать общедидактические и специальные принципы, общеобразовательные и коррекционные задачи [10].

Использование ИКТ по сравнению с традиционными формами имеет ряд преимуществ [2]:

- информация на экране более наглядна и привлекательна;
- использование эффектов движения, звука привлекает внимание учащихся и вызывает повышенный интерес к занятиям;
- зрительное восприятие информации ускоряет запоминание и становится осмысленным;
- дает возможность использования в игровой форме диагностики усвоения материала.

Использование ИКТ в процессе коррекционного обучения позволяет делать занятия более наглядными и динамичными, более эффективными, облегчает работу тьютора на занятиях и способствует формированию ключевых компетенций обучающихся. Кроме того, значительно сокращается время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций: внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы [3].

Применение ИКТ является чрезвычайно эффективным, так как они помогают выполнять задачи, решение которых традиционными методами является недостаточно продуктивным, позволяют корригировать функции, работа над которыми до этого была трудновыполнимой, или осуществлять традиционную деятельность по-новому. Кроме того, их внедрение в специальное обучение позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, учитывать образовательные потребности каждого ребенка, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса в целом [4].

Таким образом, применение ИКТ-технологий в работе тьютора способствует формированию умения направлять и удерживать внимание, тренирует память, способствует развитию понятийного мышления, фантазии и креативных способностей, а также приучает детей к самостоятельному выбору и принятию решений, помогает в создании положительной мотивации к обучению, пробуждает чувство уверенности и самостоятельности, активизирует общение.

Литература:

1. Лапшина Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современность.

менные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 15–20. — EDN MRLCXW.

2. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. — Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. — С. 93–97. — EDN QHOGKR.

3. Лапшина Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 186–190. — EDN ZBISMH.

4. Лапшина Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 139–140. — EDN CUMSRU.

5. Лысова А. А. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А. А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Часть 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — С. 32–36. — EDN GDYYMV.

6. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ВК-641/09 от 26.03.2016. «О направлении методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации АДОП, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей)»).

7. Соломахина Т. Н. Использование коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ / Т. Н. Соломахина, И. М. Михалева, Е. В. Шевченко // Молодой ученый. — 2017. — № 16. — С. 496–498.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599.

9. Щербатова Н. Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ / Н. Г. Щербатова // Молодой ученый, 2015. — № 19. — С. 631–634.

10. Цынченко А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. — Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. — С. 189–193. — EDN QKLQPT.

Худяева Л. М.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: 19yablochko86@mail.ru

Опыт наставничества в реализации программ социально-гуманитарной направленности (на примере ДООП «Школа вожакого»)

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с опытом наставничества в организации дополнительного образования: рассматриваются различные формы наставничества, роль наставника в процессе формирования личности, анализируется эффективность работы наставнических пар/групп.

Ключевые слова: наставник, дополнительное образование, модель наставничества.

Mentoring experience in the implementation of social and humanitarian programs (using the example of the pre-school “Counselor’s School”)

Annotation. The article considers a range of issues related to the experience of mentoring in the organization of additional education: various forms of mentoring, the role of a mentor in the process of personality formation are considered, the effectiveness of mentoring pairs/groups is analyzed.

Keywords: mentor, additional education, mentoring model.

В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). В целом наставничество является мировой тенденцией, и оно охватывает все сферы деятельности: предприятия различных форм собственности, предпринимательство, социальную сферу, государственную службу и, безусловно, образование.

Важность возрождения традиций наставничества отмечается Президентом России Владимиром Путиным: «Традиции наставничества в настоящий момент крайне востребованы. В условиях стремительных технологических изменений именно такой личный контакт позволяет быстрее передавать от учителя к ученику лучший опыт и знания».

Наставничество является универсальной моделью построения отношений внутри образовательной организации как технология интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей. Наставник способен стать для наставляемого человеком, который окажет комплексную поддержку на пути социализации, взросления, поиска индивидуальных жизненных целей и путей их достижения, в раскрытии потенциала и возможностей саморазвития.

Выделить особую роль наставника в процессе формирования личности представляется возможным потому, что в основе наставнических отношений лежат принципы доверия, диалога и конструктивного партнерства, а также непосредственная передача личностного и практического опыта от человека к человеку. Взаимодействие осуществляется через неформальное общение и эмоциональную связь участников. Все эти факторы способствуют ускорению процесса передачи социального опыта наставляемому, быстрому развитию новых компетенций.

В учреждение дополнительного образования приходят дети с разными потребностями и возможностями, уровнем самооценки и мотивации, степенью подготовленности и опытом взаимодействия. В ситуации разных стартовых возможностей обучающихся возникает необходимость индивидуализации образовательного процесса, предполагающего усиление мотивации ребят.

Наставничество в системе дополнительного образования подразумевает необходимость **совместной деятельности** наставляемого и наставника по планированию, реализации, оцениванию и коррекции персонализированной программы наставничества.

Разрабатывая и внедряя систему наставничества, целесообразно учитывать специфику дополнительного образования, а именно:

- поуровневое освоение обучающимися дополнительной общеобразовательной программы;
- поэтапное наращивание личностного капитала;
- последовательную смену социальных ролей в творческом объединении: обучаемый — соучастник — наставник.

Специфика дополнительного образования определяет и сроки наставничества. Это может быть наставничество краткосрочное, направленное на подготовку к конкретному мероприятию: конференция, проект, концерт, поход и т. д., или наставничество, рассчитанное на учебный год и связанное с формированием коллектива или подготовкой младших детей к взаимодействию со старшими в рамках реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы или творчества коллектива.

Важно подчеркнуть, что успешное прохождение всех этапов становления и развития личности обучающегося в жизнедеятельности творческого объединения зависит от степени эмоциональной комфортности, психологической защищенности и доверительных отношений в сложившихся детско-взрослых сообществах, что обеспечивается за счет целенаправленного использования разнообразных форм взаимопомощи и поддержки.

К наиболее эффективным моделям наставничества в дополнительном образовании относится модель «ученик — ученик», поскольку старшие обучающиеся часто привлекаются к проведению мастер-классов, массовых досуговых мероприятий, к выполнению учебных заданий, к разработке совместных проектов в рамках реализации планов отдельных педагогов и учреждения в целом.

Опыт реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Школа вожакого» предполагает поуровневое освоение теоретического и практического материала, что позволяет обучающимся,

окончившим обучение по первому модулю программы, стать наставниками для ребят, только начавших обучение по программе.

Например, во Дворце пионеров и школьников им. Н. К. Крупской традиционно в начале учебного года проводится мероприятие «Давайте познакомимся!», на котором проходит презентация каждого коллектива. В творческом объединении юных вожатых «Маяк» эта роль отводится ребятам, только начавшим обучение по первому модулю программы «Школа вожатого». Вполне естественно, что у обучающихся возникают трудности с определением формата выступления, его содержанием. Роль наставника в этой ситуации играют обучающиеся, освоившие второй и третий модули программы, которые уже имеют опыт такой деятельности. В рамках flash-наставничества «новички» понимают, какие форматы презентации являются наиболее выигрышными, на какие элементы выступления нужно обратить особое внимание.

Наставничество по форме «ученик — ученик» в рамках реализации программы «Школа вожатого» сопровождается педагогом, руководителем творческого объединения юных вожатых «Маяк». Педагог дает возможность обучающимся проявить свою самостоятельность, помогает осознать и осмыслить тот опыт, который получили ребята.

Эта модель позволяет решать задачи сразу в нескольких направлениях. С одной стороны, снимаются психологические барьеры и устанавливается доброжелательная атмосфера сотрудничества. С другой стороны, обеспечивается успешное освоение программы каждым ребенком (и подшефным, и наставником) ввиду усиления компонента индивидуализации образовательной деятельности. Таким образом, дополнительное образование закладывает основы непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности.

Следующей формой наставничества в рамках реализации программы «Школа вожатого» является модель «педагог — ученик». В зависимости от запроса наставляемого определяется содержание программы наставничества. Обучение проходит прямо на конкретной вожатской деятельности, под руководством опытного наставника, которого новичок теперь хорошо знает; они опираются на рабочие ситуации и на реальные проблемы. При этом исходный уровень подготовки обучаемого может быть самым разным — от полного отсутствия нужных навыков до «солидного багажа», тогда наставник своими советами помогает новичку влиться в деятельность, освоить стандарты работы с детьми, корпоративную культуру вожатского отряда.

В МАУДО «ДПШ» ежегодно проводятся различные выездные тематические смены (от 2 до 18–19 дней). Из числа обучающихся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Школа вожатого» комплектуют группу помощников вожатых, которые выполняют роль наставников для детей в каждом отряде. На эту «должность» берут обучающихся в возрасте от 14 до 17 лет, которые хотят работать вожатыми, но пока не имеют возможности в силу своего возраста, а также желающих работать на добровольческой основе и развивать свои лидерские и организаторские качества.

Модель наставничества «педагог — педагог» в рамках реализации программы «Школа вожатого» предполагает успешное закрепление молодого (начинающего) педагога на месте работы или в должности педагога, повышение его профессионального потенциала и уровня, а также создание комфортной профессиональной среды внутри образовательной организации, адаптация молодых/начинающих педагогов к условиям осуществления профессиональной деятельности. В программе «Школа вожатого» модуль второго уровня ведет более опытный педагог, который понимает, на какие моменты в работе с обучающимися первого года обучения нужно делать больший акцент. Наставник в этой паре посещает занятия молодого педагога с целью поддержки, возможно, корректировки направления деятельности этого педагога в рамках реализации программы, чтобы получить наиболее высокую результативность деятельности обучающихся. Помимо этого наставник помогает наставляемому подготовить детей к участию в ежегодном конкурсе вожатского мастерства «Педагогическое расследование», в котором могут принимать участие даже «новички».

Эффективность практики наставничества в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Школа вожатого» заключается в том, что обязательно продуктом ее деятельности являются показатели профессионального роста наставляемого и наставника, развитие их творческого потенциала, а в конечном счете — рост уровня профессиональных и личностных компетенций.

Цегельникова М. П., Дружинина Л. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zega72@mail.ru

К вопросу коррекции внимания младших школьников с задержкой психического развития на уроках русского языка

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекции развития внимания младших школьников с задержкой психического развития. Описано изучение состояния произвольного внимания младших школьников с ЗПР на разных этапах исследования. Даны предложения по организации коррекционной работы по коррекции

произвольного внимания у детей с разными типами задержки психического развития при обучении русскому языку в общеобразовательном классе.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития; произвольное внимание; типологические группы детей с задержкой психического развития; коррекция произвольного внимания.

Tsegelnikova M. P., Druzhinina L. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

e-mail: zega72@mail.ru

On the issue of correcting the attention of younger schoolchildren with mental retardation in Russian language lessons

Annotation. The article discusses the features of correcting the attention development of younger schoolchildren with mental retardation. The study of the state of voluntary attention of primary school children with ASD at different stages of the study is described. Suggestions are given for the organization of correctional work to correct arbitrary attention in children with different types of mental retardation when learning Russian in a general education classroom.

Keywords: primary school children with mental retardation; arbitrary attention; typological groups of children with mental retardation; correction of arbitrary attention.

Внимание среди психических явлений занимает особое место: оно не самостоятельный психический процесс и не относится к свойствам личности. Уровень развития внимания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) весьма низок [4]. Для них характерно преобладание непроизвольного внимания над произвольным, что объясняется особенностями их нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением [10]. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Именно поэтому внимание детей с ОВЗ характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью [6; 9]. Эти недостатки внимания особенно выступают при длительном и однообразном выполнении заданий. Внимание детей направляется в основном на предметы, ярко выделяющиеся среди других и чем-то вызвавшие интерес и эмоциональное переживание (яркий цвет, большой размер). При этом оно весьма неустойчиво, легко переключается с одного объекта на другой.

Дети с задержкой психического развития — это группа обучающихся, которая характеризуется выраженной неоднородностью: дети различаются как по причинам, так и по проявлениям проблем психического развития и трудностей обучения [5].

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания — одна из существенных особенностей познавательной деятельности. Ученики с ЗПР часто рассеяны, легко отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать учителя или заниматься рутинной работой более 5–10 минут. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы [2].

Мы изучили состояние произвольного внимания у младших школьников с ЗПР: исследовали основные свойства внимания, предварительно определив, к какой группе детей с ЗПР относятся участники эксперимента.

В своей работе мы опирались на типологическую дифференциацию ЗПР, предложенную И. А. Коробейниковым и Н. В. Бабиной [3], которые выделяют легкую, умеренную и выраженную ЗПР.

Были использованы следующие диагностические методики: «Запомни и расставь точки» Немова и методика Пьерона-Рузера. Поскольку все дети нашей экспериментальной группы — это дети с ЗПР, мы адаптировали для них условия проведения диагностики. Тексты инструкции были разбиты на короткие предложения, зачитывались в среднем темпе, давались дополнительные разъяснения.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №23» города Копейска. В исследовании приняли участие ученики 2-го класса. Всего 8 человек (3 девочки и 5 мальчиков) в возрасте 8–9 лет. Дети обучаются в общеобразовательных классах по рекомендации ПМПК по АООП НОО в соответствии с ФГОС для обучающихся с ЗПР по вариантам 7.1 и 7.2:

При изучении объема внимания мы провели диагностику по методике Р. С. Немова «Запомни и расставь точки». Мы поочередно показывали детям карточки с таблицами, в которых были расставлены точки. Дети должны были внимательно посмотреть на карточки в течение 5 секунд, затем расставить эти точки по памяти в своем бланке. Количество точек от первой до восьмой таблицы увеличивалось от 2 до 9.

Диагностика проводилась со всеми ребятами одновременно. Задания дети выполняли по-разному: кто-то сразу включался в работу, кому-то требовалось время на встраиваемость, кто-то до конца задания действовал неуверенно, хаотично. Общим было то, что темп выполнения по мере усложнения заданий снижался.

При выполнении задания по определению объема внимания большинство детей допускали ошибки: неточно расставляли точки в таблице, при увеличении количества точек пропускали некоторые из них. Более низкий результат показали дети с выраженной ЗПР.

После проведенной методики «Запомни и расставь точки» мы получили следующие результаты: 25% (2 чел.) тестируемых обладают средним уровнем, 62,5% (5 чел.) — низким уровнем, 12,5% (1 чел.) — очень низким уровнем объема внимания.

При изучении уровня устойчивости, переключения и распределения внимания мы провели диагностику по методике Пьерона-Рузера «Проставь значки». Обучающиеся по образцу в течение 1 минуты должны были расставлять значки в фигурах.

В ходе эксперимента мы отметили, что дети расставляли значки в фигурах небрежно, постоянно обращались к образцу, что отражалось на темпе работы, обрабатывали небольшое количество фигур, при этом допускали ошибки.

Анализируя результаты проведенной диагностики, мы сделали выводы: среди испытуемых школьников 25% (2 чел.) имеют низкий уровень (дети с легкой ЗПР), 75% (6 чел.) — очень низкий уровень концентрации внимания (дети с умеренной и выраженной ЗПР).

В качестве предметной диагностики в начале эксперимента мы провели словарный диктант по русскому языку из 12 слов с непроверяемыми гласными: Россия, город, улица, обед, магазин, облако, апрель, шел, береза, здравствуйте, родина, фамилия.

Без ошибок написали диктант — 0 учеников.

Допустили 1–2 ошибки — 1 ученик (ребенок с легкой ЗПР).

Допустили 3–5 ошибок — 4 ученика (ребенок с легкой (1 чел.) и умеренной ЗПР (3 чел.)).

Больше 6 ошибок — 3 ученика (ребенок с умеренной ЗПР (1 чел.) и дети с выраженной ЗПР (2 чел.)).

Таким образом, мы пришли к выводу, что у большинства испытуемых внимание развито на низком уровне. Всем необходима помощь в коррекции свойств внимания.

Учителя, работающие в классах, где обучаются участники эксперимента, были ознакомлены с результатами диагностики состояния внимания детей. В дальнейшем они учитывали эти особенности психолого-педагогической характеристики развития детей при планировании работы на уроках.

Для коррекции внимания мы разработали методическое пособие «Развиваем внимание на уроках русского языка во 2 классе».

В качестве основного содержания заданий были взяты словарные слова, предусмотренные программой начальной школы. Правильное написание словарных слов — это систематическая ежедневная работа на уроках русского языка. Одновременно с задачей овладеть орфографией ученики тренируют произвольное внимание. Работа над заданиями пособия обогащает словарный запас школьников с ЗПР.

Словарные слова в заданиях пособия «Развиваем внимание на уроках русского языка во 2 классе» подобраны с учетом прохождения программы по русскому языку УМК «Школа России», ориентированы на порядок изучения слов по учебнику «Русский язык», 2 класс, В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого.

Значительный разброс и неоднородность состояний при ЗПР, обусловленные разной степенью выраженности парциальной недостаточности высших психических функций и различными вариантами сочетания сохраненных и нарушенных функций и познавательных процессов, определяют необходимость дифференцированного подхода к обучающимся на уроках [7; 12]. Поэтому в пособии предусматривается возможность выбора заданий с учетом типологических особенностей группы школьников с ЗПР.

Структура пособия включает теоретическую часть, практическую часть и методические рекомендации.

В теоретической части мы описали внимание и его свойства, остановились на особенностях внимания младших школьников с ЗПР.

В практической части представлены разноуровневые задания по коррекции свойств внимания и одновременно изучению словарных слов по программе 2 класса УМК «Школа России».

Все задания разработаны по уровням сложности: 1-й уровень — для детей с легкой ЗПР, 2-й уровень — для детей с умеренной ЗПР, 3-й уровень — для детей с выраженной ЗПР. Задания различаются по объему, уровню подсказок. Такой подход позволяет педагогу подойти к процессу коррекции произвольного внимания на уроках русского языка индивидуально.

Методические рекомендации разработаны на основе ПрАООП НОО для обучающихся с ЗПР и адресованы учителям начальных классов, учителям-дефектологам и родителям. С целью повышения эффективности коррекционной работы по развитию внимания детей с ЗПР подобные рекомендации целесообразно использовать в процессе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения обучающихся [8; 11].

Рекомендации носят практический характер. Это позволяет учителю корректировать внимание школьников на уроке, а также создавать условия для реализации особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

В обобщенном виде рекомендации по коррекции внимания у школьников с ЗПР можно представить в виде следующих положений:

1. Учителю необходимо усиливать мотивацию обучения учащихся.
2. Необходимо проведение специальной коррекционной работы по развитию отдельных свойств внимания.
3. Необходима тренировка внимания с помощью системы упражнений, которая поможет сформировать у учащихся внимание как обобщенное умение, которое должно стать привычкой, чертой личности.
4. Организация поэтапного формирования действий контроля и самоконтроля.
5. Главное в коррекционной работе — учет индивидуальных особенностей данной категории учащихся [1].

Работа по реализации формирующего эксперимента проходила в течение учебного года. Учителя на уроках русского языка использовали наше пособие.

В конце учебного года был проведен контрольный эксперимент, результаты которого показали положительную динамику в состоянии произвольного внимания у школьников. Уровень объема внимания увеличился: 25% детей показали высокий уровень объема внимания, 12,5% — средний уровень, 62,5% — низкий уровень. Уровень переключения, распределения и концентрации внимания также стал выше: 37,5 — низкий и 62,5 — очень низкий.

Лучше был написан и словарный диктант:

- без ошибок написали диктант — 0 учеников;
- допустили 1–2 ошибки — 2 ученика (дети с легкой ЗПР);
- допустили 3–5 ошибок — 3 ученика (дети с умеренной ЗПР);
- больше 6 ошибок — 3 ученика (ребенок с умеренной ЗПР (1 чел.) и дети с выраженной ЗПР (2 чел.)).

Изменилось учебное поведение детей: на уроках и занятиях их стало легче собирать, они быстрее переключаются с одного вида работы на другой, уменьшилось количество ошибок при написании словарных слов, в целом повысилась мотивация к учебной деятельности.

Литература:

1. Алмазова, О. В. Изучение особенностей внимания у детей с задержкой психического развития по данным литературы и в ходе констатирующего эксперимента / О. В. Алмазова // Современные технологии обучения учащихся с нарушением умственного развития: сб. научн. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1996. — С. 9–14.
2. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : пособие для школьного психолога: учеб.-метод. пособие / Н. В. Бабкина. — Москва: Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
3. Бабкина, Н. В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Т. 8., №3. — С. 125–142.
4. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
5. Дети с задержкой психического развития : учебное пособие для общеобразовательных организаций : [издание в pdf-формате] / Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 2021. — 47 с. : ил.
6. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, №4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. — URL: Проект (fgosreestr.ru).
8. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — №6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
9. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7. — DOI 10.12737/1045702.
10. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — №1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
11. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, №11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
12. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, №8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

Цыганова А. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: anytik.y@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г., к. п. н., доцент
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

Личностно-ориентированный подход к коррекции произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с ТНР

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы личностно-ориентированного подхода к коррекции произносительной стороны речи детей дошкольного возраста с ТНР. Представлены теоретические положения, составляющие основу выбора методов и приемов коррекции произносительной стороны речи детей с ТНР.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, произносительная сторона речи, звукопроизношение, нарушение речи, коррекционная работа, организация занятий, игровая деятельность.

Tsyganova A. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

A personality-oriented approach to correcting the pronunciation of the speech of preschool children with TNR in a multi-age group of rural kindergarten

Annotation. The article discusses the issues of a personality-oriented approach to correcting the pronunciation side of the speech of preschool children with speech disorders. The theoretical principles that form the basis for the selection of methods and techniques for correcting the pronunciation side of the speech of children with speech disorders are presented.

Keywords: person-centered approach, severe speech disorders, pronunciation aspect of speech.

К вопросам личностно-ориентированного развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями обращались Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева и др. исследователи, разрабатывающие психолингвистические и дидактические основы методики развития речевого общения детей, содержание и приемы коррекционно-педагогической работы.

Личностно-ориентированное воспитание и обучение детей с различными отклонениями в развитии является одним из ведущих принципов коррекционной педагогики [1].

Основополагающим в личностном развитии детей является дошкольный возраст — период, в котором ребенок осознает себя в системе взаимоотношений людей через свои достижения. Психологические подходы к изучению личности детей младшего дошкольного возраста определяют ее базисные характеристики, отражающие компетентность в разных сферах: физической, психологической, социальной. Эффективность развития детей дошкольного возраста с ТНР зависит от динамического взаимодействия личностного развития детей: коммуникативной, познавательной, речевой сферы и личностной активности.

Особенностью личностно-ориентированного подхода в логопедической работе является ориентация на личностные характеристики ребенка. Занятия должны быть ориентированы на комфорт и психическую защищенность ребенка. При этом учителю-логопеду необходимо учитывать возрастные особенности детей, включать каждого ребенка в процессы самореализации. Необходимо обеспечивать развитие речи и мышления, при этом нужно вызывать у детей эмоциональную сопричастность к процессу и результату деятельности [4].

Учитель-логопед использует на занятиях разнообразные современные формы и методы организации работы детей. Педагогические ситуации общения позволяют каждому ребенку проявить инициативу и самостоятельность. При применении личностно-ориентированного подхода учитель-логопед должен знать уровень и темп развития каждого дошкольника, его индивидуальные особенности. Следовательно, и сам коррекционно-логопедический процесс должен осуществляться на основе знаний о каждом воспитаннике и предполагать глубокое понимание особенностей развития, характера, личностных качеств, причин неуспешности в обучении и отклонений в поведении. Это не формирование личности с заданными свойствами, а внимание к внутреннему миру ребенка, создание среды, способствующей полноценному проявлению и развитию возможностей личности.

Одним из разделов общей культуры речи, характеризующейся степенью соответствия речи говорящего нормам литературного языка, является звуковая культура речи, или ее произносительная сторона.

Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляторный аппарат. Артикуляционная база, звуковая структура речи в онтогенезе постепенно формируется, нормализуется к пяти годам при нормальном психоречевом развитии ребенка [2].

Произносительная сторона речи охватывает следующие аспекты: фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся такие навыки, как голосообразование, речевое дыхание, соблюдение норм орфоэпии, воспроизведение звуков и их сочетаний, фразовая интонация со всеми ее средствами и словесное ударение. Произносительная сторона речи соединяет такие компоненты речевой деятельности, как фонационное дыхание, звукопроизношение, просодика и голосовые функции, слоговая структура слова [3].

Своевременное выявление причин нарушения развития произносительной стороны речи у детей с ТНР позволит организовать логопедическое воздействие для исправления первичного дефекта и предупреждения вторичного, а также подготовить их к дальнейшему обучению в школе.

Задача и содержание коррекционно-образовательного маршрута детей среднего дошкольного возраста с ТНР планируются с учетом результатов логопедического обследования, позволяющих выявить потенциальные речевые и психологические возможности детей, и соотносятся с общеобразовательными требованиями типовой программы детского сада.

В логопедической работе необходимо создавать условия при переходе из зоны актуального развития, опираясь при этом на созревающие функции. Также необходимо способствовать полноценному психическому

и физическому развитию, обеспечивать уважение к личности каждого ребенка, уделяя внимание развитию творческих способностей.

Литература:

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 570 с.
2. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 2007. — 472 с.
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — М.: АРКТИ, 2018. — 240 с.
4. *Ромусик М. Н.* Личностно-ориентированный подход в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи / М. Н. Ромусик // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2010. — № 12. — С. 217–224.

Цыганова Д. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: borodinava@cspu.ru

Деятельность тьютора в исследовании особенностей моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Аннотация. В статье дается теоретический анализ понятия «моторная сфера», ее компоненты; приводятся онтогенетические закономерности ее развития; особенности у детей с дизартрией, роль тьютора на этапе диагностического обследования.

Ключевые слова: дизартрия, моторная сфера, мелкая моторика, крупная моторика, артикуляционная моторика, онтогенез моторной сферы.

Tsyganova D. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Features of the motor sphere in older preschool children with dysarthria

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the concept of “motor sphere”, its components; ontogenetic patterns of its development are given; features in children with dysarthria.

Keywords: dysarthria, motor sphere, fine motor skills, large motor skills, articulatory motor skills, ontogenesis of the motor sphere.

Речь является одним из особо важных факторов и средств развития ребенка. По данным статистики, в настоящее время число детей с речевыми нарушениями увеличивается, значительная доля среди детей с тяжелыми нарушениями речи — дети с дизартрией. При этом дефекте речи нарушены не только процессы моторной реализации речевой деятельности, но и тесно связанные с ними процессы общей и мелкой моторной деятельности [1].

В психологии моторики (англ. — *motorics*) понимается как вся сфера двигательных функций (т. е. функций двигательного аппарата) организма, объединяющая их биомеханические, физиологические и психологические аспекты (с. 54) [2]. Из этого следует, что моторная сфера включает в себя крупную мелкую и артикуляционную моторику, которые тесно связаны между собой. Моторное развитие понимается как овладение различными двигательными актами через овладение каждым конкретным движением, его усвоением, закреплении и последующим применением в составе двигательной деятельности [3]. Формирование моторных функций — очень важное звено в общем развитии ребенка. Изучением вопроса необходимости развития моторной сферы занимались такие авторы, как М. И. Аксенова, А. В. Антакова-Фомина, Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, О. С. Бот, Е. П. Ильин, М. М. Кольцова, А. А. Леонтьев, И. С. Лопухина, А. Р. Лурия, М. А. Монтессори, Е. В. Новикова, И. П. Павлов, Т. П. Хризман [5].

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, И. П. Павлов и др.). И. М. Сеченов писал, что в раннем детстве умственные и физические действия тесно связаны с развитием моторики. Координированная мелкая моторика рук как наследственный фактор не predetermined и возникает в таких процессах как воспитание и обучение в результате образования ассоциативных связей между осязательными, зрительными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой [5].

Формирование сложных движений происходит при участии речи. И наоборот, точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляторных органов — губ, языка, нижней челюсти. Особенно тесно связано со становлением речи развитие тонких

движений пальцев рук. В работах М. Аксеновой, А. В. Антаковой-Фоминой, М. М. Кольцовой и др. доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи [4].

В логопедии особенности развития моторной сферы у детей с нарушениями речи рассмотрены в работах Е. Ф. Архипова, М. М. Кольцова, З. В. Поливара, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина и др. [3].

Особое внимание авторы уделяют детям с дизартрией — тяжелым нарушениям произносительной стороны речи. Дизартрия возникает в результате иннервации аппарата речи с той или иной локализацией поражения в центральной нервной системе, именно это ведет к особенностям в развитии моторной сферы в целом. Недостаточная иннервация мышц губ, языка, мягкого неба, голосовых складок, гортани, дыхательной мускулатуры обуславливает целый комплекс речевых и неречевых нарушений.

Е. Ф. Архипова, Е. М. Мастюкова, Е. Н. Винарская отмечают, что у детей с дизартрией отмечается недостаточная четкость, точность, плавность движений. В крупной моторике отмечается нарушение координации движений, удержания равновесия тела в пространстве. Несформированность общей моторики, т. е. движений рук, ног, туловища, проявляются в виде дискоординации, или плохом умении координировать работу разных частей тела [4]. В мелкой моторике рук наблюдаются нарушения по типу гипотонуса и гипертонуса, недоступны петляющие движения, резкость движений, характерна невозможность повторить последовательность рисунка.

В артикуляционной моторике чаще всего наблюдается дистония артикуляционных мышц, сопровождающаяся синкинезиями. Наибольшее влияние нарушение артикуляционной моторики оказывает на качество звукопроизношения в результате неполноценной иннервации речевого аппарата.

В речи у дошкольников с дизартрией отмечаются трудности переключения артикуляционных поз (с позы «трубочка» на позу «заборчик»), время фиксации языка в определенной позе снижено, особенно ярко проявляется в невозможности удержать, а порой и выполнить, упражнение («иголочка» и «лопаточка»). В большинстве случаев проявлялась дистония артикуляционных мышц независимо от характера нарушения мелкой моторики. Отмечаются синкинезии, затруднен подъем языка вверх. Обнаруживаются небольшие трудности управления мимической мускулатурой [2].

Если рассмотреть по отдельности каждый компонент развития моторики, можно выделить ряд особенностей в развитии мелкой, артикуляционной, крупной моторики ребенка с дизартрией в отличие от ребенка с нормальным речевым развитием.

Табл. 1

Онтогенетические закономерности моторной сферы

Возраст	Крупная моторика	Мелкая моторика	Артикуляционная моторика
1 год	1–4 нед.: начинает приподнимать голову, но еще не удерживает самостоятельно; 1 мес.: держит голову; 4 мес.: появляется опора на ноги; 6 мес.: переворачивается на живот	1 нед.: пальцы сжимает в кулак; 2 мес.: открывает кулак; 3,5 мес.: тянется и хватает игрушку; 5 мес.: захватывает мелкие предметы	8 нед.: рефлекторный крик, гуление; 4 мес.: расцвет гуления; 5,5 мес.: губно-губные звуки, язычно-задние-небные, язычно-зубные звуки
	7 мес.: переворачивается с живота на спину; 8 мес.: экстензия рук, помогающая поддерживать равновесие; 9 мес.: ползает; 11–12 мес.: стоит самостоятельно	7 мес.: манипуляция предметами; 10 мес.: берет мелкие предметы указательным и большим пальцем; 11 мес.: нанизывает колечки на стержень пирамидки; 12 мес.: перелистывает страницы	8 мес.: появляются первые четкие звуки; 10 мес.: начинают четко звучать гласные — а, у; согласные звуки — п, м, б, м, к, т. 10–12 мес.: появляются первые слова
2 года	1,5 года: ходит; 1,6 года: перешагивает препятствия; 1,11 мес.: поднимается и спускается по лестнице; 2 года: бегает	1,6 года: разрывает бумагу; 1,5 года: рисует каракули; 2 года: по показу повторяет вертикальные и круглые линии	1,5–3 года: совершенствуется артикуляционная моторика; появляются координированные слуховые и речевые образы
3 года	2,6 года: стоит на одной ноге; 3 года: прыгает на двух ногах	3 года: застегивает, расстегивает пуговицы	
4 года	4 года: делает кувырок вперед; прыгает на одной ноге; 5 лет: одновременно выполняет два вида движений	4 года: режет ножницами бумагу	4–4,5 года: появляется сонорный вибрант — звук (р); полностью артикуляционная моторика формируется к 5 годам

У детей с дизартрией в развитии моторной сферы отмечаются существенные задержки по возрастным этапам. Это связано со слабостью или скованностью мышц артикуляции, наличием синкинезий и с нарушением речевого дыхания [3].

В крупной моторике: более поздние сроки в овладении навыками поднятия и удержании головы; прыжков на одной, двух ногах, при этом они затруднены и не точны; имеются нарушения в поддержании статичной позы.

В мелкой моторике у детей с дизартрией присутствуют следующие особенности: отсутствует интерес к хватанию игрушек; при этом движения размашистые, хаотичные; не совсем правильно дети распределяют усилия при работе мышц кистей рук.

В артикуляционной моторике отмечаются гиперсаливация (избыточное слюноотделение), нарушение физиологического и речевого дыхания, также наблюдается девиация языка, подбородка [1].

Таким образом, на основе теоретического анализа можно сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики у детей с дизартрией, как важного фактора, способствующего коррекции речевого дефекта.

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ, 2008. — 304 с.
2. *Воронова, А. Е.* Логоритмика для детей 5–7 лет [Текст]: В 2 ч. Часть 2 / Алла Воронова. — 2-е изд., перераб. — Москва: ТЦ «Сфера», 2016. — 64 с.
3. *Епифанцева, Т. Б.* Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Под ред. Т. О. Епифанцева. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 486 с.
4. *Мастюкова, Е. М.* Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. — 1987. — № 3. — С. 3.
5. *Поливар, З. В.* Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста / З. В. Поливар. — Москва: Флинта, 2013. — 140 с.

Чуркина О. Л.

МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
e-mail: Oksanauchitel777@mail.ru

Совокупность методов по построению коррекционной работы с дошкольниками с нарушением слуха при организации тьюторского сопровождения

Аннотация. В статье рассматривается направление работы тьютора с обучающимися с нарушением слуха и в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольники, нарушение слуха, тьютор, среда образовательных возможностей, кохлеарная имплантация.

Churkina O. L.

MBDOE "DS № 470 of Chelyabinsk", Chelyabinsk, Russia

A set of methods for constructing correctional work with preschoolers with hearing impairment when organizing tutor support

Annotation. The article discusses the direction of the tutor's work with students with hearing impairment and in a preschool educational organization.

Keywords: preschoolers, hearing impairment, tutor, environment of educational opportunities, cochlear implantation.

Поиск методов, которые помогут выявить и развить интерес дошкольника с нарушением слуха и после кохлеарной имплантации к получению и усвоению новых знаний, через выполнение рекомендаций учителя-дефектолога, возможен в условиях организации тьюторского сопровождения.

У некоторых детей, поступающих в дошкольное образовательное учреждение в группы компенсирующей направленности, может быть несколько сопутствующих заболеваний. Это не дает им возможности самостоятельного вливаться в деятельность в режимных моментах детского сада.

В качестве структурных компонентов взаимодействия педагоги опираются на личностно-ориентированный подход в обучении, который относится к гуманистическому направлению в педагогической науке, основным принципом которого является упор на учение, а не на преподавание. В центре обучения находится сам обучаемый, его личностный рост. Личность ребенка выступает как цель, а не как средство [2].

Основное направление работы тьютора с такими дошкольниками заключается в погружении его в среду образовательных возможностей, в создании условий в которых ребенок может найти свой путь жизнедеятельности и обучения. Тьютор дает возможность двигаться в собственном темпе развития.

При этом предъявляются особые требования к тьютору. Это знание психо-физических особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Владение умениями дактилировать. Знание способов мотивации и методов организации образовательной деятельности с обучающимися дошкольного возраста. Умение опираться в своих действиях на интересы и способности данного воспитанника.

В дошкольном учреждении на начальном этапе посещения стоит умение ребенка адаптироваться в коллективе. И в этом случае для детей с комплексными нарушениями развития тьютор оказывает значительную помощь. Так как поступление в группы компенсирующей направленности проходит не одновременно всех детей. Педагогам группы необходимо проводить учебно-воспитательный процесс в соответствии с составленным планом, чтобы дети проходили процесс образования в равномерном темпе.

Тьютор имеет возможность постепенно выявлять индивидуальные особенности, интересы, способности, проблемы, затруднения дошкольника, при этом помогает привыкнуть к новым условиям. И включает ребенка в образовательный процесс, по необходимости направляя и корректируя деятельность дошкольника с нарушением слуха и после кохлеарной имплантации на достижение максимального результата, используя различные методы и приемы. Наглядные методы являются основными при организации деятельности с детьми с нарушением слуха. Это наблюдение, показ образца и способа действия, разнообразный наглядный материал. Словесные методы являются не только средством, но и предметом обучения у данной категории обучающихся. Основной практический метод у дошкольников — это игровая деятельность, через которую формируются умения ребенка. С помощью практического метода можно значительно углубить имеющиеся умения и знания, лучше контролировать свою работу, а также активизировать стремление к познанию.

Выбор метода воспитания определяется как система приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели. На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший. Выбор метода — всегда поиск оптимального пути воспитания.

При планировании индивидуальной работы учитываются направления в развитии ребенка. Это навыки самообслуживания, социальные навыки, поведение, игровая деятельность, образовательная деятельность, речевое развитие, слуховое восприятие, социально-личностные реакции, умение пользоваться слуховыми аппаратами и/или кохлеарным имплантом.

В дальнейшем тьютор опирается на эти рекомендации и взаимодействует с учителем-дефектологом, воспитателями, психологом, с другими педагогами данной группы и родителями и отбирает наиболее продуктивные методы и приемы. Все особенности, положительные и отрицательные моменты, изменения в поведении, состоянии ребенка фиксируются. И в дальнейшей происходит необходимая корректировка работы в формировании учебных навыков и умений.

Результатом тьюторского сопровождения будет являться адаптация дошкольника с нарушением слуха в коллективе, самостоятельное осознание своих умений и особенностей, навык учитывать сильные и слабые стороны. Подведение к состоянию максимально возможного интеллектуального развития, и как следствие, к переходу на следующую ступень обучения — в школу.

Литература:

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — Москва: издательство «Советский спорт», 2004. — 304 с.
2. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2020. — №4 (157). — С. 29–43.
3. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: Пособие для педагогов и воспитателей / И. В. Королева. — СПб.: Каро, 2020. — 128 с.
4. Шматко Н. Д. Интегрированное воспитание и детей с отклонениями в развитии / Н. Г. Шматко, Н. Н. Малофеев. — Текст: непосредственный // Альманах института коррекционной педагогики. — 2007, — №11. — С. 54–60.

Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, младшие школьники, артикуляторно-акустическая дисграфия, нарушения письменной речи.

Shabaldeeva O. A.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders,
2nd year South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova Elena Vasilievna, Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Theoretical aspects of psychological and pedagogical support for primary schoolchildren with articulatory-acoustic dysgraphia in the process of overcoming written speech disorders

Abstract. The article reveals the theoretical aspects of psychological and pedagogical support for primary schoolchildren with articulatory-acoustic dysgraphia in the process of overcoming written speech disorders.

Keywords: psychological and pedagogical support, primary schoolchildren, articulatory-acoustic dysgraphia, written speech disorders.

Понятие «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э. М. Александровская, О. В. Булатова, Л. В. Горина, Е. И. Казакова, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова, И. А. Липский, Е. С. Овчаренко, К. П. Сенаторова и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение — система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия.

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают: гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса; теория педагогической поддержки (О. С. Газман); личностно-ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, К. Роджерс, И. С. Якиманская); положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук) [2].

Существует множество толкований понятия «дисграфия» в современной литературе. Рассмотрим наиболее известные среди них. Р. И. Лалаева (1997) дает следующее определение: дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Множество видов дисграфических ошибок охарактеризовали разные исследователи. К примеру, Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: искаженное написание букв; замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки; искажение звуко-буквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов); искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов); аграмматизмы на письме.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева классифицирует дисграфию по трем видам: акустическая, оптическая, моторная.

М. Е. Хватцев выделяет пять видов дисграфии: дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»), дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, оптическая дисграфия.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева), оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме [1].

Речь формируется в процессе онтогенеза и начинает свое развитие одновременно с физическим и умственным развитием ребенка. Речь является показателем его общего развития.

Письменная речь включает в себя такие составляющие, как чтение и письмо. И отличается от устной речи тем, что она формируется только в процессе целенаправленного обучения. В процессе письма участвуют четыре анализатора: речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный.

Формирование письменной речи в онтогенезе рассматривали следующие авторы: М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский и другие. На формирование письменной речи значительно влияет сформированность всех сторон речи. Нарушение какого-либо компонента речи отражается на письме и чтении.

Исследователи выделили несколько фаз, которые проходят школьники при обучении грамоте. Первоначально ребенок пишет крупные буквы, это связано с тем, что ему так проще совершать перешифровку. Со временем у ребенка появляется навык контроля движения пера. Благодаря этому величина букв начинает уменьшаться. Наиболее сложным этапом является овладение скорописью. Также необходимо установить правильную силу нажима. Все это приходит с опытом и постоянными тренировками [3].

Таким образом, можно отметить то, что при написании слова ребенком ему необходимо выполнить следующее: выделить фонему, выбрать нужную графему, запомнить ее и написать. При развитии этих навыков психологическая структура ребенка меняется. Операции приобретают автоматизированный характер, они становятся единым сенсомоторным навыком, который обеспечивает такую сложную речемыслительную деятельность, как речь.

Литература:

1. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учеб. пособие. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. — 208 с.
3. Чиркина Г. В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина. — Москва: Просвещение, 2016. — 201 с.

Шауфлер Д. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: david.shaufler@gmail.com

Деловая игра как средство познавательной активности на уроке биологии

Аннотация. В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментального исследования влияния занятия с использованием метода деловой игры на познавательную активность старших школьников.

Ключевые слова: познавательная активность, учебная мотивация, урок биологии, деловая игра, интерактивное обучение.

Shaufler D. M.

South Ural State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: david.shaufler@gmail.com

Business game as an instrument of cognitive activity on biology lessons

Annotation. This article considers the results of an experimental study of the influence of classes, using the business game method, on the cognitive activity of senior schoolars.

Keywords: cognitive activity, educational motivation, biology lesson, business game, interactive learning.

Введение. Одним из критериев успешного обучения школьника является учебная мотивация. Мотивация учения позволяет повысить стремление ученика к познанию. В современном мире есть необходимость переосмысления образовательных целей в направлении от усвоения знаний, умений, навыков к формированию личности обучающегося, поэтому основной задачей школ является воспитание личности обучающихся. Многие общеобразовательные организации изучают пути повышения эффективности обучения. Изыскания направлены на поиск методов активизации процесса обучения и выработку самостоятельности у школьников.

Главным аспектом учебной мотивации является познавательная активность обучающихся. В современной педагогике в рамках *системно-деятельностного подхода* существует несколько методов формирования познавательной активности школьников. Одними из самых доступных и при этом довольно интересных для обучающихся являются интерактивные методы обучения. Проведено много исследований, посвященных использованию интерактивных методов в образовательном процессе. Однако эффективность данных методов в формировании познавательной активности старших школьников изучена недостаточно.

Основная часть. Главным отличием интерактивного обучения от традиционных методов организации образовательного процесса является то, что в ходе занятия практически все обучающиеся вовлечены в процесс познания посредством субъект-субъектной формы обучения, то есть через диалог или беседу с другими обучающимися и преподавателем. Таким образом, педагогу необходимо создать условия для исследовательской работы в коллективе обучающихся, чтобы они в процессе взаимодействий самостоятельно нашли решения изучаемой ими проблемы [5].

Согласно современным представлениям о мотивационной сфере подростков, вышеописанные особенности интерактивного обучения в теории реализуют условия успешного формирования учебной мотивации современного обучающегося, а соответственно и его познавательной активности. Экспериментальное подтверждение успешности использования интерактивных методов обучения как средства формирования познавательной активности старших школьников представлено в этой работе.

В рамках исследования изначально была проведена констатирующая диагностика с целью определения актуального уровня познавательной активности обучающихся с помощью «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» Ч. Д. Спилбергера модификации А. Д. Андреевой [1].

Респондентами являлись 13 обучающихся 10 класса в возрасте 15–16 лет.

Сведения констатирующего эксперимента показали, что у 15,4% обучающихся был выявлен низкий уровень познавательной активности; средний уровень был у 53,8% обучающихся, а высокий уровень — у 30,8% обучающихся (рис. 1).

По результатам констатирующего исследования можно сделать вывод о том, что половина обучающихся имели тенденцию к среднему уровню познавательной активности. Факторы, понижающие познавательную активность на уроках биологии, заключаются в организации образовательного процесса на предыдущих занятиях исключительно с использованием традиционного подхода к обучению, присутствии излишнего внешнего контроля со стороны педагога, в связи со спецификой его метода преподавания, а также в отсутствии интереса к дисциплине у обучающихся и несоответствии организации образовательного процесса их ведущей деятельности.

Для активного вовлечения обучающихся в образовательный процесс мы применили *метод деловой игры*. Данный метод является особым подклассом игровых процедур, которые моделируют лишь представление реальной ситуации, что может произойти в реальности. Метод стимулирует интеллектуальную деятельность его участников, фиксирующих ее, в первую очередь, на взаимодействие и коллективное принятие решений [3].

Затем нами была проведена *имитационная деловая игра «Поток»*. Эта игровая процедура воспроизводит взаимодействие обучающихся в роли руководителей предприятий, находящихся во взаимосвязанных, но неравных экономических условиях по поводу использования общего ресурса. Игра преследует такие цели, как: оценка умений вырабатывать соглашения, способности учеников договариваться между собой, определение личностных и деловых качеств [4].

Оригинальная игровая процедура была доработана, чтобы помимо выполнения вышеуказанных целей повысить экологическую грамотность школьников. В ходе игры участники должны прийти к соглашению, чтобы максимально эффективно реализовать предложенные денежные средства, а именно: на очистку и использование общего ресурса — речной воды, в течение нескольких игровых ходов, не допустив при этом экологической катастрофы.

К достоинствам данной методики можно отнести следующее:

1. Имитационный аспект подобных игр основан на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, но значительно упрощенных. Создаются условия для проявления таких качеств школьников, как: способность к обучению, работа в команде, сотрудничество, умение договариваться и принимать решения [2];
2. Деловой аспект направлен на выявление профессиональных навыков учащихся и применение их в сложных ситуациях [6].

Однако мы обратили внимание на недостатки метода имитационной деловой игры [7].

1. Сложность в организации. Преподавателю требуется проработать игровую процедуру, адаптировать правила под определенную тему и аудиторию.
2. Затратность по времени. Учителю необходимо дать вводные данные по теме занятия, объяснить правила, после чего уже провести игру. Также после проведения игры необходимо разобрать ее результаты и сделать выводы с обучающим элементом. Для проведения полноценной игровой процедуры с разбором результатов необходимо в среднем 1,5–2 часа.

3. Невозможность использовать на любом материале. Имитационная деловая игра является довольно узкоспециализированным методом, и его невозможно адаптировать под некоторые темы в курсе школьной программы.

После проведения цикла занятий выборка обучающихся была продиагностирована по той же методике повторно, что и до цикла занятий (рис. 1).

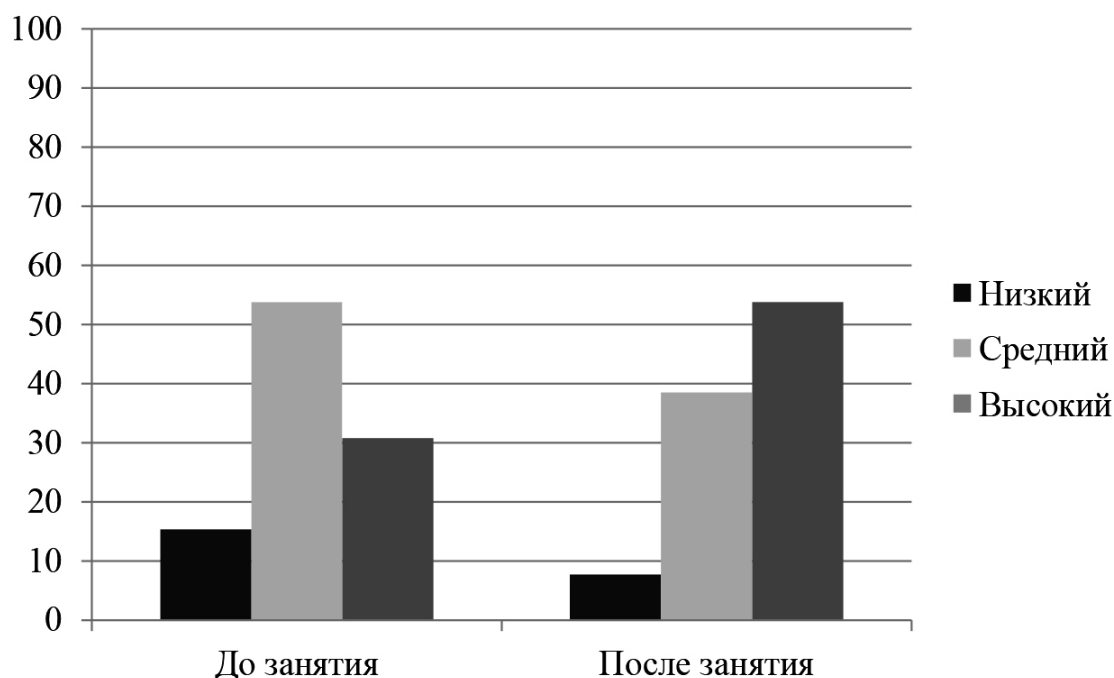


Рис. 1. Уровень познавательной активности обучающихся средствами деловой игры

Согласно результатам формирующей диагностики, у 7,7% испытуемых были выявлены низкие показатели познавательной активности, у 38,5% испытуемых — средний показатель, и у 53,8% испытуемых — высокий показатель. Количество обучающихся с низким и средним уровнем познавательной активности уменьшилось, по сравнению с результатами констатирующей диагностики, а число обучающихся с высоким показателем — наоборот, увеличилось.

В качестве дополнительного доказательства эффективности данного цикла занятий нами был использован непараметрический статистический Т-критерий Уилкоксона (рис. 2).

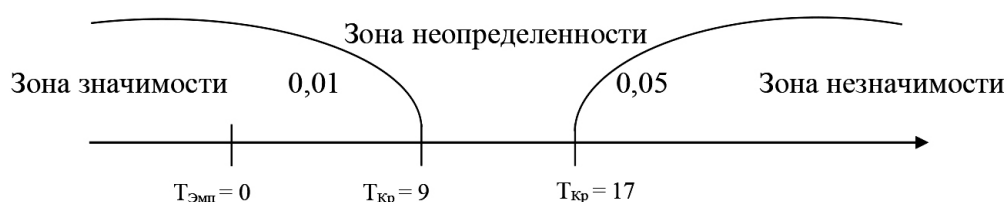


Рис. 2. Ось значимости Т-критерия Уилкоксона

Подводя итоги расчетов, можно установить, что $T_{\text{Эмп}}$ для учебной мотивации находится в зоне значимости, вследствие чего принимается гипотеза H_0 — занятие с использованием метода деловой игры формирует познавательную активность школьников. Данное эмпирическое значение можно считать достоверным уровнем значимости проведенного занятия с погрешностью 0,01, находящегося в допуске значимости.

Таким образом, деловая игра является эффективным методом проведения практических занятий, позволяющим реализовать теоретические знания на практике. Она стимулирует познавательную и творческую активность обучающихся, способствует пробуждению интереса к изучаемой дисциплине.

В ходе подготовки и проведения занятий в игровой форме приобретаются навыки самостоятельного поиска необходимого учебного и практического материала, работы с учебной и иной литературой, интернет-ресурсами, развивается критическое мышление. В процессе игровой деятельности учащиеся получают возможность работать в команде, учиться устанавливать эффективную коммуникацию в процессе совместной деятельности. Деловая игра всемерно способствует формированию профессиональных компетенций, дает реальную возможность проявить себя в той или иной ситуации делового общения. Включение деловой игры в процесс обучения предполагает тщательную подготовительную работу (написание сценария, правил игры, формулирование заданий, распределение ролей и т. п.), продуманное и логичное встраивание игрового действия в систему занятий и не может быть самоцелью. Только тогда деловая игра будет гармоничным и эффективным методом, реализующим задачи современного образования.

Литература:

1. Андреева, А. Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы / А. Д. Андреева, А. М. Прихожан // Психологическая диагностика. — М.: ООО «Центр психологических исследований и технологий», 2006. — № 1. — С. 33–38.
2. Аверченко, Л. К. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций / Л. К. Аверченко, И. В. Доронина, Л. Н. Иванова // Высшее образование сегодня. — М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2013. — № 10. — С. 35–39.
3. Баркалов, С. А. Деловые имитационные игры в организации и управлении: учебное пособие / С. А. Баркалов. — Москва: изд-во АСВ, 2003. — 199 с.
4. Демина, В. С. Игровые технологии в процессе обучения биологии как средство формирования учебной мотивации школьников / В. С. Демина // StudNet. — М: Электронная наука, 2021. — № 9. — С. 292–302.
5. Лазоренко, Т. В. Использование интерактивных методов обучения на практических занятиях по анатомии человека в медицинских учебных заведениях / Т. В. Лазоренко, С. А. Андреева, М. С. Новикова, И. С. Сесорова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2014. — С. 22–23.
6. Никулина, Л. П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку / Л. П. Никулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 112. — С. 171–177.
7. Панфилова, А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие / А. П. Панфилова. — СПб.: Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, «Знание», 2003. — 536 с.

Шейна З. Ю.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования,
программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», 2-й курс,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zaliya2014@list.ru

Научный руководитель — Резникова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Теоретические аспекты коррекционной работы с дошкольниками с дизартрией в процессе преодоления нарушений звукопроизношения

Аннотация. В статье говорится о процессе преодоления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Согласно исследованиям представлена система логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией.

Ключевые слова: коррекция, звукопроизношение, дошкольники, дизартрия.

Sheina Z. Yu.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education,
program Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders, 2nd year
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Reznikova E. V., Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor

Theoretical aspects of correctional work with preschoolers with dysarthria in the process of overcoming sound pronunciation disorders

Annotation. The article talks about the process of overcoming sound pronunciation disorders in children of senior preschool age with dysarthria. According to research, a system of speech therapy work for correcting sound pronunciation disorders in children with dysarthria is presented.

Keywords: correction, sound pronunciation, preschoolers, dysarthria.

Нарушение звукопроизношения у детей с дизартрией остается актуальным и в настоящее время. Это связано с увеличением числа детей с органической природой речевого дефекта. Проблема коррекции нарушений звукопроизношения рассматривается во многих исследованиях (Е. М. Мастюковой, Ф. Ф. Рау, О. В. Правдиной, К. А. Семенова, И. И. Панченко и других).

Нарушения звукопроизводительной стороны речи являются основными дефектами при дизартрии. Эти нарушения основываются на нарушениях речевого дыхания, голосоподачи и моторики артикуляционного аппарата.

Нарушения звукопроизводительной стороны речи при данном нарушении имеют органическую природу и связаны с поражением центральной нервной системы.

Г. В. Чиркина выделила ряд факторов, которые следует учитывать при коррекции звукопроизношения. Одним из таких факторов является степень доступности звуков для произношения, которая определяет легкость или сложность произношения каждого звука. Еще одним важным фактором является артикуляционная и акустическая близость звуков.

В соответствии с работами Т. Б. Филичевой и Н. А. Чевелевой, обнаружено, что проведение логопедических занятий, направленных на исправление нарушений звукопроизношения, требует соблюдения определенной последовательности этапов. Эти этапы включают: выполнение подготовительных упражнений; постановка требуемого звука; обеспечение автоматизации навыка звукопроизношения в различных слогах; обеспечение автоматизации навыка звукопроизношения в словах, предложениях и самостоятельной речи; дифференциация звуков. Проведение логопедических занятий в указанной последовательности позволяет достичь эффективности и результативности процесса исправления нарушений звукопроизношения.

Задача коррекционной работы, по мнению О. А. Токаревой, заключается в автоматизации нормализованных условных речевых связей. Автор дает рекомендации по подбору лингвистического материала с учетом различных комбинаторных и позиционных условий, с чередованием ударения и ритма.

Согласно исследованиям Б. М. Гриншпуна и И. И. Ермаковой, чтобы правильно поставить звук в качестве его исходной основы, необходимо использовать звук в слоговом сочетании, а не изолированный сохраненный звук. Это связано с тем, что слог является естественной формой реализации звука в речи. Когда мы сталкиваемся с задачей постановки изолированного звука, часто возникают затруднения при переходе к слогу.

Исследование М. Е. Хватцева предлагает методику закрепления звуков, основанную на артикуляционных особенностях их произношения. Автор рекомендует изменить порядок произношения звуков, учитывая их характеристики. М. Е. Хватцев обращает особое внимание на совместимость ставящегося звука с другими звуками. Он отмечает, что предпочтительным является произношение звука в начале слова под ударением в сочетании с близким по артикуляции звуком.

По мнению М. Ф. Фомичевой, звуки в речи употребляются не изолированно. Они сочетаются друг с другом в словах, оказывая друг на друга влияние. Автор рекомендует начинать коррекционную работу с прямых слогов, объясняя это тем, что дети имеют возможности создавать необходимую артикулему согласного и перейти к гласному, затем в обратные слоги, далее в слоги, в которых звук находится между гласными и в слоги со стечением согласных [1, 2, 3].

В научно-исследовательском стиле отмечается, что при отборе материала для упражнений необходимо учитывать фонетические требования и обеспечивать постепенное возрастание произносительных трудностей, которые связаны с артикуляцией различных типов слогов и слов. При этом речевой материал должен быть доступным для ребенка и, по возможности, заимствованным из повседневного обихода [4].

Как считает Л. Г. Парамонова, автоматизация произнесения звука в отдельных слогах — первоначальный этап процесса. В данной стадии дети сконцентрированы на правильной артикуляции и звучании звука, что облегчает достижение этой цели. Однако при этом необходимо учитывать, что смысл слова и неправильный стереотип его произнесения, усвоенный ранее ребенком, не должны стать помехой на пути к успешной автоматизации звука. Автоматизация звука в слогах, независимо от особенностей артикуляции, следует проводить в определенной последовательности. Сначала звук должен автоматизироваться в прямых слогах, затем в обратных слогах, далее в слогах с сочетаниями согласных звуков и, наконец, в слогах, расположенных между гласными звуками. Когда ребенок достигнет правильного произношения звука в отдельных слогах, необходимо переходить к закреплению его произнесения в словах. При этом следует придерживаться той же последовательности, что и в слогах [5].

Л. В. Лопатина замечает, что у детей дошкольного возраста есть определенная последовательность закрепления свистящих звуков. Ее исследования показывают, что важную роль в преодолении этих нарушений играет развитие моторики артикуляционного аппарата и движений пальцев рук. Автор отмечает, что процесс коррекции звукопроизношения должен начинаться с автоматизации нового звука в структуре слога типа ГС (гласный-согласный), а затем перейти к структуре СГ (согласный-гласный). Это позволяет эффективно работать над исправлением нарушений и достигать желаемых результатов у детей с данной проблемой.

Следуя научным исследованиям и методикам, проанализированным в литературе по данной теме, делаются выводы о том, что для эффективного развития звукопроизношения у ребенка необходимо учить его использовать различные фонемы, учитывая особенности их произношения в разных фонетических условиях. Также важно, чтобы ребенок овладел системой фонем своего языка, научился воспринимать фонемы и имел достаточно подвижные органы артикуляционного аппарата.

Очередность развития в онтогенезе фонематических противопоставлений и фонематических реализаций в различных языках имеет универсальные и специфические закономерности и зависит во многом от фонологических особенностей языка [5].

В работе по коррекции нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией целесообразно применять разнообразные методы и приемы. Традиционные логопедические методики, которые обычно используются при коррекции дислалии, не вполне эффективны в данном случае. Следовательно, необходимо использовать и другие подходы для успешной коррекционной работы по развитию звукопроизношения у детей с дизартрией.

Отмечается, что недостаточное применение только традиционных логопедических приемов препятствует достижению высоких результатов в названной работе.

Определение оптимальных путей логопедической работы требует углубленного изучения вопросов дизартрии, которые недостаточно представлены в логопедической литературе. Необходимо также рассмотреть проблемы дифференциальной диагностики этого состояния. В связи с отсутствием наиболее эффективной методики развития звукопроизношения в данной области возникает потребность в исследованиях и разработке новых подходов.

Литература:

1. Федосова, О. Ю. Условия создания прочного навыка звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии / О. Ю. Федосова // Логопед в детском саду. — 2018. — № 2. — С. 7–12.
2. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Профессиональное образование, 2013. — 232 с.
3. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: метод. пособие / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. — Екатеринбург : Изд-во «АРГО», 2006. — 80 с.
4. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М. Ф. Фомичева. — М. : Просвещение, 1989. — 239 с.
5. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов / М. Е. Хватцев ; под науч. ред. Р. И. Лаасовой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 2009. — 390 с.

Шелковая М. С., Паикова А. Д.

учитель-дефектолог, МБУО «СОШ № 68 г. Челябинска»
e-mail: shelkovayam@bk.ru, galiakbarova-96@mail.ru

Развитие речевой компетентности детей с миграционной историей на занятиях учителя-дефектолога школы

Аннотация. В статье представлены практические приемы работы по развитию связной речи, активизации словаря и формирования грамматической стороны речи, а также слухового внимания и слуховой памяти. Способ развития речи с помощью коммуникативных ситуаций, которые мы используем в работе с детьми с миграционной историей на этапе развития речи и ознакомления их с окружающим миром.

Ключевые слова: дети с миграционной историей, связная речь, активизация словаря, слуховое внимание, слуховая память, развитие речи, уровни владения русским языком детей с миграционной историей.

Shelkovaya M. S., Pashkova A. D.

teacher-defectologist MBOU “Secondary school № 68 of Chelyabinsk”

Development of speech competence of children with a migration history in the classroom of a defectologist teacher at school

Annotation. The article presents practical techniques for the development of coherent speech, vocabulary activation and the formation of the grammatical side of speech, as well as auditory attention and auditory memory. A method of speech development using communicative situations that we use in working with children with a migration history, at the stage of speech development and familiarization with the world around them.

Keywords: children with a migration history, coherent speech, vocabulary activation, auditory attention, auditory memory, speech development, Russian language proficiency levels of children with a migration history.

Один из ключевых аспектов успешной адаптации детей с миграционной историей в новой среде — это развитие их речевых навыков. Контакт с носителями языка, регулярное общение с окружающими людьми и занятия с учителем-дефектологом могут стать эффективными инструментами в этом процессе.

Большая работа по развитию речевой компетентности начинается с диагностики. Целью языковой диагностики является определение уровня владения русским языком как средством коммуникации, а также наличия/отсутствия фоновых знаний. Проведение диагностики дает учителю-дефектологу возможность сформировать языковые группы для детей иностранных граждан, определить стратегию их обучения, рекомендовать оптимальный образовательный маршрут для получения дальнейшего обучения.

Педагогу важно помнить, что языковая диагностика опирается на следующие методические принципы: системность — исследуется языковая система в целом, не отдельные ошибки и оговорки обучающихся; направленность — проверка коммуникативных умений обучающихся во всех видах речевой деятельности; методическая обоснованность — в результате исследования должны быть выявлены данные, позволяющие разработать эффек-

тивную программу коррекционного воздействия на обучающихся; соблюдение регламента и применение диагностических материалов; учет возраста и психоэмоционального состояния ребенка; учет обратной связи (анализ итогов тестирования; составление дальнейшего плана индивидуальной работы с обучающимся и рекомендованных ему индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в части освоения русского языка) [1].

Входная диагностика фиксирует исходный уровень владения русским языком у ребенка-инофона, определяет сформированность умений и навыков во всех видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), выявляет трудности в произношении, правильном использовании грамматических форм и лексики у поступающих в общеобразовательную организацию детей, для которых русский язык не является родным.

Исходя из результатов диагностики, детей можно разделить по уровню владения русским языком на 3 группы, дальнейшая работа должна опираться на данные уровни и учитывать индивидуальные особенности детей:

1-й уровень — обучающиеся, которые не говорят, не пишут и с трудом понимают русскую речь.

2-й уровень — обучающиеся, которые понимают русскую речь, но плохо говорят по-русски, не умеют читать и писать.

3-й уровень — обучающиеся, которые умеют изъясняться на русском языке, читают, но пишут с ошибками, плохо знают орфограммы русского языка.

Для успешного освоения языка ребенку необходимо не только знать грамматику и лексику, но также постоянно расширять словарный запас, обогащать речь и учиться общаться, используя широкий перечень тем. При этом важно постепенно усложнять задания, начиная с простых игр и упражнений, заканчивая разговорной практикой, чтением и письмом. Одним из ключевых методов развития речевых навыков детей с миграционной историей является использование игровых форм [3].

Для реализации Федеральной адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ОВЗ обязательным является коррекционный курс «Психокоррекционные (дефектологические) занятия, который состоит из обязательных модулей: «Сенсорное и сенсомоторное развитие», «Коррекция и развитие пространственных отношений и временных представлений», «Коррекция и развитие познавательной деятельности на учебном материале», «Расширение представлений об окружающем мире и развитие речи», «Коррекция и развитие мыслительной деятельности, формирование приемов умственных действий», «Восполнение образовательных дефицитов (индивидуальный)» [2, 4].

Далее мы будем говорить о развитии речи детей с миграционной историей в рамках модуля «Расширение представлений об окружающем мире и развитие речи». Одна из технологий, которую мы рассмотрим, будет мультипликация. Почему именно мультфильм?

Мультфильмы — лучшая наглядность, они активизируют одновременно визуальное и слуховое восприятие, они красочны, динамичны, насыщены яркими образами и музыкой. Поэтому это средство обучения само по себе интересно детям, само по себе мотивирует.

Как мы можем способствовать развитию речи детей с миграционной историей с помощью мультфильма? На основе фрагментов из мультфильмов мы составляем необходимые задания, опираясь при этом на уровни владения русским языком детей с миграционной историей.

Для активизации словаря и формирования грамматической стороны речи предлагаем следующие задания на основе просмотренного фрагмента (табл. 1).

Табл. 1.

Задания для анализа после просмотренного мультипликационного фрагмента

1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень
«Один — много» Произнеси (повтори) названия игрушек на картинке. Каких предметов много, а каких — по-одному? Измени слова, скажи: «Одна кукла, а много — куклы» и т. д. «Скажи ласково» Назови предмет ласково, например: «Кукла — куколка».	«Один — много» Назови все игрушки, которые ты видишь на картинке. Каких предметов много, а каких — по-одному? Измени слова, скажи: «Одна кукла, а много — куклы» и т. д. «Скажи ласково» Назови предмет ласково, например: «Кукла — куколка». «Ответь на вопросы по содержанию» «Допиши предложения» (н-р: У Карамельки была волшебная Она хотела превратить своих братьев в Мама научила их говорить вежливое слово «...»).	«Один — много» Назови все игрушки, которые были разбросаны в комнате у Карамельки. Каких предметов много, а каких — по-одному? Измени слова, скажи: «Одна кукла, а много — куклы» и т. д. «Скажи ласково» Назови предмет ласково, например: «Кукла — куколка». Запиши в тетрадь полученные пары. Например: «Кукла — куклы», «Кукла — куколка». «Допиши предложения»: У Карамельки была волшебная _____. Она хотела превратить своих братьев в _____. Мама научила их говорить вежливое слово «_____». «Угадай героя по описанию» «Расскажи, что где находится?»

Для развития связной речи мы предлагаем следующие задания.

Задания, направленные на развитие *диалогической речи*.

1. «Продолжи разговор». Коржик, Компот, поднимите моих кукол и сделайте уборку! Почему ты нам призываешь?

2. «Снежный ком». Требуется составить рассказ на заданную тему по кругу. Каждый участник начинает свою фразу с повторения конца фразы предыдущего. Карамелька приказала братьям навести уборку.

3. *Ответ на вопросы по мультфильму*. Как бы ты повел себя на месте главных героев? Где и какие вежливые слова ты будешь использовать? Почему с волшебной палочкой у Карамельки ничего не получилось? Что для этого ей не хватало? Каким правилам поведения учит мультфильм?

Задания, направленные на развитие *диалогической речи*.

Угадай героя по описанию. «Самый старший из котят. Спокойный и рассудительный. Часто переживает по мелочам» (Компот). «Веселый котенок, вечно что-то выдумывает и втягивается в приключения» (Коржик). «Самая младшая из котят. Очень смекалистая и сообразительная» (Карамелька).

Расскажи, что и где находится. Составь рассказ по картинке. Придумай другую концовку для мультика.

Просмотр мультфильмов повышает мотивацию к речевой деятельности, обеспечивает связь сенсорного, умственного и речевого развития детей, коммуникативно-активного подхода к языковому развитию. Мультфильмы расширяют представления ребенка об окружающем мире, удовлетворяют его эмоциональные потребности. Они несут в себе огромную воспитательную ценность. Как любое другое средство обучения, мультипликация требует внимательного отбора и продуманного использования.

Также в своей работе мы делаем значительный акцент на развитии слухового восприятия. Так как это важная особенность человека, без которой нельзя научиться слышать и понимать речь, а следовательно, правильно говорить. Слуховое восприятие начинается со слухового внимания, т. е. умения сосредотачиваться на звуке, без которого невозможно слушать и понимать речь человека. Все звуки, которые человек воспринимает и анализирует, а затем воспроизводит, он запоминает благодаря слуховой памяти.

Важно с самых первых занятий проводить параллельную работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволит добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия.

На занятиях мы используем аудиоприложение к рабочей тетради «Изучаем русский язык», прослушиваем различные сказки, рассказы и отвечаем на вопросы. Упражнение «Какое слово пропало?» развивает не только слуховое восприятие, но и память и внимание. «Послушай внимательно первый ряд слов, постарайся запомнить. Сейчас я прочитаю тебе следующих ряд слов — подумай: какое слово пропало? Назови его». На сайте LearningApps.ru мы создаем следующие задания: «Послушай предложение, соедини с картинкой». «Послушай описание — к какой картинке оно подходит? Расскажи, что изображено на других картинках, составь предложения».

Развитие речи детей с миграционной историей будет продуктивнее при использовании коммуникативных ситуаций.

Использование коммуникативных ситуаций — это создание ситуаций, в которых дети могут использовать свою речь для коммуникации и общения. Дефектолог проводит игры, ролевые ситуации, диалоги, чтобы помочь детям применять свои речевые навыки на практике. Это помогает им развивать свою речь и уверенность в общении.

В ходе ролевых игр ребенок с миграционной историей, совместно со взрослым, не только отыгрывает имеющиеся поведенческие модели, но и участвует в разыгрывании речевых ситуаций.

В момент проведения игры ребята получают необходимый опыт действия в самых разных ситуациях. Причем этот опыт в дальнейшем обсуждается и, в отличие от реальной жизни, ребенок видит, что можно изменить. И в реальности его действия становятся более эффективными.

На своих занятиях мы применяем следующие речевые ситуации:

Ситуация 1: «Вы с другом учитесь в разных школах, не виделись несколько дней, встречаетесь? и вам необходимо рассказать, как у вас проходят школьные дни, что нового и интересного произошло с вами за это время».

Ситуация 2: разыгрывается сценка похода в магазин. Ребенку предоставляется список продуктов, которые он должен приобрести.

Ситуация 3: «Берем интервью у героя». После просмотра мультфильма или прочтения произведения учащиеся берут друг у друга интервью. Один задает герою вопросы, другой — отвечает.

Данные практики способствуют формированию положительной мотивации к самостоятельному поиску знаний. Применение данных методов помогает нам эффективно работать с детьми с миграционной историей в развитии их речевых навыков и успешной адаптации в новой среде.

Литература:

1. Бажанова Е. А. Учимся говорить по-русски: Пособие по развитию речи / Е. А. Бажанова, С. С. Шамсутдинова.; Под ред. А. П. Величука. — 2-е изд. — СПб, 2000. — 145 с.

2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. — М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. — 185 с.

3. Баско Н. В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: Учебное пособие по русскому языку и культуроведению / Н. В. Баско. — М.: Русский язык. Курсы, 2007. — 232 с.

4. Одинцова И. В. Что вы сказали?: книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык / И. В. Одинцова, Т. И. Попова, Е. Е. Юрков. — СПб.: Златоуст, 2003. — 264 с.

Особенности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье рассмотрены особенности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, а также представлены результаты исследования уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: младшие школьники с ЗПР, словесно-логическое мышление, мыслительные операции, особенности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Shelkovaya M. S., Druzhinina L. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: shelkovayam@bk.ru

Features of verbal and logical thinking of younger schoolchildren with mental retardation

Annotation. The article considers the features of verbal and logical thinking of younger schoolchildren with mental retardation, and also presents the results of a study of the level of formation of verbal and logical thinking of younger schoolchildren with mental retardation.

Keywords: younger schoolchildren with mental retardation, verbal-logical thinking, mental operations, features of verbal-logical thinking of younger schoolchildren with mental retardation.

Мышление — важный психический процесс, играющий огромную роль в познавательном развитии ребенка [4; 7]. Словесно-логическое мышление, являясь базой умственного развития ребенка, весьма важно для обучения детей в начальной школе [8; 9; 13]. Особенно это важно в отношении детей с ОВЗ [1; 6; 12]. Развитие мышления у детей данной категории — важная задача их психолого-педагогического сопровождения [10; 11].

У детей с ЗПР, в частности, преобладает наглядно-действенное мышление, а образное мышление затруднено, так как восприятие у них неточное, и также отсутствует связь между образом и словом. Словесно-логическое мышление является самым сложным видом не только для детей с ОВЗ, но и для детей с нормальным развитием.

Дети с ЗПР испытывают трудности с анализом, синтезом, сравнением, они не могут упорядочить события, правильно построить умозаключение, самостоятельно сформировать выводы и строить сложные осмысленные предложения. В конечном счете, при решении задач, у них нарушены связи между основными компонентами: словом, образом и действием [11].

Словесно-логическое мышление почти не сформировано у детей с ЗПР, так как они показывают неумение устанавливать связи между предметом и его свойством, затрудняются в понимании предметов и явлений, слабо сформированным словарным запасом [2]. По мнению У. В. Ульяновой, дети с ЗПР не умеют рассуждать и осмысленно формировать умозаключения, всячески стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности словесно-логического мышления дают случайные, путанные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к смысловому анализу условий задачи [17].

Важными составляющими словесно-логического мышления является: анализ, сравнение, обобщение, классификация и др. У детей с ЗПР имеются нарушения во всех вышеперечисленных компонентах:

1. Анализ — дети увлекаются мелкими деталями, но не могут выделить главное, выделяют только лишь незначительные признаки.

2. Сравнение — дети сравнивают предметы по несопоставимым и малосущественным признакам.

3. Классификация — ребенок может составить классификацию и чаще правильно, но также не может осознать ее основной принцип, не может объяснить то, почему он так поступил. Исследования, описанные Т. А. Власовой, показали, что большинство школьников с задержкой развития достаточно хорошо владеют элементарными формами классификации, предполагающими собой распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы). Незначительное число допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы [5].

4. Обобщение. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с задержкой развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят плохо дифференцированный характер.

5. В процессе овладения логической операцией умозаключения по аналогии дети не доводят рассуждения до нужного логического конца, т. е. ограничиваются начальными этапами цепи последовательных операций. Незначительное число детей не умеют дифференцировать отношения тождества и сходства. Умение выстраивать логические суждения и умозаключения по аналогии у школьников в ЗПР приближено к нормально развивающимся детям, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений — к детям с интеллектуальными нарушениями [5].

Отличительной особенностью детей с ЗПР является недостаточно сформированная способность регулировать свое поведение, это может быть обусловлено гиперактивностью мозговых сигналов или наоборот слишком медленной скоростью процессов, происходящих в отделах головного мозга. Таким образом, дети тяжело концентрируются на каком-то конкретном предмете, что также отмечается всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития [14].

По словам Н. В. Бабкиной, «недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющаяся в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот» [2].

Обобщая все сказанное относительно овладения детьми некоторыми формами словесно-логического мышления, Т. А. Власова делает следующий вывод: процесс решения интеллектуальных задач определяется не только тем, как владеет ребенок указанными операциями, но и его эмоционально-волевыми особенностями [5]. У нормально развивающихся детей младшего школьного возраста наблюдаются активные, иногда очень напряженные поиски наиболее адекватных способов решения. Детей с ЗПР часто удовлетворяет первый пришедший на ум ответ, и задача оказывается нерешенной даже в тех случаях, когда потенциально они в состоянии справиться с нею [5].

Дети данной категории обладают интеллектуальным потенциалом, они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец или прием в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество ученика — обучаемость, т. е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Обозначенный потенциал является базой для успешной коррекции интеллектуальной деятельности [15; 16].

В процессе развития мыслительной деятельности обучающихся с ЗПР необходимо придерживаться следующих требований:

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения посредством АООП НОО для обучающихся с ЗПР.

2. Развитие у обучающихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

3. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения.

4. Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания.

5. Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий [3].

Таким образом, можно сделать вывод — младшие школьники с ЗПР испытывают трудности с такими мыслительными операциями, как: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Дети затрудняются самостоятельно построить умозаключение, а следовательно, сделать вывод. Словесно-логическое мышление сформировано на значительно низком уровне, дети не умеют устанавливать причинно-следственные связи, связи между предметом и его свойством, у них слабо сформирован словарный запас.

Экспериментальная работа по изучению сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР проводилась в МБОУ «СОШ №68 г. Челябинска», филиал №3. В эксперименте принимали участие ученики 1-го класса с задержкой психического развития, обучающиеся по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования, варианты 7.1 и 7.2.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Методика С. Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»;

2. Методика С. Д. Забрамной «Нелепицы»;

3. Методика исследования словесно-логического мышления Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупрова.

По результатам проведения диагностики по методике «Серия сюжетных картинок» можно сделать вывод, что логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок обучающиеся могут на низком уровне. Всего один обучающийся (обучающийся по варианту 7.1), 17 %, имеет средний уровень и пять обучающихся (обучающиеся по вариантам 7.1 и 7.2), 83 %, имеют низкие уровни умения устанавливать причинно-следственные связи.

Результаты проведения диагностики по методике «Нелепицы» показали, что сформированность логических связей и отношений, существующих между некоторыми объектами мира, умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль находится на низком и очень низком уровне развития: очень низкий уровень развития по данной методике имеет один человек (обучающийся по варианту программы 7.1), что составляет 17 %, низкий уровень показали 4 человека (обучающийся по варианту программы 7.1 и 7.2) — 66 %

и всего один человек показал средний уровень развития (обучающийся по варианту программы 7.2), что составило 17 %.

Анализируя количественные показатели результатов исследования словесно-логического мышления, мы сделали вывод, что испытуемые имеют низкий уровень осведомленности. Сформированность действия классификация, действия умозаключение по аналогии и сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию — обобщение) также находятся на низком уровне. 1 испытуемый показал очень низкий уровень, что составляет 17 % из всех опрошенных, у остальных выявлен низкий уровень сформированности логических операций, 5 человек — 83 %.

Таким образом, по результатам изучения состояния сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР мы сделали следующие выводы:

- логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок находится на низком уровне;
- сформированность логических связей и отношений, существующих между некоторыми объектами мира, умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль находится на низком и очень низком уровне развития;
- младшие школьники с ЗПР имеют низкий уровень сформированности логических операций, затрудняются в установлении причинно-следственных связей, не умеют рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль, обобщение и анализ также находится на низком уровне;
- при анализе не могут выделить главное, увлекаются мелкими деталями и выделяют незначительные признаки;
- не всегда могут мысленно объединить признаки в единое целое, создать целое из частей;
- сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам;
- классифицируют предметы часто правильно, но не могут осознать принцип классификации и объяснить, затруднена классификация по 2 и более признакам;
- не могут выделить основной признак, по которому будет происходить объединение предметов в одну группу, делают обобщение по несущественным признакам.

В целом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что младшим школьникам с ЗПР необходима помощь в коррекции словесно-логического мышления. В дальнейшем мы планируем подготовить методические рекомендации для учителей начальных классов и дефектологов, где подробно, поэтапно будет предложено содержание коррекционной работы, организация и методика ее реализации.

Литература:

1. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу : метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2018. — 143 с.
2. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие для школьного психолога / Н. В. Бабкина. — М.: Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
3. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.
4. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с. — ISBN 978-5-91283-314-4.
5. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — М, 1973. — С. 37–46.
6. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. — 170 с. — ISBN 978-5-93162-651-2.
7. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
8. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgj3-2019-0804-0026.
9. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
10. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова : ООО «НИЦ ИНФРА-М», 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015653-8. — DOI 10.12737/1045009.
11. Практическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. А. Волков [и др.]; под ред. М. К. Тутушкиной. — 4-е изд., перераб., доп. — СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. — 368 с.

12. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
13. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7. — DOI 10.12737/1045702.
14. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
15. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
16. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.
17. Ульяновская, У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / У. В. Ульяновская. — СПб., 2004.

Шереметьева Е. В., Шалагина М. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zaliv19@mail.ru

Нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Аннотация. В статье приводятся результаты проведенного исследования по выявлению особенностей нарушения чтения у детей 7–8 лет, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата легкой степени. Для проведения исследования были использованы методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей, раннего выявления дислексии, тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников.

Ключевые слова: чтение, сформированность речевых функций, фонетико-фонематические процессы, навыки языкового анализа и синтеза, слоговая структура слова, лексико-грамматический строй, связная речь.

Sheremetieva E. V., Shalagina M. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Reading disorders in children of primary school age with musculoskeletal disorders

Abstract. The article presents the results of a study to identify the features of reading disorders in children aged 7–8 years with mild musculoskeletal disorders. To conduct the study, methods of psycholinguistic research of oral speech disorders in children, early detection of dyslexia, and a test method for rapid diagnosis of oral speech in younger schoolchildren were used.

Keywords: reading, formation of speech functions, phonetic and phonemic processes, skills of language analysis and synthesis, syllabic structure of the word, lexical and grammatical structure, coherent speech.

Чтение — сложный когнитивный процесс, в котором участвуют различные речевые и неречевые функции (Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин) [1,3,4,5].

Успешное овладение навыком чтения обеспечивается сформированностью таких неречевых функций, как: разные виды восприятия; внимание; зрительно-пространственные представления; зрительно-предметная, слухоречевая, оперативная память, мышление. И речевых функций: фонетико-фонематические процессы, навыки языкового анализа и синтеза, слоговая структура слова, лексико-грамматический строй, связная речь.

Рассмотрим диагностику речевых функций, указанных выше, и ее результаты, как показатели причин нарушения чтения.

В данном исследовании принимали участие дети с заключениями ЦППМиСП г. Челябинска, для которых была рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата вариант 6.1 и 6.2 (АООП с НОДА), а также рекомендованы занятия с учителем-логопедом.

Такие дети, имеют легкую степень двигательных нарушений, при которой ходят самостоятельно, уверенно. Они полностью себя обслуживают, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у них могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики [2].

Для исследования состояния речи младших школьников с НОДА 1-го класса использовались следующие методики:

- методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р. И. Лалаевой (2004 г.) — проводилось исследование объема пассивного словаря;
- методика раннего выявления дислексии (МРВД) А. Н. Корнева;
- тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой (2000 г.).

Ниже представлены данные исследования объема пассивного словаря (Р. И. Лалаева).

Табл. 1

Исследование объема пассивного словаря

1. Исследование лексических операций (по методике Н. В. Серебряковой)					
		Сущ.	Прил.	Итого	% от мах
	Максимальное значение	273	39	312	
	Имя ребенка				
1	Климентий Н.	259	39	298	95
2	Таисия С.	261	37	298	95
3	София П.	242	39	281	90
4	Анастасия Ф.	243	37	280	89,7
5	Гордей П.	241	37	278	89,1
6	Василина М.	238	39	277	88,8
7	Диана Н.	232	37	269	86,2
8	Милана Ш.	226	39	265	84,9
9	Алина И.	221	39	260	83,3
10	Илья П.	222	34	256	82
11	Александр И.	219	36	255	81,7
12	Анастасия Е.	216	34	250	80,1
13	Алисия М.	210	36	246	78,8
14	Михаил О.	197	37	234	75

Как видно из таблицы 1, максимальное значение объема предъявляемых существительных и прилагательных составил 312 слов. Результаты детей составили от 234 слов до 298, что в процентном соотношении от 75 до 95% показа предъявляемых картинок со словами.

Уровни оценки пассивного словаря:

- 4 балла (высокий уровень) — правильное показывание от 97 до 100% предъявляемых картинок;
- 3 балла (уровень выше среднего) — 95–97%;
- 2 балла (средний уровень) — 87,2–94,6%;
- 1 балл (уровень ниже среднего) — 76,9–86,9%;
- 0 баллов (низкий уровень) — менее 76,9%.

Табл. 2

Уровни оценки пассивного словаря

№ п/п	Имя ребенка	% от мах	Количество баллов
1	Климентий Н.	95	3
2	Таисия С.	95	3
3	София П.	90	2
4	Анастасия Ф.	89,7	2
5	Гордей П.	89,1	2
6	Василина М.	88,8	2
7	Диана Н.	86,2	1

8	Милана Ш.	84,9	1
9	Алина И.	83,3	1
10	Илья П.	82	1
11	Александр И.	81,7	1
12	Анастасия Е.	80,1	1
13	Алисия М.	78,8	1
14	Михаил О.	75	0

В таблице 2 можно увидеть результаты оценки пассивного словаря:

- 2 ребенка имеют уровень выше среднего;
- 4 ребенка — средний уровень;
- 7 детей — уровень ниже среднего;
- 1 ребенок — низкий уровень.

Экспресс-диагностика устной и письменной речи младших школьников (Т. А. Фотековой):

I уровень — исследование сенсомоторного уровня речи — включает четыре группы заданий:

1. Проверка фонематического восприятия;
2. Исследования состояния артикуляционной моторики;
3. Исследование звукопроизношения;
4. Проверка сформированности звукослоговой структуры слова.

Табл. 3

Исследование сенсомоторного уровня речи (в %)

№ п/п	Имя ребенка	Фонематическое восприятие	Артикуляционная моторика	Звукопроизношение	Звуко слоговая структура слова
		1	2	3	4
1	Герман Б.	62,5	65	100	100
2	Александр И.	62,5	75	90	50
3	Климентий Н.	57,4	77,5	100	100
4	Давид С.	48,2	90	100	85
5	Таисия С.	100	62,5	60	100
6	Анастасия Ф.	71,4	65	96,2	90
7	Алисия М.	46,4	57,5	76,2	65
8	Роман В.	69,6	75	100	90
9	Диана Н.	78,6	72,5	95	90
10	Егор П.	75	87,5	100	70
11	Милана Ш.	35,7	67,5	93,7	40
12	Анастасия Е.	75	60	97,5	85
13	Алина И.	82,1	95	87,5	87,5
14	Тимофей Л.	71,4	50	87,5	100
15	Василина М.	60,7	72,5	100	100
16	Илья П.	44,6	77,5	77,5	42,5
17	Гордей П.	71,4	72,5	100	70,75
18	София П.	44,6	85	78,7	72,5
	среднее знач.	64,3	72,6	91,1	79,9
	максимум	100	95	100	100
	минимум	35,7	50	60	40

Показатели фонематического восприятия — от 35,7 до 100%, среднее значение — 64,3%.

Показатели артикуляционной моторики — от 50 до 95%, среднее значение — 72,5%.

Показатели звукопроизношения — от 60 до 100%, среднее значение — 91,5%.

Показатели звуко-слоговой структуры слова — от 40 до 100%, среднее значение — 79,9%.

Отсюда видно, что самый низкий показатель средних значений сенсомоторного уровня речи составляет фонематическое восприятие.

Рассмотрим остальные показатели диагностики устной речи, а также уровень овладения чтением в дошкольном подготовительном периоде (11-й и 12-й пункты таблицы).

Исследование устной и письменной речи

№ п/п	Имя ребенка	Навыки языкового анализа	Грамматический строй речи	Словарь и навыки словообразования	Понимание логико-грамматических отношений	Связная речь	Индивидуальный процент успешности выполнения методики	Чтение (в баллах)	Количество слов в минуту
1	Герман Б.	47,5	70,8	62,5	100	48,3	72,96	0	-
2	Саша И.	60	60	30	65	35	58,61	10	10
3	Клим Н.	85	86	80	90	61,5	81,93	15	24 (19 сек.)
4	Давид С.	52,5	64,2	65,8	70	56,6	70,26	15	24
5	Таисия С.	100	57,5	82,5	85	40	76,39	15	24 (23 сек.)
6	Настя Ф.	85	73,3	80,8	100	83,3	82,79	15	24
7	Алисия М.	40	46,6	48,3	50	38,3	52,04	0	-
8	Роман В.	82,5	79,2	76,7	50	75	77,56	15	21
9	Диана Н.	47,5	75	69,2	85	48,3	73,46	15	23
10	Егор П.	70	75	80	90	66,7	79,36	15	24
11	Милана Ш.	20	35	23,3	60	30	45,03	5	6
12	Настя Е.	25	65	56,6	65	45	63,79	0	-
13	Алина И.	60	67,5	57,5	70	56,7	73,76	15	24
14	Тимофей Л.	90	84,2	69,2	80	75	78,59	15	24
15	Василина М.	57,5	58,3	60,8	90	83,3	75,90	10	8
16	Илья П.	20	71,6	27,5	70	30	51,24	0	-
17	Гордей П.	65	70,8	64,2	70	31,7	68,48	15	24
18	София П.	50	60,8	59,2	70	50	63,43	0	-
	среднее знач.	58,75	66,71	60,78	75,56	53,04	69,20	-	-
	максимум	100	86	82,5	100	83,3	82,79	-	-
	минимум	20	35	23,3	50	30	45,03	-	-

Процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырех уровней:

- IV уровень — 100–80%;
- III уровень — 79,9–65%;
- II уровень — 64,9–50%;
- I уровень — 49,9% и ниже.

II и I уровни однозначно свидетельствуют о наличии системной речевой патологии.

Данные показателя индивидуального процента успешности выполнения методики показали значения от максимального 82,79% до минимального значения 45,03%.

Разделив по вышеуказанным уровням качества выполнения методики, получаем следующие данные:

- IV уровень (100–80%) — 2 ребенка. Начальный навык чтения сформирован. Скорость прочтения высокая, без ошибок;
- III уровень (79,9–65%) — 10 детей. Из них 8 детей читающих с достаточной скоростью (15 баллов), 1 ребенок со средней скоростью прочтения (10 баллов), 1 ребенок не читающий (0 баллов);
- II уровень (64,9–50%) — 5 детей. Из них 1 ребенок со средним показателем скорости, но с многочисленными заменами оппозиционных звуков, 4 ребенка не читающие;
- I уровень (49,9% и ниже) — 1 ребенок с низким показателем скорости прочтения с многочисленными заменами различного характера: е-ы, и-ы, е-я, ю-у, и-о, ж-х, л-н, д-т, б-в.

Методика раннего выявления дислексии (МРВД) А. Н. Корнева позволяет выявить у детей предрасположенность к дислексии до начала обучения в школе.

Результаты выполнения заданий по МРВД

	Имя ребенка	баллы	< 5, нет предрасположенности к дислексии	> 5, есть предрасположенность к дислексии
1	Диана Н.	0	0	
2	Давид С.	2	2	
3	Таисия С.	3	3	
4	Алина И.	3	3	
5	Климентий Н.	3	3	
6	Егор П.	3	3	
7	Тимофей Л.	4	4	
8	Гордей П.	4	4	
9	Василина М.	6		6
10	Алисия М.	7		7
11	Александр И.	8		8
12	Герман Б.	8		8
13	София П.	9		9
14	Илья П.	10		10
15	Милана Ш.	12		12
16	Настя Е.	12		12

При обследовании детей 7–8 лет с выраженной речевой патологией суммировались следующие четыре оценки за:

- «Рядоговорение» — перечисление по порядку времен года и дней недели;
- «Повторение цифр» — необходимо было запомнить ряды цифр;
- «Ориентировка «право — лево» — простая ориентировка и речевая проба Хэда;
- «Рассказ по картинкам».

Из 16 обследуемых половина детей показали результаты, свидетельствующие о предрасположенности к дислексии.

Литература:

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения. — М.: АПН РСФСР, 1953. — 264 с.
2. Левченко, И. Ю. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова. — М.: Национальный книжный центр, 2018. — 160 с. (Специальная психология.).
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2002. — 384 с.
4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление: учебное пособие. — М.: Юрист, 1997. — 256 с.
5. Шереметьева, Е. В. Логопедическая практика в образовательных организациях, реализующих адаптированную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи: методические рекомендации / Е. В. Шереметьева, Н. В. Войниченко. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. — 133 с.
6. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать. — М., 1991. — 80 с.

Штыка Д. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: shtikad2502@mail.ru

Научный руководитель — Лисун Н. М.

к. п. н., доцент кафедры ХЭиМОХ естественно-технологического факультета,
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия

Непрерывность и преемственность в развитии системы понятий об окислительно-восстановительных реакциях как условие поддержания познавательного интереса школьников при изучении школьного курса химии

Аннотация. В статье рассматривается использование внутрипредметных связей курса неорганической и органической химии через основные системообразующие понятия, к которым относятся понятия об окислитель-

но-восстановительных реакциях. Рассмотрена роль темы «Окислительно-восстановительные реакции» в активизации познавательного интереса обучающихся.

Ключевые слова: окислительно-восстановительные реакции, степень окисления, окисление, восстановление.

Shtyka D. A.

Natural-technological faculty of SUSHPU, Chelyabinsk

Continuity and continuity in the development of the system of concepts of redox reactions as a condition for maintaining the cognitive interest of schoolchildren in studying the school chemistry course

Abstract. The article considers the use of intrasubject connections of the course of inorganic and organic chemistry through the basic, system-forming concepts, which include the concepts of redox reactions. The role of the topic “redox reactions” in activating the cognitive interest of students is considered.

Keywords: redox reactions, oxidation state, oxidation, reduction.

Современная парадигма образования, носящая личностно-ориентированный характер, предполагает такие методические подходы к организации учебного процесса, которые способствовали бы развитию познавательного интереса и личностных качеств школьников. Важным аспектом развивающего обучения является создание условий для творческой деятельности по использованию знаний, их обобщению и систематизации. В решении поставленной задачи особая роль принадлежит преемственности.

В педагогическом энциклопедическом словаре под преемственностью обучения понимается установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения.

В связи с этим, как указывают авторы словаря, преемственность необходима:

- в построении учебных планов для обеспечения одинакового объема знаний в соответствующих классах и равных возможностей для продвижения в образовании;
- в расположении материала учебного предмета и в выборе методических средств при изучении этого материала с учетом содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения;
- в построении межпредметных и внутрипредметных связей, без которых невозможно системное усвоение наук.

В данной статье рассматривается лишь один ее аспект — преемственность в содержании изучаемого материала, которая основывается на использовании внутрипредметных связей в ходе учебного процесса.

Педагоги, широко используя межпредметные связи в учебном процессе, недостаточно обращают внимание на применение внутрипредметных связей в содержании изучаемого материала. Методика преподавания отдельных разделов курса химии должна непрерывно совершенствоваться и основываться на внутрипредметных связях. Примером является проникновение знаний курса неорганической химии в органическую через основные, системообразующие понятия, к которым относятся понятия об окислительно-восстановительных реакциях.

История развития представлений об окислительно-восстановительных реакциях началась с работ русского ученого и педагога С. В. Даина, который не только сформулировал и обобщил принципиальные особенности этого типа реакций, но и разработал методический подход к трактовке и изучению ОВР как ряда последовательных стадий. Особый вклад в развитие окислительно-восстановительных реакций внесли русский ученые Я. И. Михайленко и Л. В. Писаржевский. В 1904 г. они впервые предложили электронную теорию окислительно-восстановительных процессов. В настоящее время данную теорию используют для объяснения окислительно-восстановительных реакций.

Первое представление об ОВР в школьном курсе химии появляется в конце 8-го класса. Познакомившись с понятием «степень окисления» и подробно изучив классы неорганических соединений, обучающиеся узнают, что все химические реакции можно разделить на два типа. Первый включает реакции, которые происходят без изменения степени окисления атомов, составляющих реагирующие вещества. Второй тип включает все реакции, которые изменяют степень окисления атомов, входящих в состав реагирующих веществ. Реакции, протекающие с изменением степени окисления атомов, входящих в состав реагирующих веществ, называются окислительно-восстановительными. В 9-м классе, изучая химию элементов, обучающиеся закрепляют понятие об ОВР. В 10-м формируются представления об окислительно-восстановительных процессах с участием органических веществ. В 11-м классе обобщаются знания обучающихся по данной теме.

Школьный курс неорганической химии, в отличие от органического, очень подробно рассматривает окислительно-восстановительные реакции при изучении ряда тем. Например, при изучении в 9 классе темы «Металлы» формируются знания у обучающихся о металлах-восстановителях. В этой же теме расширяется понятие «электрохимический ряд напряжений металлов». При изучении неметаллов речь идет об их окислительных свойствах (фтор, кислород) и об окислительно-восстановительной двойственности других неметаллов. При изучении общей химии в 11-м классе происходит повторение и углубление знаний об ОВР: рассматриваются закономерности

изменения окислительно-восстановительных свойств, протекание ОВР в растворах электролитов, а также электрохимические процессы: электролиз и коррозия металлов.

При изучении ОВР в неорганическом курсе химии обучающиеся знакомятся со следующими понятиями: степень окисления, окисление, восстановление, окислитель, восстановитель. Подробно изучают методику подбора коэффициентов в уравнениях ОВР методом электронного баланса и методом полуреакций.

Но не все понятия, изученные в курсе неорганической химии, получают свое дальнейшее развитие при переходе к изучению органических соединений. Например, понятие «степень окисления». Данное понятие в курсе неорганической химии применимо практически ко всем изучаемым соединениям. В 1938 г. Уэнделл Латимер в книге «Степени окисления элементов и их потенциалы в водном растворе» ввел термин степень окисления, который становится основным при определении процессов окисления и восстановления и расстановке коэффициентов в уравнениях окислительно-восстановительных реакций. Необходимо помнить, что степень окисления — это условная величина, которая не всегда идентична величине заряда иона. В связи с этим для разделения этих понятий их численные величины выражают разными формами. При обозначении степени окисления указывается сначала знак условного заряда, а затем его численная величина. При обозначении заряда иона форма записи обратная.

Довольно часто обучающиеся путают понятие степени окисления с понятием «валентность». Это происходит из-за того, что численно они могут совпадать, но суть их разная. Валентность отображает число ковалентных связей, которыми данный атом соединен с другими атомами в молекуле, а степень окисления отображает количество отданных или принятых электронов данным атомом. Разница между валентностью и степенью окисления заключается в следующем:

- валентность не имеет знака и не может быть нулевой, тогда как степень окисления обязательно характеризуется знаком и может иметь значение, равное нулю;
- валентность — это реальная величина, у нее есть физический смысл (число связей), а степень окисления является условной величиной, которая показывает, какой заряд приобрел бы атом, если бы все образованные им связи были ионными.

Поэтому отождествлять эти два понятия ни в коем случае не стоит. Более того, не нужно ориентироваться на валентность, пытаясь определить степень окисления.

В курсе органической химии важна не степень окисления атома, а смещение электронной плотности, в результате которого на атомах появляются частичные заряды, никак не согласующиеся со значениями степеней окисления. Например, в молекуле хлорметана в силу полярности связи «C—Cl», на метильной группе возникает положительный эффективный заряд, в то же время степень окисления элемента углерода в этом соединении имеет отрицательное значение. В силу того, что реакционная способность соединений зависит от строения и природы химической связи, а степень окисления — это величина условная, то она не может использоваться в качестве характеристики, определяющей механизм реакции. Благодаря полярности связи «C—Cl», хлоралканы легко гидролизуются с образованием спиртов. Однако их образование невозможно объяснить, если исходить из отрицательного значения степени окисления углерода в данном соединении. Из этого можно сделать вывод об ограниченности действия понятия «степень окисления» при изучении органических веществ.

При этом стоит отметить, что большинство реакций в органической химии относятся к окислительно-восстановительным. Сюда относят и реакции горения, и реакции присоединения (гидрирование), и реакции замещения (галогенирование). В школьном курсе очень мало внимания уделяют расстановке коэффициентов в уравнениях окислительно-восстановительных реакций с участием органических соединений. А ведь именно здесь понятие «степень окисления», хорошо знакомое обучающимся, может получить свое полное развитие.

Понятия «окисление» и «восстановление», наоборот, при переходе к изучению органических соединений, получают полное обогащение. В 1777 г. химик А. Лавуазье создает кислородную теорию горения. Первоначально окислением называли только реакции соединения с кислородом, восстановлением — отнятие кислорода. В настоящее время, изучая курс неорганической химии, обучающиеся понимают восстановление как процесс присоединения электронов, сопровождающийся понижением степени окисления, а окисление — как процесс отдачи электронов, сопровождающийся повышением степени окисления.

При переходе к рассмотрению окислительно-восстановительных реакций с участием органических соединений происходит полное формирование и развитие данных понятий, поскольку окисление рассматривают как процесс, в результате которого при переходе электронов от органического соединения к окислителю возрастает число кислородсодержащих связей, либо уменьшается число водородсодержащих связей. При процессе восстановления, наоборот, уменьшается число кислородсодержащих связей и увеличивается число водородсодержащих связей.

Выступая в роли наставника, педагог может заинтересовать обучающегося темой «ОВР», опираясь на ее практическое значение. Например, можно собрать и продемонстрировать коллекцию минералов, рассказать об их использовании. Привести примеры других окислительно-восстановительных процессов: фотосинтез, дыхание, гниение, брожение, коррозия, электролиз, горение. Дыхание и фотосинтез — это два взаимосвязанных процесса, которые обеспечивают жизнедеятельность растений и животных. Брожение может осуществляться под воздействием дрожжей, о значении которых всем известно: достаточно остановиться на хлебопечении. Подробно рассмотреть воздействие коррозии на металлы. Изучить промышленное применение электролиза. Тема «ОВР» очень важна и интересна своей практической направленностью.

Таким образом, внутриспредметные связи способствуют установлению взаимосвязи нового учебного материала с ранее изученным как элементами целостной, единой системы знаний об окружающем мире. Систематическое использование внутриспредметных связей между органической и неорганической химией (на примере применения системы понятий об окислительно-восстановительных реакциях) позволяет добиться сохранения базовых знаний и дальнейшего их развития, способствуя тем самым активизации познавательного интереса обучающихся и формируя навыки их творческого мышления.

Литература:

1. Миттова, И. Я. История химии с древнейших времен до конца XX века: в 2 т. Т. 1: учебное пособие / И. Я. Миттова, А. М. Самойлов. — Долгопрудный: Интеллект, 2009. — 416 с.
2. Михайлов, О. В. О целесообразности использования понятия «степень окисления атома» при подборе стехиометрических коэффициентов в уравнениях окислительно-восстановительных реакций / О. В. Михайлов // Российский химический журнал. — 2015. — Т. 59, № 5–6. — С. 74–84.
3. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. — С. 213.

Шумкова Д. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: jungar.homa@gmail.com

Научный руководитель — Бородина В. А., к. п. н., доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ

Логопедическая работа с детьми с билингвизмом в контексте тьюторского сопровождения

Аннотация. В статье рассматривается проблема логопедической работы с детьми, владеющими двумя языками (билингвизм). Актуальность темы обусловлена ростом числа детей-билингвов в современном мире и необходимостью разработки эффективных методов их обучения и развития. Особое внимание уделяется тьюторскому сопровождению как инновационной форме организации логопедической помощи детям с билингвизмом. В статье раскрываются основные задачи тьюторства, а также преимущества данного подхода для успешного преодоления языковых и речевых трудностей у детей-билингвов.

Ключевые слова: тьютор, билингвизм, логопедическая работа, тьюторское сопровождение.

Shumkova D. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Personal and professional qualities of the tutor: statement of the problem

Abstract. The article discusses the problem of speech therapy work with children who speak two languages (bilingualism). The relevance of the topic is due to the growing number of bilingual children in the modern world and the need to develop effective methods for their education and development. Special attention is paid to tutoring as an innovative form of organizing speech therapy assistance for bilingual children. The article reveals the main principles of tutoring, as well as the advantages of this approach for successfully overcoming language and speech difficulties in bilingual children.

Keywords: tutor, bilingualism, speech therapy, tutoring support.

В последние годы все больше внимания уделяется вопросам обучения детей-билингвов, которые говорят на двух или более языках. Это связано с тем, что число таких детей растет в связи с миграционными процессами и увеличением числа смешанных семей. Обучение детей с билингвизмом требует особого подхода и методов, поскольку у них могут возникать проблемы с развитием речи, письма и чтения на обоих языках.

В результате активных миграционных процессов система образования сталкивается со сложностями, возникающими в процессе обучения детей, для которых русский язык не является родным. Среди детей, овладевающих русским неродным языком, периодически встречаются дети, у которых возникают проблемы патологического характера при овладении второй языковой системой. Более детальное изучение такой категории детей показало, что у них есть сложности и во владении языковыми средствами родного языка.

Это привело к большому количеству детей, которые, обучаясь в массовой общеобразовательной школе, испытывают значительные затруднения в овладении русским языком. По мнению Л. Е. Курнешовой, эти дети, как правило, не хотят терять родной язык, в связи с чем обучение детей русскому письму протекает в условиях двуязычия.

Философский подход к проблеме билингвизма позволяет видеть функции двуязычия не только в возможности реализации коммуникации между народами и культурами, но и в значительном расширении потенциала, средств вербализации мышления. Билингвизм решает герменевтическую проблему понимания как взаимодействия, так и взаимообогащения различных культур (О. А. Колыхалова, В. Дильтей, Ю. М. Лотман, В. В. Миронов, А. И. Уваров, Ф. Шлейермахер и др.).

Социокультурный аспект двуязычия предполагает рассмотрение объема выполнения общественных функций посредством двух языков, а также особенности сфер применения каждого из них в жизнедеятельности двуязычного населения (Г. М. Андреева, Н. Е. Бабушкина, Ю. Д. Дешериев, Н. Б. Мечковская, В. В. Сафонова и др.).

Лингвистический подход рассматривает билингвизм с точки зрения взаимодействия языков, изучает механизм переключения с одного языка на другой, слияние языков в одну систему, что предусматривает исследование проявления транспозиции и интерференции родного языка в процессе изучения русского языка как неродного и прогнозирование возможных интерферентных явлений в русской речи у нерусских учащихся (Е. М. Верещагин, К. З. Закирьянов, М. М. Михайлов и др.).

С позиции психолингвистики билингвизм рассматривается как способность употреблять для общения две языковые системы, он становится инструментом, способом, средством и методом познавательного процесса, так как является необходимым элементом структуры современной коммуникации, кооперации и культуры самоуправления развитием личности (С. С. Бакшиханова, Е. М. Верещагин, К. З. Закирьянов, М. Р. Львов, Р. М. Фрумкина и др.).

Педагогический аспект изучения билингвизма решает вопросы, связанные с формированием и развитием двуязычия в условиях обучения: какое время является наиболее продуктивным, в каком возрасте целесообразнее начинать изучение русского языка — параллельно с родным или после усвоения родного, каковы эффективные пути, методы и приемы обучения детей второму (русскому) языку, какие нужны учебно-методические пособия для успешного формирования билингвизма в школьных условиях (К. З. Закирьянов, И. А. Зимняя, Л. В. Щерба и др.).

Одним из важных аспектов работы с детьми-билингвами является логопедическая коррекция. Логопедические занятия помогают детям улучшить произношение, интонацию, словарный запас и грамматику на каждом из языков. Для этого используются различные методы и техники, такие как игры, диалоги, чтение и письмо. Кроме того, логопеды работают над развитием коммуникативных навыков и умения переключаться между языками [2].

Изучением билингвизма в логопедии занимаются С. С. Бакшиханова, О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова и другие. Но, несмотря на это, проблема остается актуальной в современной специальной педагогике. Фактор билингвизма для детей является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной и, как следствие, на учебной деятельности.

Если овладение родным языком, по образному выражению Л. С. Выготского, проходит «снизу вверх» от бессознательного подражания к осознанному овладению речезыковыми навыками, то овладение вторым языком осуществляется в другом направлении — «сверху вниз» и чаще всего начинается с освоения лексики неродного языка (при уже сформированных фонетических и фонематических навыках на родном языке) [3].

А. А. Залевская считает, что разные пути развития языка, проходящие в различных условиях, естественно, не могут привести к одинаковым результатам в овладении еще более сложной психической функцией — письмом [1].

Логопедическая работа с детьми-билингвами имеет свою специфику и требует особого подхода. В основе лежит понимание, что билингвизм — это не просто владение двумя языками, но и способность переключаться между ними в зависимости от контекста и коммуникативной ситуации.

Основные задачи логопеда в работе с детьми-билингвами:

1. Определение уровня владения каждым из языков и степени смешения языковых систем.
2. Развитие слухового и фонематического восприятия, а также навыков звукобуквенного анализа на каждом из языков.
3. Обучение навыку переключения между языками и осознанному выбору языка в зависимости от коммуникативной ситуации и собеседника.
4. Работа над лексическим запасом и грамматическим строем каждого языка.
5. Развитие связной речи и выразительности речи на обоих языках.
6. Формирование осознания своей национальной идентичности и культурных особенностей через изучение языков.
7. Помощь в адаптации к новому социуму и преодолении возможных языковых барьеров.
8. Работа с родителями для обеспечения поддержки и создания благоприятной языковой среды дома.

Тьюторское сопровождение также играет важную роль в обучении детей с билингвизмом. Тьюторы помогают детям адаптироваться к новой образовательной среде, учат их работать с информацией, развивают навыки самостоятельного обучения и помогают преодолевать языковые барьеры. Они также могут проводить дополнительные занятия, направленные на развитие когнитивных способностей и эмоциональной сферы детей [4].

Тьюторское сопровождение детей с билингвизмом — это важная и необходимая услуга для семей, в которых дети растут в условиях двуязычной среды. В этом контексте тьютор играет ключевую роль, помогая детям успешно адаптироваться к новой языковой среде и развивать свои коммуникативные навыки на обоих языках.

Тьюторское сопровождение может включать в себя различные виды деятельности, такие как:

1. Оценка языковых навыков ребенка и определение его потребностей в обучении.
2. Разработка индивидуальной программы обучения, учитывающей особенности каждого ребенка и его родной язык.

3. Помощь в освоении нового языка, включая поддержку в развитии словарного запаса, грамматики и произношения.
4. Поддержка в адаптации к новой культуре и социальной среде, обучение навыкам межкультурного общения.
5. Консультация родителей по вопросам обучения и воспитания детей в двуязычной среде.
6. Мониторинг прогресса ребенка и корректировка программы обучения при необходимости.
7. Организация дополнительных мероприятий, способствующих развитию языковых и коммуникативных навыков (например, языковые клубы, разговорные клубы, участие в культурных мероприятиях).
8. Помощь в выборе школы или дополнительного образования, соответствующих потребностям ребенка с билингвизмом.

Таким образом, логопедическая работа с детьми с билингвизмом в контексте тьюторского сопровождения является важным и актуальным направлением в образовании.

Литература:

1. Алиев Р. Билингвильное обучение: теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже // RETORIKA A., 2005. — 384 с.
2. Бородинa В. А. Риски нарушения письма у детей-билингвов из семей мигрантов / В. А. Бородинa, Е. В. Резникова // Запад-Восток: пересечение культур : научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии, 2–6 октября 2019 года. Киото : Университет Киото Санге. — 2019. — Т. 2. — С. 408–414.
3. Горелов И. Н. Основы психоллингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов // Лабиринт, 2001. — 304 с.
4. Когтева Н. Н. Теоретические основы тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации / Н. Н. Когтева // Молодой ученый. — 2021. — № 52. — С. 383–386.

Щербак С. Г., Файсханова Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru, nazarova.zhenya04@mail.ru

Специальные условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовательной организации в процессе формирования диалогической речи

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Представлено содержание специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения. Рассмотрены методы и приемы формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, общее недоразвитие речи, формирование диалогической речи.

Shcherbak S. G., Fayshanova E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Special conditions for psychological and pedagogical support for children of primary school age with general speech underdevelopment (III level) in an educational organization in the process of developing dialogic speech

Abstract. This article is devoted to the problem of developing dialogic speech in children of primary school age with level III SEN. The content of special conditions for the formation of dialogical speech of children of primary school age with level III SLD in the process of psychological and pedagogical support is presented. Methods and techniques for the formation of dialogic speech in children of primary school age with level III OHP are considered.

Keywords: dialogue, dialogic speech, general underdevelopment of speech, formation of dialogic speech.

На протяжении нескольких лет проблема формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста по-прежнему остается одной из актуальных в теории и практике педагогических наук. Речь, выступая основным средством коммуникации и инструментом мыслительной деятельности, возникает и развивается в ходе коммуникативного взаимодействия. Особые проблемы в формировании диалогической речи испытывают дети с общим недоразвитием речи. В силу особенностей речевого и психического развития, такие дети испытывают

трудности в коммуникативном взаимодействии, что не только затрудняет межличностное общение, но и приводит к проблемам с усвоением образовательной программы [4,5].

Диалогическая речь рассматривается с позиций разных научных дисциплин и определяется как особый вид деятельности, который предполагает обмен речевыми высказываниями (репликами, вопросами, ответами) [1].

Диалог состоит из реплик, последовательной смены речевых высказываний двух или нескольких участников. Структура диалога состоит из вопросов и ответов, адресованных участниками друг другу [2].

В исследованиях А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой указывается, что диалогическая речь у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня имеет определенные отклонения, которые часто носят стойкий характер. Диалогическая речь детей с ОНР характеризуется ситуативностью, они испытывают сложности в изложении собственных мыслей и построении развернутых речевых высказываний, неспособны формулировать четкие, логические ответы по вопросам текста [3].

Анализ результатов организованного нами экспериментального изучения диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня позволил выявить, что у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня преобладает низкий и средний уровни сформированности диалогической речи.

На основе полученных данных были обозначены основные особенности построения диалога детьми с ОНР: трудности построения ответов на вопросы и формулирования вопросов (употребление вопросительных слов); непонимание причинно-следственных связей в диалоге; неспособность давать полные и связные ответы; монотонность речи; отсутствие желания раскрывать детали в ходе ответов [6].

Полученные результаты позволили определить содержание коррекционной работы. Нами были определены специальные условия формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также наиболее эффективные методы и приемы коррекционно-педагогической работы.

Формирование диалогической речи проводилось на основе интеграции общеобразовательных и коррекционных задач, решение которых осуществлялось как на занятиях учителя-логопеда, так и на уроках учителя начальных классов.

Выделены следующие специальные условия формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня: организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-методические.

Организационно-педагогические условия определяют целенаправленную организацию коррекционной работы: цели и задачи, план (программы) работы, определение режима занятий. Основной задачей коррекционной работы являлось развитие коммуникативных навыков и способности использовать диалогическую форму речи в качестве средства коммуникации и обучения.

Психолого-педагогические условия направлены на успешное решение поставленных целей и задач: организацию активного взаимодействия всех участников коррекционной работы (учителя-логопеда, учителя начальных классов, родителей). Учитель-логопед проводит занятия с детьми, разрабатывает рекомендации для учителя начальных классов и родителей. Учитель начальных классов работает над закреплением навыков, полученных на занятиях учителя-логопеда. С родителями организуются консультации (индивидуальные и групповые) по вопросам формирования диалогической речи детей.

Учебно-методические условия рассматривали направления, содержание, методы и приемы коррекционной работы при формировании диалогической речи у детей на основе методических и учебных пособий. Используемые методы: ролевые и сюжетные игры, ситуативные задачи, диалог, парная работа, групповая работа и др. Также использовались приемы обучения осознанному пониманию диалога как вида речи, выбору невербальных и вербальных средств общения, использованию норм речевого этикета, осознанию и пониманию диалога как вида речи.

Например, при формировании диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня были использованы следующие проблемно-поисковые методы, которые реализованы посредством следующих приемов:

- «угадай вопрос»: ученик отвечает на вопрос учителя, а дети должны определить, какой вопрос был задан учителем. Этот прием не только развлекает, но и помогает детям улучшать свои навыки коммуникации и анализировать информацию;
- «выбери вопрос»: ученик выбирает подходящий вопрос из предложенного списка вопросов к изображенной на картинке ситуации, на которой было несколько сюжетных линий. Определение наиболее подходящего вопроса помогает описать сюжет картинки, добавляя интересные детали и раскрывая основной смысл;
- «произнеси предложение»: один из учеников читает фразу из текста, а другие повторяют ее с разной интонацией в различных ситуациях — тихо, громко, медленно, быстро, с разными эмоциями, как маленький ребенок или как взрослый.

С целью определения динамики формирования диалогической речи нами было организовано повторное обследование. Анализируя результаты обследования, мы можем отметить положительную динамику формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста. Реплики в диалоге стали более развернутыми и выразительными, учащиеся научились формулировать как репродуктивные и поисковые вопросы, так и проблемные. В ходе исследования дети проявили большую эмоциональный отклик на ситуацию коммуникации. Вопросы, которые формулировали дети, были понятными и четкими. Ответы детей отличались связностью и логичностью.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа позволяет скорректировать имеющиеся нарушения диалогической речи детей с ОНР, что способствует повышению у них коммуникативных и познавательных

умений. Обозначенные специальные условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе формирования диалогической речи могут быть использованы в практической деятельности учителями-логопедами и учителями начальных классов.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 332 с.
2. *Григорьева, В. С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. — 288 с.
3. *Грибова О. Е.* К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — №6. — С. 7–15.
4. *Черкасова Е. Л.* Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие: Учебно-методическое пособие. — М.: НКЦ, 2015. — 192 с.
5. *Штейн В. П.* Компоненты сформированности коммуникативной компетенции младших школьников с общим недоразвитием речи / В. П. Штейн, Е. А. Косыгина // Мир педагогики и психологии. — 2022. — №11 (76). — С. 320–327.
6. *Щербак С. Г.* Изучение диалогической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) / С. Г. Щербак, Е. В. Файсханова // Современные наукоемкие технологии. — 2023. — №11. — С. 241–245.

Яковлева Д. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: yakovlevadas01@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б

Заучивание стихотворений как средство развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие памяти, описаны виды и процессы памяти, представлены методы развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Описана система работы заучивания стихотворений, способствующая развитию памяти у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: развитие памяти, нарушение интеллекта, заучивание стихотворений.

Yakovleva D. E.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: yakovlevadas01@mail.ru

Research supervisor — Osipova L. B.

Memorizing poems as a means of developing memory in older preschool children with intellectual disabilities

Annotation. This article examines the concept of memory, describes the types and processes of memory, and presents methods of memory development in older preschool children with intellectual disabilities. The system of memorizing poems is described, which contributes to the development of memory in children with intellectual disabilities.

Keywords: memory, memory development, intellectual impairment, memorization of poems.

Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста остается актуальной темой во многих научных и практических работах. В трудах отечественных психологов и педагогов особое значение уделяется развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с нарушением интеллекта [9; 10].

Л. Д. Столяренко определил память как форму психического отражения, заключающуюся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающую возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [12]. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

Ученые выделяют различные виды памяти. Р. С. Немов предложил классификацию видов памяти, которая исходит из разных оснований:

- по времени сохранения материала память бывает мгновенная (сенсорная), кратковременная, долговременная, оперативная;

- по способу запоминания выделяют логическую и механическую, произвольную и произвольную виды памяти;
- по генезису выделяют генетические виды памяти — в зависимости от типа запоминаемого материала: двигательная, эмоциональная, наглядно-образная, вербальная [5].

К основным процессам памяти принято относить запоминание, сохранение, воспроизведение. Данные процессы, отмеченные в определении У. Джеймса, являются для памяти основными. У. Джеймс рассматривает память как механизм фиксации информации для дальнейшего ее сохранения, запоминания и воспроизведения в разных жизненных ситуациях и видах деятельности [8].

Память у детей с нарушением интеллекта формируется в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормально развивающихся детей. Прежде всего, это обусловлено недостаточным уровнем сформированности восприятия и мышления [3].

Развитие памяти является одной из важных задач коррекционно-педагогической работы в образовании детей с ОВЗ [4; 7]. Для эффективного развития памяти у детей с нарушением интеллекта применяются различные средства [1; 11]. Рассмотрим некоторые из них.

1. Компьютерные программы и приложения, разработанные для тренировки памяти и когнитивных функций у детей с нарушением интеллекта. Они включают интерактивные игры, задания и упражнения, способствующие развитию памяти и логического мышления [13].

2. Различные игры и задания. Игры с карточками, головоломки, пазлы, лабиринты и другие упражнения, которые требуют запоминания и последовательности действий, могут помочь развивать память у детей с нарушением интеллекта [13].

3. Мнемотехники. Использование различных мнемотехник может помочь детям с нарушением интеллекта улучшить запоминание информации. Это может быть использование ассоциаций, создание картинок или историй, связанных с запоминаемыми понятиями, или использование ритмики и рифм [6].

4. Моторные упражнения и задания, такие как составление геометрических фигур, соединение точек, а также использование манипулятивных игрушек и конструкторов могут помочь развивать память и координацию движений у детей с нарушением интеллекта [10].

5. Ритмические занятия и музыка. Исследования показывают, что музыкальные занятия и использование ритма могут положительно влиять на развитие памяти и концентрации у детей с нарушением интеллекта. Пение, танцы и игра на музыкальных инструментах могут стать эффективными инструментами для развития памяти [2].

Особое место в образовательном процессе занимает работа по заучиванию стихотворений, что весьма важно для развития всех видов памяти, формирования навыков смыслового запоминания информации и тренировки умения воспроизводить образец по памяти.

Для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта предусмотрено заучивание небольших стихотворений на всех годах обучения. Однако особенности психофизического развития детей, особенно памяти, затрудняют запоминание ими стихотворных текстов. Осложняют этот вид деятельности и узкий кругозор детей, недостаточное понимание речи, скудный словарный запас. Для эффективного развития памяти ученые предлагают в процессе заучивания стихотворений использовать различные приемы [6; 7; 13].

Визуальные подсказки. Детям с нарушением интеллекта часто легче запоминать информацию, если она представлена визуально. Педагог может использовать различные визуальные подсказки, такие как символы, картинки, алгоритмы, схемы, по стихотворению выложенные построчно. Это помогает детям лучше запоминать и организовывать информацию в своей памяти.

Повторение ключевых понятий. Повторение является одним из основных приемов развития памяти. Повторение и пояснение ключевых понятий способствует осмысленному запоминанию и установлению логических связей. Повторение может быть организовано в форме устных повторений, решения задач и т. д. Это помогает детям лучше запоминать и воспроизводить информацию.

Использование ассоциаций. Ассоциации помогают детям с нарушением интеллекта связывать новую информацию с уже известными понятиями и образами. Педагог может использовать различные ассоциативные методы, такие как создание ассоциативных карт, ассоциативных цепочек и т. д.

Игровые приемы. Педагог может использовать различные игры, головоломки, кроссворды и т. д., которые требуют запоминания и воспроизведения информации. Игровые методы делают процесс обучения более интересным и мотивирующим для ребят.

В работе с дошкольниками с нарушением интеллекта по заучиванию стихотворений можно выделить некоторые особенности. Они выражаются в более тщательной словарной работе, в обязательной предварительной беседе по актуализации представлений, в большем количестве повторений, в использовании специальных приемов заучивания, а также приемов, способствующих углублению понимания.

Работа по заучиванию стихотворений с детьми с нарушением интеллекта осуществляется по определенному алгоритму:

1. Вступительная беседа (по теме стихотворения).
2. Первичное рассказывание стихотворения педагогом.
3. Обыгрывание стихотворения педагогом или объяснение смысла стихотворения, показ иллюстраций на последующих ступенях обучения. Одновременно проводится и словарная работа.

4. Повторное рассказывание стихотворения педагогом.
5. Беседа по содержанию стихотворения.
6. Очередное рассказывание стихотворения педагогом с предварительной установкой на запоминание.
7. Разучивание стихотворения детьми: хоровое разучивание, рассказывание; отраженное повторение за педагогом по 2 строчки; договаривание последнего слова в строке; индивидуальное рассказывание (с использованием разнообразных приемов: громко для всех, шепотом, с закрытыми глазками, с опорой на иллюстрацию, обращаясь к кукле и т. п.).

Заучивание стихотворений с использованием разнообразных приемов имеет большую коррекционную ценность, так как способствует развитию не только памяти, но и речи, что особенно важно для детей с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Голубева, Э. А. Индивидуальные особенности памяти / Э. А. Голубева. — М.: Аспект Пресс, 2013. — 392 с.
2. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28. — DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28.
3. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
4. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
5. Немов, Р. С. Общая психология : учеб. для бакалавриата / Р. С. Немов. — В 3 т. Т. 1: Введение в психологию. — М. : Юрайт, 2016. — 548 с.
6. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с. — ISBN 978-5-91283-296-3.
7. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
8. Память / авт.-сост. У. Джеймс. — М.: Академический проект, 2014. — 284 с.
9. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
10. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Владова, Ю. Ю. Стахеева. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-015676-7. — DOI 10.12737/1045702.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер 2014. — 450 с.
12. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. — Издание 3-е, переработанное и дополненное Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
13. Черемошкина, Л. В. Развитие памяти у детей / Л. В. Черемошкина. — 2-е изд., доп. — М.: Академия, 2012. — 128 с.

Ярмухаметова Г. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: usulja@mail.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

К вопросу коррекции грамматического строя речи у старшего дошкольника с общим недоразвитием речи (III уровень)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень). Выявленные особенности грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) позволяют сделать вывод о необходимости разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольника с ОНР (III уровень) в процессе коррекции грамматического строя речи.

Ключевые слова: грамматика, дети с ОНР (III уровень), синтаксис, словообразование, словоизменение, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения.

On the issue of correcting the grammatical structure of speech in an older preschooler with general speech underdevelopment (level III)

Abstract. The article presents the results of a study of the grammatical structure of speech in older preschool children with onr (level iii). the revealed features of the grammatical side of speech in older preschool children with onr level iii allow us to conclude that it is necessary to develop an individual program of psychological and pedagogical support for an older preschooler with onr (level iii) in the process of correcting the grammatical structure of speech.

Keywords: grammar, children with general speech underdevelopment (level III), syntax, word formation, inflection, individual program of psychological and pedagogical support.

Стремительные изменения в обществе требуют от педагогов-практиков постоянного развития и повышения профессиональной квалификации, мобильности и гибкости, готовности к сотрудничеству с детьми и педагогами [13; 15; 17]. На новые реалии реагирует и образование, приоритетными задачами которого являются воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высококонвального, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [11; 12].

В образовании происходят различные изменения, связанные с развитием общества и науки, которые затрагивают системное обновление содержания дошкольного образования, создание и практическую реализацию обновленных федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, совершенствование методов и форм обучения [1; 4; 10;]. И одним из направлений реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, является полноценное и качественное развитие всех сторон речи ребенка [2; 8; 14].

Отечественные психолингвисты (Д. Н. Богоявленский, Н. С. Валгина, В. Н. Виноградов, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, С. Н. Цейтлин, Ф. А. Сохин, Т. В. Черниговская и др.) на основе изучения и анализа процессов формирования мыслительных операций дошкольников в контексте развития речевых навыков подчеркивали важность реализации работы над грамматикой языка, являющегося родным для ребенка. Современные исследователи также отмечают важность работы над грамматикой в системе языкового развития дошкольников [16; 19].

Особую актуальность приобретают вопросы развития грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Отечественные логопеды (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) подчеркивают особенности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень): умеренные отклонения в формировании различных сторон речи, касающиеся, главным образом, сложных лексических и грамматических единиц. Характеризуется речь наличием развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы [3; 5; 6; 7; 18].

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса нами было проведено исследование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень). С этой целью использовали методику Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [18].

Исследование уровня развития грамматического строя речи показало, что данная сторона речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) сформирована недостаточно. Наибольшие затруднения отмечаются в понимании логико-грамматических конструкций, определяющих отношения.

Обследование синтаксического оформления показало: старшие дошкольники с ОНР (III уровень) испытывают затруднения при составлении предложений, отмечаются нарушения синтаксической структуры предложения — упрощение синтаксической схемы предложения, пропуск главных и второстепенных членов предложения, нарушение порядка слов, трудности в составлении сложных предложений с союзом. Наряду с правильными высказываниями присутствуют и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении.

Обследуя операцию словоизменения у старших дошкольников с ОНР (III уровень), отметили унификацию места ударного слога, неправильное употребление падежных окончаний имен существительных, особенно в форме множественного числа, замены окончаний и предлогов.

Также у детей наблюдаются нарушения согласования имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже, что проявляется в неправильном употреблении падежных, родовых окончаний. согласования имени существительного с притяжательным местоимением.

Ошибки проявляются в неправильном употреблении местоимения в зависимости от числа и рода имени существительного, наблюдаются нарушения согласования имени существительного с числительным в именительном и родительном падеже.

Дошкольники с ОНР (III уровень) понимают и могут самостоятельно образовывать новые слова по некоторым, наиболее распространенным образовательным моделям. Но выявлены и некоторые особенности операции словоизменения разных частей речи: замены уменьшительно-ласкательных суффиксов при образовании существительного и прилагательного, неправильное использование суффиксов при образовании прилагательных от существительных, значительные трудности в глагольном словообразовании.

Поиск путей преодоления выявленных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) определил необходимость разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции грамматического строя речи у ребенка, который испытывал особые затруднения при выполнении заданий.

Разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка является одним из приоритетных направлений в образовании детей в контексте ФГОС ДО и положениях, представленных в приказе «Об Утверждении федеральной адаптированной образовательной программы образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Программа состоит из структурных компонентов по шести разделам, предложенным Н. В. Микляевой [9].

Раздел 1. Целевой. Включает описание общих сведений о ребенке, заключение и рекомендации ПМПК, психолого-педагогическую характеристику, сведения о включении в образовательный процесс, общие задачи на период реализации индивидуальной программы.

Раздел 2. Диагностический. Включает первичную, промежуточную и итоговую диагностику.

Раздел 3. Организационно-технологический, педагогический. Предполагает описание общих и специальных условий организации коррекционно-педагогического процесса, включающих среду и учебное пространство и материально-технических условий, а также педагогических технологий, методов, методик, системы обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Раздел 4. Содержательный. Включает описание трех подразделов: комплексирование программ, этапы реализации индивидуальной программы, содержание индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Раздел 5. Сотрудничество с семьей. В этом разделе указываются задачи, проводимые мероприятия, сроки и ответственные различных мероприятий, проводимых с семьей сопровождаемого ребенка.

Раздел 6. Мониторинг индивидуального развития. В этот раздел вносятся результаты мониторинга индивидуального развития ребенка на основе совместной экспертной оценки освоения индивидуальной программы родителями и специалистами.

Итоговый контроль согласуется с методистом ДОУ, воспитателями, педагогом-психологом, логопедом с целью планирования дальнейшей работы с ребенком. С результатами работы обязательно знакомят родителей (законных представителей) ребенка.

Компоненты индивидуальной программы гармонично дополняют друг друга, что обеспечивает положительный результат коррекции грамматического строя речи.

Литература:

1. Дружинина Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-ов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2010. — 252 с.
2. Дружинина Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42.
3. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Москва : Просвещение, 2008. — 340 с.
4. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
5. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2011. — 218 с.
6. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом / Р. Е. Левина // Логопедия: метод. наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических вузов педагогических университетов. — В 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. — Москва : Владос, 2003. — Кн. 5. — С. 125–144.
7. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — Москва : АРКТИ, 2003. — 239 с.
8. Микляева Н. В. Федеральный закон об образовании с комментариями специалистов: дошкольная образовательная организация в контексте развития системы образования / Н. В. Микляева, Л. С. Львова, А. А. Маринюк, И. Ф. Слепцова. — Москва : Аркти, 2013. — 112 с.
9. Моделирование образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Н. В. Микляевой. — Москва : Юрайт, 2019. — 362 с.

10. Осипова Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Челябинская областная специальная библиотека слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с. — ISBN 978-59315-8-2.
11. Осипова Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, №4 (29). — С. 129–132. — DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0026.
12. Осипова Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 78 с. — ISBN 978-5-93162-523-2.
13. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.
14. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
15. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.
16. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учебно-методическое пособие / Ф. А. Сохин. — Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 223 с.
17. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.
18. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
19. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. — Москва : Владос, 2000. — 240 с.

Ярмухаметова З. Ш.

Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Образовательный комплекс «Смена»,
г. Челябинск, Россия
e-mail: zarinayurtmanova@gmail.com

Организационно-педагогические условия по подготовке обучающихся к конкурсу профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс»

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос применения комплексного подхода при подготовке обучающегося к конкурсу профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

Ключевые слова: ОВЗ, «Абилимпикс», подготовка к конкурсу, трудоустройство.

Yarmukhametova Z. Sh.

State budgetary non-standard educational institution “Smena Educational Complex”, Chelyabinsk, Russia

Organizational and pedagogical conditions for the preparation of students for the competition of professional skills among the disabled and people with disabilities “Abilimpics”

Abstract. The article considers the issue of applying an integrated approach in the preparation of students for the competition of professional skills among the disabled and people with disabilities “Abilimpics”.

Keywords: HIA, “Abilimpics”, preparation for the competition, employment.

По данным статистики, приведенным на сайте федерального реестра инвалидов, в Челябинской области на 2023 год числилось 198 007 человек с инвалидностью. С трудоспособной группой инвалидности — 172 742 человека. Из них всего 18 771 (10,8%) работающий человек с инвалидностью [3].

Одной из приоритетных задач государства является успешная социализация инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Успешная социализация данной категории граждан нашей страны

немыслима без их профессиональной реабилитации. Профессиональная реабилитация обеспечит людей с инвалидностью и лиц с ОВЗ профессиональной деятельностью, адекватной их потребностям и возможностям, что способствует их социальной, физической и нравственной реабилитации, восстановлению социальных связей, повышению качества жизни и дальнейшей достойной жизни молодого трудоспособного инвалида.

Однако стоит понимать, что без должной подготовки трудоустроить человека с инвалидностью в наше время соотносимо тому, что просто бросить его без поддержки. Трудоустройству препятствуют многие внутренние и внешние факторы, существенным из которых является низкая мотивация самих людей с инвалидностью к трудоустройству, что связано не только с тем, что эта категория населения не воспринимается рынком труда в качестве полноценного участника, но и с тем, что у многих из них нет достаточной уверенности в своих профессиональных способностях и возможностях.

Конкурсы профессионального мастерства помогут успешно решить проблему трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ, так как конкурентоспособность выпускников профессиональных образовательных организаций определяется степенью их соответствия требованиям конкретного рабочего места, а конкурсы профессионального мастерства являются одним из компонентов в повышении качества подготовки специалистов, в совершенствовании профессиональных умений и навыков, в развитии профессионального и креативного мышления обучающихся, а также способствуют формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере.

Одним из вариантов таких конкурсов является программа конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» президентской платформы «Россия — страна возможностей». Данный конкурс и подготовка к нему не только помогают в социальной адаптации людям с инвалидностью, но также дают возможность в приобретении и совершенствовании профессиональных умений и навыков, а также способствуют формированию творческой деятельности в профессиональной среде для людей с инвалидностью и ОВЗ [2].

Стоит понимать, что просто участие в конкурсе без основательной подготовки не принесет никаких результатов. Для успешного участия в конкурсе необходимо провести огромную организационно-подготовительную работу, которая должна начинаться в образовательной организации задолго до его проведения. Также необходимо продумать и выстроить процесс сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на всем протяжении конкурса и после него.

Подготовка к конкурсу не должна основываться только на базовых знаниях обучающегося, в процесс подготовки к конкурсу должны быть подключены все педагоги образовательного учреждения (педагог-наставник, тьютор, методист, эксперт, педагог-психолог и т. д.), в том числе необходимо заручиться поддержкой родителей.

Все это необходимо, так как на уровень успешной подготовки обучающегося к конкурсу влияет:

- уровень подготовки самого участника;
- уровень профессионализма педагогов;
- наличие и качество учебно-методической и материально-технической базы;
- наличие комфортной среды и благоприятной атмосферы при подготовке.

Начать подготовку к чемпионату стоит с психологической поддержки не только обучающихся, но и педагогов и родителей (законных представителей). В этом случае родители и педагоги становятся союзниками при подготовке участника, они вместе помогают ребенку в борьбе со стрессом и программировании его на успех.

При работе с педагогами стоит опираться на изучение способов активизации внимания участников, так как одним из основных принципов обучения в общей и специальной педагогике является принцип сознательности и активности учащихся. Согласно этому принципу «обучение эффективно только тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами обучения». Как указывал Ю. К. Бабанский, активность учеников должна быть направлена не просто на запоминание материала, а на процесс самостоятельного добывания знаний, исследования фактов, выявления ошибок, формулирование выводов. Конечно, все это должно осуществляться на доступном ученикам уровне и с помощью учителя.

Также немаловажным будет проведение для педагогов семинаров, тренингов, консультаций. Примерная тематика таких мероприятий: «Взаимодействие с обучающимися с особыми образовательными потребностями», «Советы «опытных» педагогов-наставников» и др. Проведение данных мероприятий для педагогов будет способствовать не только получению новой полезной информации для работы педагогов, но и будет способствовать выявлению проблемных ситуаций.

При подготовке также не стоит забывать о том, что в данном конкурсе могут принимать участие люди различных нозологических групп. В связи с этим педагогов необходимо подготовить и ознакомить с особенностями работы с каждой нозологической группой.

Так как в зависимости от нозологической группы будут зависеть:

- особенности приема, переработки, хранения и использования информации;
- специфическое формирование понятий;
- снижение темпа деятельности;
- снижение работоспособности при длительных умственных и физических нагрузках;
- трудности адаптации к новым условиям;
- ограничения возможностей полноценного социального взаимодействия.

Понимание особенностей работы с отдельной нозологической группой будет играть немаловажную роль в подготовке участника педагогом. Для этого необходимо разработать и предоставить в работу педагогам методические рекомендации по подготовке участников конкурсов «Абилимпикс» с учетом особенностей нозологий.

Прежде чем педагогу приступить к подготовке участника к конкурсу, ему необходимо пройти обучение по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Подготовка региональных экспертов профессионального мастерства «Абилимпикс». Прохождение данного обучения будет способствовать получению знаний наставником об основных регламентирующих и методических документах «Абилимпикс» в России, структуре конкурсных заданий «Абилимпикс», порядке и методике оценки конкурсантов по компетенциям и категориям, порядке застройки площадки соревнований проведения конкурса «Абилимпикс» и многом другом. А также, имея удостоверение эксперта, педагог-наставник может принимать участие в оценивании других участников на региональном этапе конкурса.

Одним из эффективных способов подготовки обучающихся к чемпионату «Абилимпикс» мы считаем тренировку на площадках вне образовательных учреждений. Тренировки могут проходить как на базе других образовательных учреждений, так и на базе производственных организаций.

Каждая профессия требует овладения специфическими умениями. Теоретическая подготовка создает определенный фундамент знаний, составляющий профессиональный кругозор специалиста. Практическая подготовка обеспечивает обучение профессиональным знаниям и умениям, охватывающим всю профессиональную деятельность специалиста. А использование в процессе подготовки тренировки на базе производственных организаций будет способствовать эффективной подготовке, так как эта форма подготовки расширяет возможности участников в развитии интеллектуальных и творческих умений, коммуникативных навыков и профессионального мышления за счет вовлечения в процесс производства. Кроме того подготовка вне образовательного учреждения поможет участнику психологически адаптироваться к новому рабочему месту при прохождении конкурса за счет имеющегося опыта.

Не стоит забывать о регулярности проведения занятий по подготовке к конкурсу. Так как от регулярности проведения занятий будет зависеть не только общий уровень подготовки участника, но также и будут заметны успехи в промежуточных результатах его подготовки, что соответственно повлияет на заинтересованность участника. А чем выше заинтересованность, тем обучающемуся легче на этапе подготовки. Заинтересованный участник готовится с полной отдачей, получает удовольствие от процесса, что благоприятно влияет на его эмоциональный фон.

Все перечисленные аспекты, несомненно, помогут при подготовке. Но для более эффективной и успешной подготовки необходимо их комплексное сочетание.

Подготовка к данному конкурсу и участие в нем позволит воспитать у обучающихся устойчивое положительное отношение к труду, обучению, семье и обществу. Поможет в формировании способности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к полноценной жизни в обществе, так как в процессе подготовки участник входит в профессиональную среду, усваивает профессиональный опыт, овладевает стандартами и ценностями профессионального опыта. А также активно и непрерывно, профессионально саморазвивается и самосовершенствуется.

Организация и проведение конкурсов и чемпионатов профессионального мастерства среди обучающихся с инвалидностью и ОВЗ способствует популяризации современных рабочих профессий, повышению их престижа в обществе, привлечению молодых инициативных людей к получению таких профессий, привлечению представителей органов власти и бизнес-сообщества, родительской общественности к решению стратегических задач развития профессионального образования.

Участие в чемпионате «Абилимпикс» позволяет обеспечить более высокий уровень профессиональной социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ посредством тесной связи с региональными работодателями и выявления их потребностей в профессиональной подготовке специалистов.

Для обучающихся участие в чемпионатах «Абилимпикс» — это возможность проявить свои лучшие профессиональные способности и личностные качества. Это своеобразная ступенька для построения успешной профессиональной карьеры в будущем.

Самая главная награда, которую может дать участие в чемпионате «Абилимпикс», — это возможность для каждого участника чемпионата почувствовать свою успешность, продемонстрировать обществу достижения в определенной профессиональной области, чтобы занять достойное место в социуме и двигаться по жизни с уверенностью, что в любых обстоятельствах можно добиться профессионального и жизненного успеха. [1]

Литература:

1. *Вохменцева Е. М.* Методические рекомендации «Развитие социальной активности и профессиональных навыков обучающихся через участие в чемпионатах «Абилимпикс» / Е. М. Вохменцева. — Курган, 2022. — С. 26.
2. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2023–2030 годы [Электронный ресурс]. — URL: <file:///C:/Users/206/Downloads/download-41.pdf> (дата обращения: 11.09.2023).
3. Федеральная государственная информационная система. Федеральный реестр инвалидов: официальный сайт. — URL: <https://sfri.ru/> (дата обращения: 26.03.2023). — Режим доступа: свободный.

Формирование артикуляционного праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые понятия формирования артикуляционного праксиса у детей раннего возраста, онтогенез развития артикуляционных движений с рождения до трех лет, возможные последствия отклонений в овладении речью.

Ключевые слова: артикуляционный праксис, оральный праксис, отклонения в овладении речью, раннее детство.

Yasinskaya Ya. V.

Master's student at the Faculty of Inclusive and Correctional Education
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser — Sheremetyeva E. V., Candidate of Pedagogical Sciences

Formation of articulatory praxis in early childhood with deviations in acquisition of speech

Abstract. The basic concepts of the formation of articulatory praxis in early childhood, the ontogenesis of the development of articulatory movements from birth to three years, and the possible deviations in acquisition of speech are considered in the article.

Keywords: articulatory praxis, oral praxis, deviations in acquisition of speech, early childhood.

Данное исследование носит теоретический характер. Основными задачами на данном этапе было: провести анализ теоретической литературы по теме и рассмотреть ключевые понятия.

Артикуляционный праксис — двигательные акты, сознательно регулируемые субъектом на основе имеющейся потребности и объединенные единой целью, т. е. способность произносить звуки речи и их серии (слова). Согласно учению Липмана, в структуру праксиса, в том числе артикуляционного праксиса, как высшей психической функции, входит три звена: идеаторное, передаточное и исполнительное. «Идеаторным эскизом», или предметом для артикуляционной позы звука речи, служит его акустический образ [1]. Образ передается в место исполнения, где органы артикуляции стараются подстроиться, принять позу, с помощью которой удастся воспроизвести акустический образ.

Лурия выделил афферентный и эфферентный праксис. Афферентный артикуляционный праксис — это способность воспроизводить изолированные звуки речи, их артикуляционные уклады (позы). Эфферентный артикуляционный праксис — это способность произносить серии звуков речи, то есть переключения с одной артикуляционной позы на другую. Афферентный и эфферентный праксис — базис произносительной стороны речи. Они имеют ту же мозговую локализацию, что и неречевые виды праксиса (теменно-затылочная, лобные доли, правая и левая гемисфера), но в еще более отдаленных от ядра отделах постцентральной и премоторной зон левого полушария [3].

Для овладения артикуляционным праксисом необходима последовательная работа высших психических функций. Работа всех органов регулируется головным мозгом. Для правильной артикуляции звуков необходимы правильная работа слухового анализатора, который принимает акустический образ (предмет), и правильная работа центрального речевого аппарата и периферического речевого аппарата.

Базой для формирования артикуляционного праксиса является **оральный праксис**, который в свою очередь формируется на анатомо-физиологическом базисе, осуществляющем витальные потребности организма в дыхании, пищеварении, обонянии. Также к движениям орального праксиса относится умение по заданию подуть, поцокать, пощелкать языком, надуть щеки и прочее. Иными словами, оральный праксис — это произвольные движения и действия артикуляционного аппарата без подключения голоса и непосредственно вербальной коммуникации.

Онтогенез артикуляционных движений в процессе развития ребенка раннего возраста включает:

- Рождение, начало самостоятельного питания — гортань новорожденного выдается вперед и занимает носовой проход, создавая анатомическую возможность обеспечения витальных потребностей: пить и дышать одновременно. Основным является сосание и глотание. Новорожденный младенец физиологически не может продуцировать никакие звуки, кроме крика.

- Около 2 месяцев возникает гуление. Для этого периода характерна нелокализованность и крайняя неопределенность артикуляций.
- К 3 месяцам, по некоторым данным к 4 или 5 месяцам, гортань опускается глубоко в горло, открывая полость позади языка (фарингс). Это создает значительный артикуляционный потенциал. Оптимально начало прикорма, ребенок учится жевать.
- Лепет (4–7 месяцев) — соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. В артикуляционном плане это включение языка. Также у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования: распадение потока речи на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные: а) акцентуацией; б) мелодикой; в) единством уклада артикуляционных органов. Появляются первые согласные звуки, заднеязычные или губные, локализация которых по месту образования соответствует наиболее сформировавшимся к этому времени группам мышц.
- 1–1,5 года — резкое увеличение числа слов активного словаря, ребенок продолжает накапливать звуковой материал, упражняться в его произношении.
- На третьем году жизни значительно улучшается артикуляция, обеспечивающая звукопроизнесение. С этого периода онтогенез артикуляционной моторики непосредственно связан с детским звукопроизнесением.

Необходимо отметить влияние характера пищи и питания ребенка на скоординированность работы органов будущего артикуляционного аппарата [4].

Таким образом, артикуляционный праксис формируется в определенной языковой среде под влиянием фонематического слуха и фонематического восприятия в такой последовательности:

- Врожденные программы центральной нервной системы (крик, гуление, ранний лепет).
- Поздний слоговый лепет (начало синергетического взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов).
- Появление первых слов, фраз.
- Тонкая дифференциация артикуляторных укладов и артикуляционных мелодий в различных фонетических вариантах [4].

Отклонения в овладении речью — это недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи [5].

По степени выраженности было выделено 3 типа отклонений речевого развития:

- Резко выраженные (РвООР): проявляются в равномерном резком недоразвитии всех компонентов коммуникативно-речевого генеза.
- Выраженные (ВрООР): характеризуются мозаичностью при равномерном недоразвитии всех компонентов. У детей отмечается равномерное недоразвитие когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов речи.
- Нерезко выраженные (НврООР): отмечается некоторая мозаичность недоразвития компонентов овладения речью (мотивация речевого развития взрослыми, овладение игровыми действиями, фонематическое восприятие) при общем минимальном их недоразвитии.

Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста могут приводить к следующим последствиям: отставание психического развития ребенка, замедление формирования познавательной деятельности, появление нарушений эмоционально-волевой сферы, приводящие к своеобразным качествам личности (замкнутость, эмоциональная неустойчивость, нерешительность и т. д.). В эмоционально-личностном развитии дети с задержкой речи быстро переутомляются, теряют интерес, тревожны. По мнению некоторых ученых, у детей с расстройствами речи содержится неврологический статус: часть детей гипервозбудимые, другие — пассивные и инфантильные [2]. Внимание детей данной категории проявляется в неустойчивости, произвольности.

В отечественной логопедии для обозначения расстройств речи детей раннего возраста используется термин «задержка речевого развития» (ЗРР). ЗРР может быть как самостоятельным диагнозом, так и симптомом более серьезных нарушений. Раннее выявление задержки/отклонений в овладении речью позволяет проводить коррекционно-предупредительную работу и избегать дальнейших нежелательных последствий, частично либо полностью.

Литература:

1. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка // Е. Н. Винарская. — Москва : Просвещение, 2023. — 160 с.
2. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития // Т. А. Датешидзе. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 109 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека // А. Р. Лурия. — Москва : Академический проект, 2000. — 80 с.
4. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : ЮУрГПУ, 2019. — 282 с.
5. Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: автореф. дис. канд. пед. наук / Е. В. Шереметьева. — Москва, 2007. — 25 с.
6. Шереметьева Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учеб.-практич. пособие / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : ЮУрГПУ, 2017. — 106 с.