

ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ
РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Сборник трудов участников
IV Всероссийской
(с международным участием)
научно-методической
конференции*

*Владимир
6 апреля 2016 г.*



Министерство образования и науки Российской Федерации
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)
Кафедра педагогики и психологии дошкольного и начального образования
Базовая кафедра психолого-педагогических и методических основ работы
в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании
НОЦ «Инновационные педагогические технологии»
Педагогического института ВлГУ,
Департамент образования администрации Владимирской области,
УМЦ «Школа 2100» (г. Москва)
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ, республика Бурятия)
Институт кондуктивного развития им. А. Петё (г. Будапешт, Венгрия)
при поддержке МАНПО

**ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ
РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

*Сборник трудов участников
IV Всероссийской (с международным участием)
научно-методической конференции
посвященной 40-летию факультета дошкольного и начального
образования Педагогического института ВлГУ
(ФПМНО ВГГУ, ФНК ВГПУ-ВГПИ)*

Владимир
6 апреля 2016 г.



Владимир
Издательство «Шерлок-Пресс»
2016

УДК 373
ББК 74.04.(2Всерос) л0
П 84

Редколлегия:

заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного
и начального образования Педагогического института
Владимирского государственного университета
кандидат педагогических наук, доцент Н. В. Белякова (председатель);
профессор кафедры педагогики Бурятского государственного университета
доктор педагогических наук, доцент Л. Н. Рулиене;
заведующий базовой кафедрой психолого-педагогических и методических основ
работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании
Педагогического института ВлГУ,
директор МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир Н. В. Иосевич

Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС : сб. тр. участников IV Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф., 6 апр. 2016 г. г. Владимир / редкол.: Белякова Н. В. (предс.) [и др.] ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Департамент образования адм. Владим. обл., УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), Бурятский гос. ун-т ; Институт кондуктивного развития им. А. Петё (г. Будапешт, Венгрия) ; при поддержке МАНПО. – Владимир : Изд-во «Шерлок-пресс», 2016. – 292 с.

ISBN 978-5-9908728-0-6

Рассмотрены различные аспекты реализации преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования, «Профессионального стандарта педагога», программы модернизации педагогического образования, ФГОС НОО обучения детей с ОВЗ.

Обсуждаются вопросы организации современного образовательного процесса в новых условиях. С учетом обобщенного научно-методического опыта, предлагаются варианты реализации педагогических и методических подходов к решению, возникающих в организации доступной образовательной среды, проблем путем применения апробированных педагогами-практиками и специалистами в области инклюзивного образования технологических и научно-методических разработок, применение которых в современной образовательной практике позволит обеспечить заданный образовательный результат, сформировав необходимые условия для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство.

Предназначен преподавателям вузов и СПО, обеспечивающим подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности в сфере дошкольного, школьного и инклюзивного образования, научно-педагогическим работникам, руководителям и методистам органов управления образования, работникам дошкольных образовательных организаций и школ, студентам, магистрантам и аспирантам, обучающимся по педагогическому, психолого-педагогическому, дефектологическому и другим направлениям, заинтересованным в обеспечении качества образовательного результата.

© ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», 2016

ISBN 978-5-9908728-0-6 © ООО «Издательство «Шерлок-пресс», оформление, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо введения или слово об инклюзии и её интеграции
во Владимирском регионе и за его пределами 11

Раздел 1

ИННОВАЦИОННЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА» И ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Болотова Т. В. , Зотова И. А.

Формирование профессиональных компетенций
студентов-бакалавров заочной формы обучения
в период педагогической практики 16

Гурова И. В. , Маричева С. В.

Результаты диагностики профессиональной готовности
педагогов в процессе введения ФГОС в ГКОУКО
«Кировской школе-интернате» 22

Ерофеева О. Г.

Роль диалога в подготовке современного педагога 25

Ефремова О. Г. , Белякова Н. В.

Формирование исследовательских умений у младших
школьников средствами проектной деятельности 30

Лапшина И. К.

Обучение истории в контексте компетентного подхода 35

Максимова Г. Ю.

«Профессиональный стандарт» воспитателя детского сада
в трактовке А. С. Симонович 38

Слепян М.

О программе переподготовки педагогических кадров
«Построение процесса инклюзии, индивидуального
сопровождения (тьюторства) и поддержки детей
с РАС в общеобразовательной среде» 40

Молодец И. И.	
Компетентностный подход в развитии речи детей дошкольного и младшего школьного возраста	45
Морозова О. В.	
К вопросу обоснования профессиональных компетенций бакалавра педагогики по профилю «Дошкольное образование».....	48
Рулиене Л. Н.	
Педагогическое обоснование магистерской программы «Организация и сопровождение электронного обучения»	52
Мурзина Н. П., Челядник В. П.	
Особенности развития ценностных ориентаций современных младших школьников.....	58
Федосов В. А.	
Преимственность в преподавании лексики.....	63

Раздел 2

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО, ФГОС НОО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА» С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Артамонова Е. Р.	
Интерактивные формы организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.....	70
Белякова Н. В., Шелепова М. В.	
Педагогические условия формирования элементарных представлений о видах изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста.....	73
Борисова М. А., Сорокина Г. В., Гузанова Е.А.	
Стимулирование познавательно-речевого развития дошкольников через создание условий для детского коллекционирования	80

Боякова Е. В.	
Педагогическая диагностика эстетического отношения к музыке детей дошкольного возраста.....	84
Виноградова Н. А.	
Управленческий аспект реализации инклюзивных образовательных практик в образовательном комплексе.....	88
Ермолаева А. С.	
Развитие физических качеств у детей дошкольного возраста через создание определённых педагогических условий	93
Копейкина Н.Б.	
О специфике работы Центра дополнительного образования детей при Нижегородском архитектурно-строительном университете «Маленькая страна на Ильинской» в развитии и непрерывного образования младших возрастных групп обучающихся.....	97
Лебедева Н. П.	
Использование технологии развития критического мышления как эффективного средства реализации ФГОС на уроках в начальной школе	105
Лесина О. М., Наумова Е. А.	
Портфолио воспитанника дошкольного и начального образования в условиях преемственности ФГОС ДО и ФГОС НОО как активная форма взаимодействия педагогов, воспитанников и родителей.....	109
Морозова О. В.	
Сопровождение нравственного развития дошкольников.....	113
Паршина С. В.	
Проблемы социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста	119
Петрова Е. И.	
Значение природоведческих экскурсий в формировании экологических знаний младших школьников	126
Седова С. З.	
Практика организации семейного образования в контексте Федерального государственно образовательного стандарта .	129

Селиверстова Е. Н.	
Субъектность как базовая характеристика развивающего ресурса современного школьного обучения.....	134
Тепишкина Е. Ю.	
К вопросу об особенностях профессиональной деятельности педагогов ДОО на современном этапе развития дошкольного образования	137
Терентьева Н. П.	
Работа логопеда с родителями, направленная на осознание речевого нарушения у ребенка.....	144

Раздел 3

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Белякова Н. В. , Иосевич Н. В. , Рогачева Е. Ю.	
О проекте «Инклюзивное образование в современном образовательном пространстве», реализуемом кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования и базовой кафедрой психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании в педагогическом институте ВлГУ и перспективах его внедрения во Владимирском регионе	150
Березкина С. Г.	
Формирование элементов коммуникативной компетентности младших школьников с задержкой психического развития	166
Виноградова А. В.	
Интеграция детей с нарушением зрения в систему социальных отношений	171
Вялова А. И.	
Игровой стретчинг как метод оздоровления и поддержания физического здоровья, развития физических качеств детей с ЗПР	175

Захарченко Е. Е.	
Создание оптимальных условий для успешного развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ в образовательной среде гимназии	178
Ивлева А. П.	
Создание условий для полноценного усвоения общеобразовательной программы учащимися с общим недоразвитием речи на начальном этапе обучения.....	181
Пасторне Таш Ильдико (Pasztorne Tass Ildiko)	
Психологические и этические основы реализации принципов кондуктивной педагогики и воспитания.....	185
Ипатова И. Н.	
Развитие сферы образовательных услуг для детей с ОВЗ	188
Исаева Т. В.	
Использование логопедической технологии – биоэнергопластики в развитии речи детей с ограниченными возможностями развития.....	192
Карпенкова И. В.	
Тьюторское сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.....	195
Курникова М. Е.	
Модель коррекционно-образовательной среды в группах компенсирующей направленности для слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием.....	198
Лисейкова Е. Е.	
Преемственность дошкольного и начального школьного образования на примере проводимой работы по предупреждению оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития	203
Логинова М. В.	
Воспитательные возможности инклюзивного образования в условиях современной школы.....	206
Львова Е. М.	
Реализация принципа индивидуализации в построении инклюзивного пространства школы.....	209

Бобкова М. Е., Максимова А. Е.	
Взаимодействие участников образовательных отношений дошкольной образовательной организации по реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья	212
Насильникова Т. В., Насильников В. В.	
Здоровьесберегающие технологии – неотъемлемая часть работы с детьми с ОВЗ в начальной школе.....	217
Нойхаус О. А.	
«Педагогическая поддержка» или «сопровождение» как категории пренатальной педагогики и современного образования.....	222
Пальтов А. Е.	
Эффективность дифференцированного и инклюзивного образования	230
Рогачева Е. Ю., Карякина П. К.	
Основные направления деятельности педагога в системе инклюзивного образования зарубежных стран (США, Северная Ирландия) и способы совершенствования его подготовки.....	233
Сандалов Н. С.	
Особенности реализации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в предшкольный период	239
Сахарова К. А.	
Социализация детей с ранним детским аутизмом (РДА) в рамках современной школы (из опыта работы).....	242
Свистунова И. В.	
Преимущества подходы педагогов начальной и основной школы к организации работы с детьми с ограниченными возможностями в здоровье в условиях реализации ФГОС	248
Седова А. С.	
Использование элементов драматизации для снятия психоэмоционального напряжения у детей с ограниченными возможностями здоровья	252

Тришкина О. В. , Лозина Л. А.
Роль праздников в совершенствовании коммуникативных способностей глухих учащихся на этапе введения ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 255

Цветаева Н. В.
Функции анималотерапии в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами развития 261

Яковлева С. Ю.
Адаптация и социализация ребенка-инвалида с диагнозом гемофилия в дошкольном отделении гимназии 267

Раздел 4
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В НЕПРЕРЫВНОМ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Голякова Л. Е.
Значение использования информационно-компьютерных технологий для оптимизации воспитательно-образовательного процесса у дошкольников с задержкой психического развития и для активного взаимодействия с их семьями 272

Карпенкова И. В.
Письменная коммуникация с неговорящими детьми с РАС при помощи компьютера..... 275

Маджидова Е. Р.
Характерные особенности написания эссе-доказательства в профессиональной подготовке будущих педагогов 279

Тихомирова С. В.
Проектирование учебного курса «Математическая подготовка учителя начальных классов» в условиях реализации ФГОС ВО и информационных технологий в образовании 282

Тювикова В. И., Титова Е. В., Груздева Е.В.

ИКТ–игротека для детей «По муромским дорожкам»
как вариативная форма образовательной среды ДОУ
по созданию условий позитивной
социализации дошкольников.....

287

Резолюция.....291

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ ИЛИ СЛОВО ОБ ИНКЛЮЗИИ И ЕЁ ИНТЕГРАЦИИ ВО ВЛАДИМИРСКОМ РЕГИОНЕ И ЗА ЕГО ПРЕДЕЛАМИ

6 апреля в Педагогическом институте Владимирского государственного университета состоялась IV Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС».

Организаторами мероприятия являлись: кафедра педагогики и психологии дошкольного и начального образования, НОЦ «Инновационные педагогические технологии», базовая кафедра психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании Педагогического института ВлГУ, институт кондуктивного развития им. А. Петё (г. Будапешт, Венгрия), УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия), израильская группа «Суламот» (г. Раанана, Израиль).

Целью конференции являлось: обсуждение вопросов, связанных с реализацией преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста (в том числе имеющих ограниченные возможности в здоровье и особые образовательные потребности) в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования, ФГОС начального общего образования для обучения детей с ОВЗ, «Профессионального стандарта педагога», обобщение имеющегося педагогического и научно-методического опыта и анализ инклюзивных практик, обеспечивающих интеграцию инклюзии в массовый образовательный процесс.

Конференция была проведена совместно с Департаментом образования администрации Владимирской области при поддержке Международной академии наук педагогического образования.

В конференции приняли участие более 200 представителей образовательных организаций и разных регионов России и Владимирской области. Среди них – учителя школ, педагоги дошкольных и специализированных учреждений, преподаватели университета, представители центров реабилитации и развития ребенка, представители органов управления образованием, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям и профилям подготовки (бакалавры и магистры).

Пленарное заседание было открыто приветственными словами к участникам конференции начальник управления образования г. Владимира Татьяны Ковальковой и директора Педагогического института ВлГУ Марины Артамоновой, которые отметили своевременность и актуальность заявленной темы и рассмотрения вопросов, касающихся интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство, а также высокой востребованности в профессиональной подготовки педагогов к этому процессу.

В ходе пленарного заседания был представлен сравнительный анализ зарубежного опыта в данном направлении, что подтвердилось в предложенном вниманию присутствующих видеосюжете о структуре и особенностях работы Венгерского института кондуктивного развития А.Пете, обеспечивающего подготовку кондуктологов – специалистов в области сопровождения, обучения, воспитания, развития и реабилитации детей с ОВЗ, имеющих нарушения в функционировании опорно-двигательного типа.

Особое внимание участники конференции уделили разговору об инклюзивном образовании.

Профессором Гуманитарного института ВлГУ, доктором педагогических наук Александром Пальтовым были обозначены особенности дифференцированного и инклюзивного образования, а также подчеркнута их эффективность в современных условиях.

Профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук Елена Рогачева и ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранному языку Полина Карякина – представители Педагогического института ВлГУ, рассказали об основных направлениях деятельности педагога в системе инклюзивного образования зарубежных стран и способах совершенствования его подготовки.

Методист УМЦ «Школа 2100», координатор направления «Изобразительное искусство и технология» Светлана Паршина (г. Москва) представила доклад о проблемах социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые во многом могут быть связаны в том числе и с двигательными, и интеллектуальными нарушениями.

Живой интерес вызвало выступление руководителя направления стажировок тьюторов и студентов, член совета АНО «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир» (г. Москва) Инны Карпенковой, которая представила доклад на тему «Инклюзивные процессы в современном образовательном учреждении: трудности и пути решения» и поделилась с присутствующими своим опытом работы в данном направлении.

Профессором Бурятского государственного университета, доктором педагогических наук Любовью Рулиене внимание присутствующих было обращено к вопросу организации и сопровождению электронного обучения будущих педагогов, где затрагивалась проблема использования ИКТ при обучении детей с ОВЗ.

Работа в секциях обеспечила возможность участникам конференции обсудить основные проблемы заданной тематики, а также поделиться своим опытом, представить модели инклюзивных практик, содержание которых отражает активное вхождение в решение проблем, обеспечивающих интеграцию инклюзии в массовое образовательное пространство современных образовательных организаций не только специалистов, но и не имеющих специального образования педагогов.

Интересными в данном направлении оказались: модель развивающего образовательного пространства МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира, опыт работы воспитателей группы компенсирующего вида для детей с ЗПР МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида» г. Муром Владимирской области, опыт деятельности института раннего развития «UP TO GENIUS» (Германия), педагогические подходы к использованию праздников в совершенствовании коммуникативных способностей глухих детей, представленные учителями – дефектологами слухового кабинета ГКОУ Калужской области «Кировская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (г. Киров, Калужская обл.), модели подготовки будущих педагогов, предложенные преподавателями Омского государственного педагогического университета, Самарского государственного социально-педагогического университета и Таджикского государственного университета коммерции (г. Душанбе, Республика Таджикистан) и др.

Завершил конференцию круглый стол на тему «Условия обеспечения преемственности и достижения нового образовательного результата в подготовке педагогических кадров к обеспечению непрерывного социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возрастов: зарубежный и отечественный опыт», где заведующей кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Натальей Беяковой был представлен анонс, подготовленных к реализации кафедрами и НОЦ «Инновационные педагогические технологии» Педагогического института ВлГУ различных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров по формированию профессиональных компетенций для обеспечения инклюзивного образования, а также программ по подготовке педагогов к организации тьюторского сопровождения, воспитания и обучения детей

с РАС, подготовленных израильской группой «Суламот». По итогам конференции её участниками была принята резолюция.

Организаторы конференции надеются на продолжение сотрудничества с российскими и зарубежными партнерами по решению вопросов, затронутых во время конференции, а также вовлечение в их обсуждение не только представителей педагогического сообщества, но и представителей общественности, законотворчества и власти.

*Оргкомитет
Редакционная коллегия*

Раздел 1

**ИННОВАЦИОННЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ
В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
ПЕДАГОГА» И «ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ»**

Т. В. Болотова,

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования педагогического института,
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых*

И. А. Зотова,

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования педагогического института
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Подготовка студентов к профессиональной деятельности в педагогических вузах с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [1] строится с учетом компетентностного подхода, предполагающего использование деятельностных и личностно-ориентированных технологий обучения, что актуализирует проблему организации педагогической практики.

Ориентация современного педагогического образования на реализацию *компетентностного подхода* придает системный, т.е. взаимосвязанный, взаимообусловленный характер практикам. В ходе прохождения практики студент-практикант кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ ставится в условия моделирования процесса обучения и практической деятельности, при котором начинается овладение такими профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности как:

– готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

– способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

– способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);

– способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);

– готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

– готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11).

По результатам производственной практики студент должен:

– *знать*: законодательную базу и нормативную документацию по организации урочной и внеурочной деятельности в начальной школе (ПК-1); нормы и правила безопасного проведения уроков, экскурсий, подвижных игр и т.п.; цели и содержание образования в начальной школе (ПК-1, ПК-3); основные принципы, методы и формы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6);

– *уметь*: ориентироваться в предметном содержании методической деятельности учителя начальных классов (ПК-1); анализировать альтернативные учебники для начальных классов и методические рекомендации к ним (ПК-1); подбирать и применять в рамках практической работы адекватные поставленным задачам современные научно обоснованные средства и методы обучения, воспитания и организационные приемы работы с детьми (ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6); определять причины ошибок, находить и корректно применять средства, методы и методические приемы их устранения (ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6); осуществлять организацию, проведение и анализ уроков и воспитательного дела с детьми младшего школьного возраста (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6); формулировать объект, предмет, задачи и методы педагогических исследований и использовать их при написании курсовых работ (ПК-11); использовать интегрированные методы организации педагогической работы и принцип преемственности в реализации образовательных задач на ступени начального образования (ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6).

– *владеть*: методикой организации и проведения уроков и внеклассных занятий в начальной школе (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6).

В программу бакалавриата входят учебная и производственная (в том числе преддипломная) практики. Преддипломная практика проводится в рамках выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной.

Педагогическая практика служит связующим звеном между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой бакалавров педагогики в школе. Поэтому она проводится в условиях, адекватных самостоятельной педагогической деятельности. Ее можно рассматривать как форму профессионального обучения в высшей школе, основанную на определенном теоретическом фундаменте и обеспечивающую практическое познание студентами заочной формы обучения закономерностей педагогической деятельности.

Все виды практик непосредственно ориентированы на профессионально-практическую подготовку студентов-бакалавров. Ведущей идеей

педагогической практики является создание условий для развития современного педагогического мышления, творческого потенциала будущих учителей, становления индивидуального стиля педагогической деятельности, формирования готовности к социально-личностному развитию младших школьников. Реализацию этой идеи обеспечивают следующие принципы организации педагогической практики [2; 3]:

- взаимопроникновение теоретической подготовки и практической деятельности студентов, опора на уже имеющиеся знания и резкое повышение статуса их значимости в глазах будущих педагогов;

- комплексный характер практики как единство блоков ее содержания (интеграция психологических, общепедагогических, теоретических, методических, специальных знаний) и основных видов педагогической деятельности (наблюдение педагогических явлений, практическое моделирование, анализ);

- целенаправленность, непрерывность, преемственность, систематичность практической подготовки студентов, посильность и постепенное усложнение ее содержания;

- творческий характер и вариативность выбора содержания и форм деятельности практикантов;

- целостность педагогического руководства практикой студентов, единство требований при организации и оценивании деятельности, сочетание педагогического контроля, коллективного анализа деятельности студентов и их самоконтроля, самоанализа и самооценки;

- подкрепление развития позитивной профессиональной направленности личности будущего учителя ситуациями «обреченности на успех» в практической работе с детьми;

- сотрудничество и взаимодействие кафедры, университета с органами управления системы образования Владимирского региона и различными детскими образовательными учреждениями.

Учебная и производственная практики студентов-заочников, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») на кафедре педагогики и психологии дошкольного и начального образования ПИ ВлГУ, проводятся в образовательных организациях (школах и гимназиях) по месту жительства студентов. Заранее выясняется, могут ли данные образовательные организации обеспечить грамотное методическое руководство со стороны администрации и наставников-учителей, обладают ли они необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом для успешного прохождения практики студентами.

Так как студенты-бакалавры заочной формы обучения проходят педагогическую практику без непосредственного руководства со стороны преподавателей-методистов кафедры ППДНО (преподаватели не выезжают на место практики студентов), то возрастает уровень их само-

стоятельности и, следовательно, возникает необходимость в четком научно-методическом сопровождении студентов в период практики.

Научное профессионально-ориентированное методическое сопровождение педагогической практики бакалавра должно соответствовать личностным особенностям, потребностям и интересам современного учителя и вписываться в контекст его самообразования и саморазвития. С учетом данного требования на кафедре ППДНО разработана Программа научно-методического сопровождения на основе принципов «субъект – субъектной» коммуникации между участниками педагогической практики и предложена рейтинговая система оценивания результатов практики. В целях более успешной реализации программы для студентов-заочников предполагается проведение консультаций с преподавателями кафедры ППДНО: практиканты могут непосредственно приехать и встретиться с методистами на кафедре или обратиться за консультацией по электронной почте.

Данная Программа включает в себя серию заданий, способствующих формированию профессиональных компетенций в области педагогической деятельности. Студенты каждого курса получают Задание на практику, которое координирует их самостоятельную деятельность. Для студентов заочной формы обучения специально были разработаны методические рекомендации по выполнению заданий. Главная задача данных методических рекомендаций – помочь студенту научиться осмысливать наблюдаемые педагогические явления и постоянно стремиться вырабатывать собственное оценочное отношение к ним; познавая чужой опыт, узнавать себя и способствовать профессиональному росту.

В качестве первого задания студентам предлагается ознакомиться с целями, задачами и содержанием заданий, предусмотренных Программой педагогической практики. Эту работу они выполняют в ходе установочной конференции, которая проводится на кафедре ППДНО. Практиканты имеют возможность задать вопросы и уточнить интересующие их моменты у руководителя практики и преподавателей-методистов.

Второе задание предусматривает ознакомление с процессом организации учебно-воспитательной работы в школе (знакомство с нормативной документацией, технологией ведения личных дел учеников, оформления классных журналов (в том числе и ведение электронного классного журнала), портфолио достижений учащихся, расписанием уроков, учебно-воспитательным планом школы и класса) и содержанием образования в начальных классах (знакомство с программами и учебниками, по которым работает учитель того класса, в котором практикант проходит практику, с календарно-тематическим планированием уроков, с рабочими программами по предметам, составленными учителем).

Третье задание направлено на изучение особенностей профессиональной деятельности учителя начальных классов: посещение и анализ уроков учителя, родительских собраний, методических и педагогиче-

ских советов; наблюдение за характером отношений между учителем и детьми, учителем и родителями (индивидуальная работа, с родительским комитетом), учителем начальных классов и учителями-предметниками: стиль общения, средства взаимодействия; ведение и оформление текущей документации, портфолио учителя. Студенты изучают особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов и овладевают опытом его практической работы, знакомятся с современной практикой организации вариативного образования в начальной школе, с опытом лучших педагогов, с инновационной деятельностью в системе начального образования, с современными мультимедиа средствами и возможностями использования новых информационных технологий на уроках в начальной школе, знакомятся с опытом работы учителей по разным УМК.

В рамках производственной практики предусмотрены встречи со специалистами разного вида государственных и общественных образовательных организаций.

Четвертое задание вытекает из предыдущего и предусматривает анализ студентами уроков учителя с разных точек зрения: с позиции целеполагания, реализации принципов и методов обучения, способов проверки и оценки знаний учащихся, стиля педагогического общения учителя, видов и структуры уроков, с позиции целостного педагогического подхода).

Цели наблюдения уроков могут быть самые разные, студентам мы предлагаем проанализировать:

1. Смену ритмов в ходе урока (монотонный, динамичный, рваный ритм, соответствующий уровню развития учащихся);
2. Потери времени на уроке. Типология временных потерь: на что и почему теряется время;
3. Стимулы и мотивы на разных этапах урока;
4. Оригинальность заданий на уроке;
5. Каким способом урочная деятельность связана с практикой, с жизнью (практикоориентированность обучения);
6. Какую роль играет на уроке оценка: к ней стремятся, ее боятся, от нее уклоняются, ей гордятся;
7. Юмор как педагогическое средство на уроке;
8. Способы дисциплинирования учащихся на уроке;
9. Реализацию принципа воспитания успехом на уроке;
10. Невербальные средства педагогического мастерства учителя.

Также студентам предлагается обобщить собранные в ходе наблюдения уроков материалы и проанализировать их с точки зрения использования учителем различных методов обучения; соотнести использованные методы с поставленными задачами и сделать выводы о целесообразности их выбора.

Пятое задание направлено на изучение психологических особенностей учащихся данного класса (использование различных методик диагностики для изучения личности ребенка) и составление психолого-педагогической характеристики личности ученика, а потом и классного коллектива.

Шестое задание предусматривает подготовку, проведение воспитательного дела (в соответствии с планом воспитательной работы учителя данного класса) и его анализ совместно с учителем-наставником.

Седьмое задание предполагает проведение игровых перемен и фрагментов уроков по предметам (во время учебной педагогической практики) и проведение пробных и зачетных уроков по разным предметам, экскурсий (в ходе производственной и преддипломной практик). Во время разных этапов практики студенты изготавливают дидактический материал, готовят презентации к урокам и мероприятиям, выполняют поручения учителя и администрации школы; участвуют в различных школьных мероприятиях и педагогических мастерских, которые проходят в школах. В результате чего будущие учителя имеют возможность проявить свою индивидуальность, инициативу и творческие способности.

Следующее, восьмое задание, предлагается студентам во время преддипломной практики, так как оно связано с проведением опытно-экспериментальной работы по изучаемой каждым студентом проблеме и написанием выпускной квалификационной работы. На данном этапе педагогической практики важное место занимает самостоятельная работа студента под руководством преподавателя-методиста по научно-методической разработке содержания, выбору организационных форм и педагогических технологий для практического осуществления учебного процесса в начальных классах, методик диагностики и организации исследования, сбору и обработке полученной информации. Несомненно, большая роль принадлежит и учителям-наставникам, так как непосредственно они согласуют с родителями детей и администрацией школы возможность проведения данного рода исследований в данном конкретном классе. Преддипломная практика развивает профессиональные умения и навыки студентов-заочников в области научно-методической деятельности учителя начальной школы.

И последнее, девятое задание, предусматривает оформление отчетной документации по практике. По окончании каждого этапа практики студенты представляют итоговые документы: дневник бакалавра-практиканта, индивидуальный план прохождения практики, творческий отчет, портфолио практики и др.).

По всем видам и этапам педагогической практики студентов заочной формы обучения проводится аттестация в соответствии с разработанной на кафедре ППДНО балльно-рейтинговой системой оценки деятельности практикантов (представлена в Программе, студенты знакомятся с ней до

начала прохождения практики). Оценка работы студента-бакалавра заочной формы обучения осуществляется после анализа итоговых документов, оценочных листов, отзывов-характеристик с места прохождения практик и т.д. По результатам аттестации студентов-заочников выставляется отметка: за учебную практику ставится зачет, а производственная (в том числе преддипломная) предполагает дифференцированный зачет.

Таким образом, педагогическая практика способствует овладению студентами-заочниками вышеперечисленными профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности и формированию у них потребности более осмысленного отношения к деятельности учителя начальных классов.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : приказ Минобрнауки России от 4 дек. 2015 г. №1426. - URL: [http://44.03.01_Pedagogicheskoye_obrazovaniye_\(bakalavriat\).doc](http://44.03.01_Pedagogicheskoye_obrazovaniye_(bakalavriat).doc).
2. Система педагогической практики студентов дневного отделения факультета педагогики и методики начального образования / сост.: Белякова Н.В., Болотова Т.В., Истратов Ю.П., Ромашкова Е.И. – Владимир: ВГГУ, 2011.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

И. В. Гурова, С. В. Маричева,

педагоги-психологи

ГКОУКО «Кировская школа-интернат»,

г. Киров, Калужская область

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС В ГКОУКО «КИРОВСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ»

В образовании учитель всегда был и остаётся центральной фигурой, так как необходимые изменения в образовании не могут происходить, если педагог не будет стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Время и усилия, которые требуются, чтобы новые идеи и новые технологии образования вошли в практику, в большей степени зависит от готовности и способности учителя изменить свою деятельность, осваивая новшества и совершенствуясь. В связи с этим готовность педагога к реализации ФГОС является важнейшим условием его профессионального развития.

Подготовка учеников с ОВЗ к жизни закладывается в школе-интернате, поэтому требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты: знаниевая составляющая уступает место развивающей.

По мнению А.Г. Асмолова [1], меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всём многообразии – урок остаётся главной формой организации учебного процесса. И для того, чтобы реализовать требования, предъявляемые ФГОС НОО [3], урок должен стать новым, современным! Но понятие современный урок неразрывно связано с понятием современный учитель.

В новых Стандартах сформулированы требования к современному учителю:

Во-первых, это профессионал, который:

- демонстрирует универсальные и предметные способы действий;
- иницирует действия учащихся;
- консультирует и корректирует их действия;
- находит способы включения в работу каждого ученика;
- создаёт условия для приобретения детьми жизненного опыта.

Во-вторых, это учитель, владеющий и применяющий современные развивающие технологии.

В-третьих, современный учитель обладает информационной компетентностью.

Достижение нового образовательного результата возможно при реализации системно-деятельностного подхода, который положен в основу ФГОС.

Поэтому, главное для учителя в новой системе образования – это управлять процессом обучения, а не передавать знания. Согласно требованиям федерального закона «Об образовании в РФ» [2], функции ученика – активный деятель. То есть учащийся становится активной Личностью, умеющей ставить цели и достигать их, самостоятельно перерабатывать информацию и применять имеющиеся знания на практике.

Для изучения готовности педагогов Кировской школы-интерната к введению ФГОС, педагогами-психологами было предложено несколько диагностических анкет, направленных на изучение не только профессиональной готовности, но и принятию новшеств, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ результатов по анкете «Готовность педагога к введению ФГОС» показал, что только 57% опрошенных считают, что введение ФГОСов положительно скажется не только на развитии и образовательных результатах обучающихся, но и на материальных, финансовых, технических условиях их реализации. 30% затруднились с ответом, а 17% ответили отрицательно.

57% ответивших педагогов считают положительным моментом введение в практику проектной и исследовательской деятельности, новых педагогических подходов и технологий. А 83% ответивших видят трудности в работе и обучении детей с ОВЗ, которые, однако, их нисколько не пугают. Потому что педагоги нашего учреждения активно принимают новшества, постоянно совершенствуются, повышают свое педагогическое мастерство. Учителя отмечают необходимые качества для успешной педагогической деятельности – это гибкость, трудолюбие, профессионализм, организованность, стремление к развитию, упорство и многие другие.

В своей практике 67% опрошенных владеют и применяют технологии: проблемного обучения, личностно-ориентированного, проектные, исследовательские, дифференцированное обучение, здоровьесберегающее обучение, ИКТ. 17% используют данные технологии как элементы на разных этапах урока. А 17% опрошенных затруднились с ответом на данный вопрос.

Как отмечают сами педагоги: они пока не имеют достаточного опыта работы в новых условиях не только по ФГОСам, но и конкретно по детям с ОВЗ (глухим детям). Однако знакомятся с проблемой введения ФГОС через курсы, семинары, ресурсы Интернет, самообразование. Наиболее частыми помощниками являются: «Школа цифрового века», «Педсовет», «Первое сентября», «Про школу», Интернет сообщества учителей, материалы курсов, материалы методической работы в школе дистанционного обучения, опыт коллег. При опросе, на данном этапе у педагогов происходит накопление теоретических знаний, желание использовать и адаптировать к обучению глухих детей полученную информацию. Более 70% опрошенных считают необходимой и более полезной практическую помощь – показ уроков, методическую помощь по проведению уроков коррекционной направленности. При изучении уровня новаторства в педагогическом коллективе, можно отметить, что ответившие интересуются новшествами, однако считают, что новшества не стоит внедрять сразу, а постепенно, адаптируя их для глухих учащихся.

При изучении профессиональных компетенций учителя результаты опроса показывают: что 67% опрошенных владеют профессиональными педагогическими компетенциями на высоком уровне. Педагоги хорошо знают содержание предмета, умеют реализовать программы средствами своего предмета, ориентируются в нормативных документах, владеют общепедагогической компетенцией, навыками эффективного взаимодействия, активно используют современные методы и формы обучения, владеют основами ИКТ. 34% владеют общепедагогическими компетенциями на среднем уровне. Единственное затруднение у педагогов вызывает рефлексивная компетенция в сфере инновационной деятельности (затруднение в умении планирования внедрения инноваций и

прогнозирование результата такого введения, а также формулирование практических рекомендаций и теоретических выводов.)

При анализе мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств, можно отметить: что 49% ответивших побуждает к освоению новшеств желание создать хорошую, эффективную школу для детей, а также потребность в контактах с интересными, творческими людьми. 25% заставляет развиваться осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить. 26% отмечают потребность в новизне, обновлении, преодолении рутины. А также потребность в самовыражении, самосовершенствовании, ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе, желание проверить на практике полученные знания о новшествах.

По результатам диагностики можно сделать вывод о том, более у 80% опрошенных отмечается положительное отношение к введению ФГОСов, многие отмечают необходимость дальнейшего пополнения научно-методических и практических знаний. У педагогов школы-интерната сформированы профессиональные компетенции, педагоги обладают индивидуально-личностными качествами, способствующими эффективной работе коллектива, социально-коммуникативными навыками, подготовлены к введению новшеств и саморазвитию.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // *Вопр. психологии.* – 2007. – №4. С. 21–26
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // *Собр. законодательства Рос. Федерации.* – 2012. – №53 (ч.1.), ст. 7598.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2015 г. / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015. – 33 с.

О. Г. Ерофеева,

доцент кафедры педагогики,

директор НОЦ «Инновационные педагогические технологии»

Педагогического института Владимирского государственного университета

кандидат педагогических наук

РОЛЬ ДИАЛОГА В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Образование молодежи – одна из главных стратегических проблем, решение которой позволит России не только выйти из кризиса, но и сфор-

мировать жизнеспособное поколение. Знание, интеллект, культура, всесторонняя образованность, интеллигентность должны стать приоритетом в жизни молодежи, в особенности той, которая выбрала профессию учителя.

Все знания, умения и навыки, которые студент получает в процессе обучения, необходимы для применения в своей педагогической деятельности. Содержание образования создает условия для активного творческого и практического освоения обучающимися общечеловеческой культуры, культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

Готовя студентов к преподавательской деятельности, необходимо отметить, что педагог осуществляет связь времен. Он передает эстафету из настоящего в будущее, так или иначе, обращаясь к прошлому. Именно в этой связи диалог культур обеспечивает взаимосвязь времен.

Высокий интерес к культуре, диалогу как значимым для воспитания явлениям традиционно свойственны педагогике, в том числе и психолого-педагогической антропологии. Это объясняется, во-первых, тем, что социальное и персональное пространство, историческое и личное время бытия, как взрослого человека, так и ребенка заполнено предметами, отношениями, ценностями, информацией и технологиями, имеющими прямое отношение к материальной и духовной культуре. В психолого-педагогической антропологии студенты знакомятся с таким понятием как диалог, который в рассмотрении культуры выступает как процесс и результат диалога с другими культурами и одновременно как внутренний диалог между отдельными ее элементами.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [4] в практику Российского образования перед системой высшего образования встают принципиально новые образовательные задачи, в частности, к выбору и использованию образовательных технологий деятельностного типа при подготовке будущих педагогов. Учитывая, что в концепции ФГОС НОО [Там же] выделен культурно-исторический системно-деятельностный подход к образованию учащихся, наиболее эффективными будут те технологии, которые направлены на познавательное, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника.

Современный учитель должен уметь полноценно общаться с детьми, организовывать дискуссию, взаимообучение, использовать в работе поисковые и исследовательские методы. При этом следует также иметь в виду, что выбор технологии обучения зависит от многих факторов: от возраста учащихся, ресурсных возможностей, подготовленности и готовности учителя и т.д. Без сомнения, приоритет следует отдавать про-

дуктивным, творческим, исследовательским, проектным, информационным технологиям, не отрицая использования и других.

Сегодня, когда абсолютной ценностью образования провозглашены не отчуждённые от личности знания, а сам человек, когда обоснован теоретически и реализуется на практике переход от знаниевой парадигмы к личностно ориентированному, развивающему образованию, стало очевидным, что продуктивный образовательный процесс требует в первую очередь изменения способов получения знаний. Не отрицая сами знания как таковые, не исключая работы с готовым материалом, репродуктивные задания, новые подходы к образованию предъявляют и новые требования к его организации: проблемность, диалог и дискуссия должны занять ведущее место в учебном и воспитательном процессе. Именно к этому сегодня необходимо готовить педагогов. Учитель должен не только в совершенстве знать структуру урока и уметь его проектировать, он должен в достаточной мере владеть современными педагогическими технологиями, так как без нужного багажа знаний и умений правильно организовать свою деятельность и деятельность ученика на пути к достижению поставленных целей невозможно.

К наиболее актуальным педагогическим технологиям, которыми учитель должен овладеть в процессе реализации ФГОС НОО [4], следует отнести технологию проблемного диалога.

Роль диалога в обучении осознавалась ещё древнегреческими философами: вспомним, например, знаменитые беседы Сократа, заложившие основы так называемого сократического метода обучения. В отечественном образовании велись постоянные поиски того, как сделать обучение проблемным, диалогичным, что нашло отражение в различных инновационных формах и технологиях организации образовательного процесса. Ещё в 1918 г. А.Г. Ривин предложил методику коллективного обучения, известную в педагогической литературе под различными названиями: организованный диалог, корнинский диалог, сочетательный диалог, или метод сочетательного диалога. В основе методики – приём по – абзацной проработки учащимися статей (текстов) в парах сменного состава. В 80-е годы XX века А.С. Границ разработала для студентов языкового вуза технологию индивидуализации обучения, опирающуюся на методику работы в статических (постоянных) и динамических (периодически меняющихся) парах при изучении иностранных языков.

Определённым этапом в дальнейшем развитии парной формы обучения стали работы В.К. Дьяченко (метод «коллективного способа обучения»). Предметом исследований учёного стали прежде всего приёмы учебного взаимодействия учащихся в условиях коллективного обучения, поскольку он считал, что «коллективной формой организации процесса обучения является только работа учащихся в парах сменного состава» [1, с. 21].

Иной, сущностный (предметный) уровень диалога был положен в основу диалогической модели обучения, направленной на формирование диалогизма мышления учащихся через диалог культур, способов их понимания (В.С. Библер, М.М. Бахтин, С.Ю. Курганов). Как пишет С.Ю. Курганов: «Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой» [2, с. 10].

На наш взгляд, приведённых примеров достаточно, чтобы сделать следующий вывод: диалогизация современного образования выстраивается на организационном и содержательном (сущностном) уровнях. Если первый уровень, обеспеченный теоретическими разработками А.Г. Ривина, А.С. Границкой, В.К. Дьяченко и др., напрямую «связан» с выбором учителем модели организации учебного процесса, то второй, содержательный уровень, во многом зависит от авторов учебников, пособий для дошкольников. Если говорить об организационном уровне диалогизации образования, то хотелось бы привлечь внимание педагогов к так называемому фасилитированному диалогу (от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный»). Речь идёт об обучающем (фасилитированном) диалоге, организатором которого является педагог-фасилитатор – человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Главная задача педагога – помочь ребёнку осознать, откуда и как рождаются вопросы (к тексту, картине, музыкальному произведению и пр.); увидеть их логику, чтобы даже в отсутствие взрослого он смог самостоятельно осмысливать прочитанное, увиденное, услышанное

Педагогические возможности диалога, дискуссии на занятиях (уроках) трудно переоценить: детям нравится говорить о своих впечатлениях, высказывать собственные суждения и соображения свободно, не ориентируясь на некий образец. Они выражают своими словами наблюдения, впечатления или версии таким образом, чтобы это было понятно другим. Самым ценным для детей в дискуссии оказывается то, что каждый из них убеждается в возможности сосуществования различных мнений и суждений по поводу одного и того же предмета. Ребёнок начинает осознавать, что его точка зрения не единственная, что его сверстники рассуждают иначе, но все мнения равноценны. Именно их различие и создаёт благоприятные условия для изменения, играющего чрезвычайно важную роль в развитии ребёнка, – отхода от эгоцентризма. При этом весьма существенно отсутствие во время дискуссии авторитетного мнения взрослого (педагога).

Здесь все позиции равны, и дети свободно спорят или объясняют друг другу и взрослому свои точки зрения. В ходе дискуссии они могут пересмотреть свои первоначальные высказывания и сделать совершенно иные заключения или, напротив, убедиться в собственной правоте. Роль педагога в организованном таким образом образовательном процессе дей-

ствительно необычна. Взрослый никак не оценивает ответы детей: ни словом, ни взглядом не выражая похвалу или порицание. Ответы всех детей равноценны, и педагог просто дает понять ребёнку, что его ответ услышан. Повторяя или перефразируя каждое детское высказывание, он каждый раз убеждает ребёнка, что его мысли ценны и все дети их слышат. Повторение (или перефразирование), отсутствие оценки способствуют созданию такой атмосферы в процессе обучения, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже самые молчаливые и стеснительные становятся активными. Идею использовать перефразирование как приём обучения неоднократно высказывала в своих работах И.А. Колесникова [3]. Перефразируя ответы детей, педагог не должен искажать смысла. Тем самым он не просто дает понять ребёнку, что его ответ услышан, а придает ответу новое звучание, усиливает его, корректирует речь ребёнка, приводя образец точной и правильной речи. Высказывание вслух собственных впечатлений и мыслей, чрезвычайно важны для ребёнка, поскольку в эти годы у него только складывается опыт эмоционального реагирования на происходящее вокруг.

При освоении новых образовательных стандартов становится возможным активное внедрение в современную педагогику личностно-ориентированных технологий, направленных на признание уникальной сущности каждого ученика и его индивидуальной учебно-воспитательной траектории. В новых условиях преподавания педагог и студент выстраивают взаимоотношения на основе диалога, партнерства и сотрудничества. Абитуриент приходит в вуз с определенными жизненными позициями, планами, установками, социальным опытом, искренней верой в предназначение избранной профессии. Но уже на первом курсе рушатся абстрактные представления о ее содержании, о собственных возможностях и способностях. Виновата здесь не только социальная незрелость молодых людей. Педагоги вуза должны помочь будущим учителям поверить в собственные силы, преодолеть состояние неустойчивости и неуверенности, стимулировать социальную ответственность и творческую активность. Успех в решении данных проблем возможен, если сам педагог, преподаватель любит свою профессию, добивается успеха в своей специальности и неравнодушен к тем, кого он обучает и воспитывает. Именно через диалогические отношения, проникая во внутренний мир студентов, перед преподавателем раскрывается личность будущего педагога с ее переживаниями, сомнениями, линией устремленности, системой ценностей и вырабатываются правила, необходимые для эффективного учебного взаимодействия:

важно не только умение говорить, но и умение слушать, уметь задавать вопросы, помогающие обрести истину, критиковать идеи, а не личности, находить такие аргументы, которые, не обижая, которые доказывают правильность позиции, мнения.

Будущее любой государства, в том числе и России, определяется уровнем образования и культуры, профессиональной подготовки современной молодежи, ее мировоззренческой и гражданской позицией, желанием и умением активно участвовать в развитии страны. Во многом эти качества формируются в процессе диалога. Поэтому изучение его основ, приемов правил применения являются сегодня одной из важнейших задач в подготовке современного педагога.

Библиографический список

1. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004. – 192 с.
2. Курганов С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
3. Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Вып. 2: «Образ и мысль» : сб. статей. – СПб., 1997. – 142 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ.* – М.: Просвещение, 2010. – 31с

О. Г. Ефремова,

учитель начальных классов

МБОУ Ставровская СОШ Собинского р-на, Владимирской области

Н. В. Белякова,

заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института

Владимирского государственного университета

кандидат педагогических наук, доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Перед начальным общим образованием в России в настоящее время одной из главных задач является формирование исследовательских умений как результата освоения основной образовательной программы начальной школы. В этой связи, на наш взгляд, наиболее продуктивным средством формирования исследовательских умений может являться проектная деятельность.

На наш взгляд, овладевая исследовательской деятельностью, ребенок может усваивать эталоны, вырабатывать свои правила поведения, способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию комплекса исследовательских умений.

Несмотря на то, что в науке имеется богатое теоретическое осмысление различных аспектов проблемы формирования исследовательских умений у младших школьников средствами проектной деятельности,

данный вопрос, тем не менее, требует детального рассмотрения в части выделения специальных педагогических подходов, обеспечивающих успешность реализации решаемой образовательной задачи.

Раскрывая особенности формирования исследовательских умений младших школьников средствами проектной деятельности с применением специальных педагогических подходов, мы подробно изучали особенности организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе и педагогические подходы к организации проектной деятельности в целях формирования исследовательских умений младших школьников.

Для достижения поставленной цели нами была выдвинута гипотеза о том, что, развитию исследовательских умений учащихся младшего школьного возраста может способствовать проектная деятельность, если:

– будут учитываться психологические особенности возрастного развития младших школьников;

– рассматривать процесс их формирования как поэтапный, обеспечивающий динамику от развития интереса детей к познанию, формированию первоначальных умений исследовательского характера;

– при их формировании будут применяться гуманистический, аксиологический, личностно-деятельностный, полисубъектный, креативный, индивидуально-творческий педагогические подходы, направленные на развитие исследовательских умений через выполнение проектов.

Руководствуясь концепциями развивающего обучения: В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.М. Матюшкина, Б.Д. Эльконина; теориями учебной деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, в которых обучение и воспитание рассматривается как сложная деятельность со структурой «цель – средства – процесс – результат» и раскрываются возможности внутренних механизмов формирования различных умений; идеями педагогов-практиков А.П. Гладковой, А.И. Савенкова, Н.А. Семеновой, В.В. Успенского, Л.А. Михеевой, Л.А. Громовой и др. об организации исследовательской деятельности младших школьников и ее результатах, для решения поставленных задач мы выявили сущность понятия «исследовательские умения».

Полагаясь на идеи, отраженные в работах доктора педагогических наук Александра Ильича Савенкова, под общими исследовательскими умениями и навыками мы понимаем следующее: «видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; сравнивать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи» [2].

Как показал анализ научных источников, основным средством формирования исследовательских умений в младшем школьном возрасте, со-

гласно требованиям ФГОС НОО [3], может выступать проектная деятельность, так как в ходе выполнения проекта учащиеся испытывают потребность в поиске дополнительной информации для самостоятельной познавательной деятельности, осваивают эффективные приёмы поиска, организации и хранения информации, используют полученные знания для установления причинно-следственных связей, объяснений и доказательств фактов в различных ситуациях проектирования и практической деятельности.

Основными этапами организации проектной деятельности, вслед за кандидатом педагогических наук Л.А. Громовой [1], можно выделить следующие:

1 этап. Погружение в проект – выбор и формулировка проблемы, которые будут разрешены в ходе проектной деятельности учащимися, выдвижение гипотез, требующих доказательства или опровержения.

2 этап. Организационный – выбор и организация групп участников проекта, определение направлений работы, формулировка задач для каждой группы, указываются способы источников информации по каждому направлению.

3 этап. Осуществление деятельности – поиск необходимой информации, сбор данных, изучение теоретических положений, необходимых для решения поставленных задач.

4 этап. Обработка и оформление результатов проекта (презентация) – определяются способы обработки полученных данных, представление проектов в виде творческих работ.

5 этап. Обсуждение полученных результатов (рефлексия) – анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта.

Педагогический опыт показал, что развитию исследовательских умений учащихся младшего школьного возраста способствует проектная деятельность, если при ее формировании будут учитываться гуманистический, аксиологический, личностно – деятельностный, полисубъектный, креативный, индивидуально-творческие педагогические подходы, направленные на развитие исследовательских умений через выполнение проектов.

Первым из них следует назвать гуманистический, который нашел свое отражение в следующих принципах:

- учет и приоритет интересов ребенка при разработке проекта;
- обеспечение сотрудничества в процессе работы над проектом;
- стимулирование личностного развития учащегося.

Так, работая над проектом «История п. Ставрово», мы ставили перед собой задачу вызвать у детей интерес к родному поселку, сформировать чувство гордости за историческое прошлое поселка.

В процессе работы над проектом у учащихся сформировались такие исследовательские умения, как видеть проблему, определять задачи, над которыми они будут работать, составлять план работы над проектом.

Аксиологический подход, включает ориентацию детей на "общечеловеческие, национальные ценности". Данный подход нашел свое отражение в работе над проектом «История п. Ставрово». Ученики исследовали историю родного поселка, побывали в музее, доме культуры, познакомились с ветеранами ВОВ. В процессе работы над проектом у учащихся сформировались такие исследовательские умения, как выдвигать гипотезы о происхождении названия поселка, дали определения таким понятиям как «Ставрово», «традиция».

Личностно-деятельностный подход, основан на том, что деятельность должна заинтересовывать учащихся необычными задачами и материалами, цель которых – усилить природную любознательность детей и их стремление исследовать неизвестное. Обучающиеся осваивают принципиально новые роли – не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь».

В процессе работы над проектом «История п. Ставрово» каждому ученику было дано задание, которое затрагивало лично его: кому-то было интересно глубже узнать об истории поселка, кто-то изучал традиции, кто-то работал с музейными экспонатами.

Личностно-деятельностный подход позволяет ученикам доказывать истинность изученного материала, задавать вопросы по теме исследования, и защитить то, что сумели собрать.

Полисубъектный подход связан, прежде всего, с использованием различных форм совместной деятельности, сотрудничества педагогов и детей. Работая над проектом «История п. Ставрово», ученики сотрудничали с родителями, учителями, жителями поселка, музейными работниками, с работниками дома культуры.

В процессе работы над проектом у учащихся сформировались такие исследовательские умения, как умение устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать, наблюдать, анализировать

Креативный подход ориентирует на формирование творческой индивидуальности, выработку творческого стиля деятельности. В конце работы над проектом «История п. Ставрово», каждый ученик творчески подошел к его оформлению. Одни сделали презентацию, другие нарисовали плакат, третьи подготовили музыкальный номер. В процессе у учащихся сформировались такие исследовательские умения, как работать с историческим материалом, структурировать его, развивать коммуникативные навыки.

Индивидуально-творческий подход требует разработки разноуровневых, дифференцированных исследовательских заданий, позволяющих актуализировать творческий потенциал каждого ребенка.

Каждый ребенок в процессе работы над проектом «История п. Ставрово» проявил себя индивидуально, попробовал свои силы, прило-

жил свои знания, принес пользу, публично показал свой результат, что помогло ему доказать и защитить важность исследуемой проблемы.

В результате исследования нами установлена корреляционная взаимосвязь и закономерность между специфической характеристикой конкретного педагогического подхода с содержанием проектной деятельности и результатом участия детей в проектной деятельности в виде сформированных исследовательских умений. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза была доказана, цель работы достигнута.

Результаты проделанной работы являлись предпосылкой создания методических рекомендаций по организации проектной деятельности младших школьников в целях формирования исследовательских умений, что имеет практический и методический интерес для педагогов – практиков:

1. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе должна базироваться на личностно-ориентированном обучении, где ведущим методом познания является исследовательский метод.

2. Для обеспечения сформированности исследовательских умений у младших школьников необходимо углублять знания и практические навыки учителей в вопросах особенностей реализации проектной деятельности учащимися начальных классов.

3. Во время организации исследовательской деятельности необходимо учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, личностные смыслы учащихся, а также применять гуманистический, аксиологический, личностно – деятельностный, полисубъектный, креативный, индивидуально-творческий подходы в развитии исследовательских умений и навыков младших школьников.

4. Поскольку проведение проектной и исследовательской деятельности обучающихся требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной и исследовательской деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом или исследованием, но и в рамках традиционных занятий поэлементно.

5. К участию в проектной деятельности возможно привлекать не только учащихся и педагогов, но и родителей, деятелей культуры, научных сотрудников, студентов и т.д.

6. В процессе организации проектной деятельности необходимо дать возможность младшему школьнику проявить себя индивидуально, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, публично показать свой результат.

Библиографический список

1. Громова Л. А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 148с.

2. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 204 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2015 г. / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015. – 33 с.

И. К. Лапина,

заведующий кафедрой всеобщей истории Педагогического института

Владимирского государственного университета

доктор исторических наук, профессор

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Модернизация отечественного образования акцентировала внимание педагогов на необходимость реализации системно-деятельностного, практико-ориентированного, компетентностного подхода на всех ступенях обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 классы) справедливо подчеркивает принцип «преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования» и определяет весьма непростые требования к реализации основной образовательной программы начального общего образования. Обращает на себя внимание тот момент, что уже с самых ранних ступеней обучения государственная политика в сфере образования учитывает новые требования общества информационного типа и нацеливает учителя на воспитание личности, которая будет удовлетворять его потребностям, также как «задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества». Уже на ступени начального общего образования осуществляется принципиальное для российского общества формирование основ российской гражданской идентичности, мировоззрения обучающихся. Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования важное место занимает «формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов» [4].

Традиционно важнейшее место в реализации данных задач занимает предмет «История». Он отсутствует в программе начальной школы, но элементы исторического образования присутствуют и могут успешно вводиться учителем при преподавании учебного предмета «Обществознание и

естествознание (Окружающий мир)», а также на внеклассных мероприятиях, в ходе воспитательной работы патриотической направленности со школьниками. Именно в рамках данного предмета формируется понимание особой роли России в мировой истории, воспитание уважительного отношения к своей стране и малой Родине. Отметим, что Концепция нового УМК по Отечественной истории определяет современный подход в преподавании истории как «единство знаний, ценностных отношений и познавательной деятельности школьников» [2]. Системно-деятельностный подход ориентирует современного педагога на формирование у учащегося прежде всего способности самостоятельно приобретать новые знания и использовать это умение в дальнейшем в своей социальной практике. Выработка элементов компетенции самостоятельной деятельности начинается уже на стадии начального обучения в школе.

Первым и очень важным шагом на пути развития исторического мышления и патриотизма часто становятся задания и конкурсы, связанные с обращением к истории своего рода и семьи, к семейным архивам и семейным реликвиям. Они доступны по возрастному уровню развития, дают возможность семейного со-творчества, что имеет немаловажный воспитательный аспект, приобретения опыта самостоятельного поиска и решения поставленной проблемы, и вызывают большой интерес у школьников младших классов. «Именно человеческое измерение истории прививает интерес и уважение к своей истории, служит источником и инструментом формирования у молодого поколения личностного, эмоционально окрашенного восприятия прошлого», – подчеркивает Концепция нового УМК по Отечественной истории [2]. Такого типа задания способствуют также выработке коммуникативных компетенций.

Чувство гордости за своих предков – одно из важнейших в воспитании гражданина, сопричастного историческим свершениям своей страны, которые становятся необходимым фундаментом его личностного патриотического развития. Эмоционально окрашенная история каждой семьи несет в себе отражение непростой истории нашего Отечества и становится для младшего школьника наиболее доступным мостиком к познанию истории Отечества. В то же время подобные задания позволяют вводить элементы поискового и творческого подхода, знакомят школьников с начальными формами познавательной рефлексии, приемами анализа информации и др., что соответствует достижению метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Хорошие возможности для постепенного овладения учениками знаниями об основных этапах развития нашего государства, своеобразия его истории и культуры, выдающихся личностях, формирования единого многонационального российского народа дает краеведческий материал, воз-

возможность обратиться к публичной истории посредством организации пешеходных экскурсий по городу, посещения местных исторических музеев и выставок. Им могут предшествовать конкурсы и творческие задания по истории нашего края, о выдающихся земляках, их вкладе в славную историю российского государства, о трудовых и военных подвигах представителей своего рода. Это позволяет успешно реализовать историко-антропологический подход в преподавании общественных дисциплин, «формировать у учащихся чувство принадлежности к богатейшему общему культурно-историческому пространству, уважение к культурным достижениям и лучшим традициям своего и других народов» [2].

История Владимирского края, его богатейшее культурное наследие, выдающиеся всемирно известные памятники архитектуры дают богатейший материал для формирования общекультурных компетенций, способности школьников воспринимать цивилизационные и культурные особенности Отечества, для восприятия исторических памятников «как ценного достояния страны и всего человечества» [2], понимать свою личную ответственность за их сохранение.

В проходящих сегодня дискуссиях среди учителей относительно компетентностного подхода отмечается также возможность формирования у школьников младших классов информационной компетенции, подразумевающей возможность использования информационных ресурсов, в частности, Интернета, при подготовке заданий учениками 3–4 классов [3]. Плодотворными является использование проблемного обучения, игровых и проектных технологий. Последние представляются возможными для применения уже со 2 класса и рассматриваются как одни из наиболее эффективных в развитии креативной компетенции [1].

При всей верности поставленных перед педагогами вопросов реформирования школьного образования необходимо отметить отсутствие четко прописанных компетенций в ФГОС начального общего образования, их недостаточную понятийную разработанность, хотя данный термин неоднократно используется стандартом, устанавливающим требование овладения «ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться». Более глубокая и четкая разработка данного вопроса существенно облегчила бы реализацию задач обучения, стоящих перед учителями не только начальных классов.

Литература:

1. Булатова Н. Н. Реализация компетентностного подхода в начальной школе. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/02/01/realizatsiya-kompetentnostnogo-podkhoda-v-nachalnoy-shkole/>
2. Концепция нового УМК по Отечественной истории. – URL: <http://rushi-story.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-potechestvennoj-istorii/osnovnye-polozheniya.html/>

3. Палагута М. В. Компетентностный подход в образовании – путь к повышению его качества. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/612355/>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 классы). – URL: http://www.ug.ru/new_standards/3/

Г. Ю. Максимова,

*доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного
и начального образования Педагогического института*

Владимирского государственного университета

кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО

«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ» ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ТРАКТОВКЕ А. С. СИМОНОВИЧ

Вопросом о «профессиональном стандарте» воспитателя детского сада отечественные педагоги непосредственно начали задаваться со второй половины XIX века, когда в России стали открываться собственно детские сады как специальные учреждения для воспитания детей дошкольного возраста.

Аделаида Семеновна Симонович (1844–1933) – классик дошкольного воспитания, автор «самого основательного обобщающего труда в дореволюционной детсадовской педагогике» России [1, с. 4], один из популяризаторов идеи общественного дошкольного воспитания в нашей стране, плодотворно претворявшая её в практической работе с детьми в детском саду, не могла обойти стороной вопрос «кто может быть воспитателем?» [1]. Задаваясь этим вопросом еще в 60-е годы XIX века, она правомерно считала, что на становящуюся личность оказывает воспитательное воздействие всё и вся, с чем или кем она в какой-то степени взаимодействует. В ряду этих факторов воспитания, конечно, решающим являются воспитывающие взрослые. Прежде всего и раньше других ими, по естественному положению вещей, являются родители, «и по преимуществу в первое время жизни ребенка – мать» [2, с. 224].

В воспитательном влиянии на ребенка родителей А.С. Симонович в качестве доминанты выделяла нравственное воздействие. Затем, когда воспитание по необходимости «переходит» от родителей «к посторонним лицам» – в данном случае, к воспитателям детского сада, которые специально призваны знакомить детей с «усовершенствованиями ума», т.е. плодами прогрессивного развития человеческой мысли, – нравственная доминанта, по её мнению, должна сохраняться. При этом, с одной стороны, воспитатель должен владеть системой работы с ребенком дошкольного возраста (например, системой Ф.Фребеля), т.е. быть педа-

гогически образованным, а, с другой стороны, не должен бездумно её реализовывать, иначе это может привести к «механизации детей» [2, с.225]. Другими словами, воспитатель должен относиться к реализуемой педагогической системе творчески-критически, с учетом самобытных национальных особенностей, избегая «механизации в занятиях», излишнего педантизма, строгой дисциплины, рутины, шаблона, проявляя гибкость и «отзывчивость» на постоянно меняющуюся образовательную ситуацию [1, с.30]. При этом воспитатель должен помнить, что знание-вый компонент, реализуемый на занятиях, составляет лишь тысячную долю того, чем он должен владеть.

Высокие требования к воспитателю А.С. Симонович формулировала исходя из того, что она понимала под «воспитанием». Воспитание, по её мнению, это – «...передача умственного, нравственного и физического опыта настоящего и прошлых поколений – молодому подрастающему поколению», это – предохранение молодого поколения от ошибок прежних поколений, это – усовершенствование отношения человека к самому себе (физическая составляющая), отношений людей между собой (нравственная составляющая) и отношения людей к природе (умственная составляющая)» [2, с. 226]. Таким образом, воспитатель, приступающий к воспитанию, должен выработать в себе систему отношений, соответствующую данной трактовке воспитания. Отсюда, «первое, главное и необходимейшее» требование к воспитателю – способность и готовность к самовоспитанию (или перевоспитанию – при наличии «прежнего дурного воспитания»), «ибо всё главное влияние воспитателя заключается в примере, который он дает воспитаннику» [2, с. 226].

Кроме стремления к этой триединой цели в жизни, от воспитателя, по мнению А.С. Симонович, «требуется еще любовь к детям» [1, с. 227], которая основана на знании жизни детей; любовь к детям, «которая делает жизнь человека невыносимой без детей и которая не позволяет ему никаких других занятий...», кроме воспитания» [1, с. 227].

При этом, считает А.С. Симонович, любовь к детям должна «гармонизировать» с вышеозначенной целью жизни, идеалом жизни. Тогда гармонизируются и взаимоотношения между воспитателями и детьми, а также между самими детьми. «Такой воспитатель, – пишет А.С. Симонович, – живет в детях и дети живут в нем. ...он видит прогрессивное приращение сил у ребенка, он дает направление этим силам» [1, с. 227]. Профессиональная деятельность воспитательницы, в связи с этим уточняет она свою позицию, должна быть одухотворена осознанием своей материнской миссии по отношению к детсадовским детям. И эту роль матери она должна исполнять «бодро», «любовно» и «ответственно» [1, с. 7].

Из этих главных требований к воспитателю вытекают второстепенные, как считает А.С. Симонович, требования: «он должен знать пе-

дагогику, быть психологом (т.е. он должен уметь читать внутренние побуждения ребенка и человека вообще), он должен быть *твердым* (курсив А.С. Симонович – Г.Ю. Максимова, Н.А. Виноградова), сдержанным, спокойным, должен понятно выражаться и т.д.» [2, с. 227].

Эти и другие качества (которые оказались в данном случае «скрытыми» за сокращением «и т.д.»), являются, как считает А.С. Симонович, производными от жизненного и человеческого идеала воспитателя. Вместе с тем, если она допускает отсутствие у воспитателя «некоторых умственных качеств», то в отношении нравственности она категорична – «воспитатель должен быть прежде всего вполне нравственным человеком» [2, с. 228]. Чем больше будет нравственных воспитателей, тем совершеннее, цивилизованнее будет и общество в целом, заключает А.С. Симонович.

Данную позицию выдающегося педагога можно считать одной из первых попыток сформулировать «профессиональный стандарт» воспитателя детского сада в России, которая во многом определила современный отечественный профессиональный стандарт педагога дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Симонович А. С. Кто может быть воспитателем? // Детский сад. – 1867. – №11–12. – С. 389–398. Цит. по: История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Под. ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – С. 224–228.

2. Симонович А. С. Практическое руководство для детских садовниц. Ч. 1. Детский сад. Общие положения // Детский сад со всех сторон. – 2003. – №26. – 79 с.

М. Слепян,

руководитель компании «Суламот групп»

(г. Раанана, Израиль)

О ПРОГРАММЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ «ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИИ, ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ (ТЬЮТОРСТВА) И ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С РАС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»

Значимость реализации предлагаемой программы определяется тем, что инклюзивное образование является наиболее развивающей средой, не только для многих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также для их «нормативных» одноклассников.

Инклюзия детей с расстройствами аутистического спектра широко практикуется в мире, в частности в Израиле, т.е. все общеобразовательные школы Израиля готовы распахнуть двери для детей с ограниченными

ми возможностями. Многие из таких детей не в состоянии справиться своими силами и государство назначает им помощников, которые сопровождают их в учебное время. В Российском образовании в настоящее время процесс интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство и обеспечения детей с ОВЗ тьюторами только начинается, для чего необходима специальная подготовка.

Израильские специалисты готовы поделиться своим опытом и обеспечить практическое формирование у российских педагогов навыков тьюторского сопровождения детей с проблемами аутистического спектра, в том числе и тех, кто имеет нарушения зрения, слуха или моторики.

Участие в программе поможет более чётко понимать сферы затруднения своего воспитанника и скомпенсировать их. Специалисты помогут участникам разобраться в следующем:

- почему трудности детей с диагнозом аутизм не вписываются в рамки нашего нормативного понимания;

- как можно понять ребёнка, который с лёгкостью и интересом обсуждает строение вселенной, но при этом не способен сам собрать портфель и впадает в истерику при любом изменении в привычном расписании уроков;

- как можно принять дикие прыжки на месте, которые производит одарённый маленький музыкант;

- почему талантливый математик не понимает таких простейших вещей, как уважительное отношение к старшим или начинает, в буквальном смысле, биться головой о стенку, обнаружив, что в бутерброде сыр вместо ожидаемой колбасы и т.д.

Специалисты – профессионалы научат участников программы понимать детей – аутистов, во избежание постоянного попадания в тупик неподготовленных к работе с ними педагогов, помогут разобраться в том, почему аутисты нередко вызывают раздражение своими "нелогичными" на взгляд обычного человека поступками, а их наивность доходит до абсурда. Обеспечат возможность понимания педагогами того, что собой представляет деятельность тьютора, постижение содержания и смысла которой позволит понимать природу аутизма и применять различные способы эффективного взаимодействия с детьми с РАС, чьё восприятие и поведение сильно отличается от общепринятого. Продемонстрируют участникам специфику работы тьютора, который должен быть связующим звеном между двумя мирами – аутичным и нормативным, способным понять не только лишь один из этих миров, в связи с чем его посредничество обречено на провал и он не сможет найти правильный путь того, как донести до аутиста общепринятые правила, а наоборот – будет владеющим в достаточной мере обоими "языками": нейротипичным и аутичным, что сможет служить ниточкой соединяющей эти миры.

Необходимость профессиональной подготовки тьюторов, сопровождающих детей с расстройствами аутистического спектра предполагает, что её результаты обеспечат возможность будущим тьюторам не только погрузиться, но и «дотронуться» до удивительного, до конца еще непостижимого аутичного мира.

Наряду с изучением коррекционных методик и инструментов инклюзии, тьюторы узнают об особенностях восприятия аутистов и способов эффективного взаимодействия с ними.

Цель программы заключается в предоставлении слушателям необходимого и достаточного набора знаний и практических методик, с помощью которых они, принимая прямое или косвенное участие в инклюзии детей с диагнозом аутизм в детских садах, общеобразовательных школах и социально-реабилитационных центрах смогут достичь максимального положительного результата.

В основу программы положена модель индивидуальной инклюзии с сопровождающим (тьютором), часто используемая в израильских школах.

Программой предусматривается через чтение лекций и проведение практических занятий по каждой теме, которые будут затрагивать как академические, так и практические аспекты, формирование представлений слушателей о том, что особенностью тьюторской деятельности при работе с аутистами является охват не только времени сопровождения такого ученика в школе, но и времени используемого на поддерживающую домашнюю программу.

Программа включает в себя 3 блока обучения, в каждый из которых встраивается тьюторская практика, длящаяся в течение одного учебного блока, не менее 3-х дней в неделю, в роли сопровождающего ребёнка с аутизмом (но не родителя этого ребёнка) в общеобразовательном учреждении (детском саду, школе или социально-реабилитационном центре и т.п.), с написанием ежедневных подробных отчётов и участием в обучающих очных и дистанционных сессиях.

Освоение программы завершается выполнением выпускной квалификационной работы, формат которой будет обусловлен направлением практической подготовки слушателей.

1 Блок. Понимание аутизма и его проявлений, обзор коррекционных подходов

Статистика, и возможные причины. Начальные признаки, симптомы, способы диагностирования. Дифференциальная диагностика. Способы тестирования. Особенности детей с диагнозом аутизм. Проявления, особенности поведения, способы мышления и их влияние на адаптацию в обществе:

1. Сенсорная интеграция и особенности восприятия;
2. ТОМ – Theory of Mind (Модель Психического);

3. Weak central coherence (Слабое Центральное Согласование);

4. Executive Functions (Исполнительные Функции);

Обзор методик и подходов коррекции и работы с аутистами, организация учебной среды:

1. Поведенческий подход;

2. Эклектичный подход;

3. PECS – picture exchange communication system;

4. Методики обучения детей с РАС;

5. Визуальная поддержка;

6. Сенсорная интеграция;

7. Спорт.

Построение коррекционно-развивающей среды для детей с РАС:

1. Выявление проблемных областей;

2. Постановка целей, поддерживающих инклюзию;

3. Создание программы;

4. Документация и отслеживание результатов.

II Блок. Академическая и социальная инклюзия в школе

Что такое инклюзия? Существующие модели инклюзии. Определение целей и задач инклюзии. Академическая инклюзия, социальная инклюзия. Явное и скрытое сопровождение. Составление индивидуальной коррекционно-развивающей инфраструктуры для продвижения ребёнка. Согласование между всеми участниками, ответственными за инклюзию ребёнка. Индивидуальная программа, поддерживающая инклюзию. Стратегии для создания и сохранения "легитимности" ребёнка в глазах окружающей среды. Оптимизации процесса инклюзии ребёнка: во время уроков, во время перемен, и социальная интеграция послешкольных занятий. Планирование и контроль в различных видах деятельности: уроки, перемены, переходы от одного вида деятельности к другому, приспособление к изменениям в окружающей среде. Социальная интеграция: стратегии и механизмы. Игры, способствующие интеграции. Адаптация учебной среды. Объяснение затрудняющих материалов с помощью дробления и разложения. Построение индивидуальной программы, корректирующей трудности обучения. Практические инструменты, помогающие в инклюзии. Адвокация и самоадвокация (способы эффективного и социально-приемлимого отстаивания своих интересов) детей с аутизмом.

III Блок. Темы, сопровождающие и поддерживающие инклюзию

Социальные проекты, поддерживающие инклюзию. Способы вовлечения и поднятия осведомлённости педколлектива и родителей одноклассников. Законодательство и юридическая сторона вопроса инклюзии. Методики решения конфликтов, ведения переговоров. Общие программы, поддерживающие инклюзию и улучшающие общий климат в учебном заведении. Домашняя поддержка инклюзии.

После каждого блока слушатели получают задание на выполнение практической работы, консультации по выполнению которой, специалисты группы Суламот будут осуществлять в дистанционном формате в межсессионный период (дистанционное сопровождение стажеров включает каждодневное чтение отчётов, встреча по скайпу 1 раз в 2 недели для обсуждения кейсов и решения проблем).

Ход реализации программы:

Подготовительный этап

Подбор детей – кандидатов для участия в пилотном проекте. Принимаются дети с 3-х до 7–8 лет, с диагнозом РАС (Расстройство Аутистического Спектра). Необходимы начальные навыки речевой коммуникации.

Этап А. Блок обучения I. Реализуется параллельно с тестированием и отбором детей для пилотного проекта, составление индивидуальных программ подготовки к инклюзии, выбор тьюторов для каждого ребёнка

Этап Б. Реализация программы по подготовке детей к инклюзии. Реализация программ инклюзивного сопровождения детей с РАС тьюторами в соответствии с заданием, определенным в период освоения первого блока обучения с дистанционным сопровождением специалистами Суламот, как выполнения методического сопровождения части практики.

Этап В. Блок Обучения II. Реализуется параллельно с тестированием результата подготовительной программы и постепенным частичным внедрением в детские коллективы, в соответствующие образовательные рамки (детский садик, школа)

Этап Г. Реализация программ индивидуального сопровождения детей с РАС обучающимися тьюторами по расширению инклюзии с дистанционным сопровождением специалистов Суламот, как часть практики.

Этап С. Блок Обучения III. Реализуется параллельно с тестированием результатов обученности слушателей.

Программа предназначена для:

- Региональных руководителей инклюзии в школах и ДООУ;
- Консультантов по индивидуальной инклюзии;
- Кейсменеджеров инклюзии детей с диагнозом аутизм;
- Тьюторов детей с диагнозом аутизм;
- Педагогических коллективов: директоров школ, педагогов, школьных психологов, оказавшихся перед необходимостью обеспечивать условия для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство;
- Социальных работников;
- Специальных педагогов;
- Родителей детей с диагнозом аутизм, которые учатся или собираются учиться в инклюзивном образовании.

Слушателям, выполнившим полностью учебный план в рамках освоения программы переподготовки в объеме 700 часов и успешно за-

штитившим выпускную квалификационную работу будут выданы дипломы государственного образца о профессиональной переподготовке, которые дают право осуществлять профессиональную деятельность в области «Построение процесса инклюзии, индивидуального сопровождения и поддержки (тьюторстве) детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной среде».

И. И. Молодец,

*доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат филологических наук*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Компетентность и грамотность в общении сегодня являются важнейшими факторами успеха в любой сфере жизнедеятельности. Чтобы быть успешным, нужно быть коммуникативно активным, социально компетентным, адаптированным к социальной действительности, способным эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к конфликтам и в совместной деятельности, и в быту.

По мнению Е.И. Тихеевой, «Коммуникативная компетентность не возникает на пустом месте, она формируется. Основой её формирования и основным источником приобретения коммуникативной компетентности является опыт человеческого общения. Людям разного возраста присуща потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними мыслями, чувствами, планами, детям эта потребность присуща в большей мере; доказано, что дети, с которыми много и сознательно говорят люди вдумчивые, интересующиеся их внутренним миром, и развиваются быстрее, и говорят лучше» [2, с. 93].

Коммуникативное развитие ребенка идет по разным направлениям. Это, во-первых, увеличение словарного запаса, объема высказывания – то есть количественное накопление и, во-вторых, качественные изменения, к которым относится развитие связной речи, понимание речи. Мы обратимся к проблеме детской грамматики, то есть к качеству речи.

Детская грамматика – это механизм, который управляет речевой деятельностью ребенка. С.Н. Цейтлин называет детскую грамматику упрощенной моделью грамматики нормативного языка: «совокупность общих правил при отсутствии запретов и ограничений» [5, с. 26]. Чтобы понимать речь, ребенку недостаточно знать лексическое значение слов, из которых

она состоит, надо еще понять грамматические связи и отношения между этими словами: только правильно морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для ребенка средством общения со взрослыми и сверстниками. Ребенок понимает лексическое значение слова книга, читать, но может не знать смысла грамматических форм, употребленных в предложениях: Книга прочитана или Книгу почитаю. Если ребенку непонятен смысл грамматических форм, он не понимает и мыслей, высказанных в предложении.

Трудность обучения ребенка грамматике родного языка состоит в том, что взрослые употребляют грамматические значения интуитивно и не осознают их, потому что сами усваивают их в процессе естественного восприятия родного языка. Дети осваивают основные грамматические значения и строят синтаксические конструкции, подражая взрослым. Чем раньше дети услышат все грамматические формы родного языка и проникнут в их смысл, тем раньше сформируются у ребенка такие грамматические понятия, как грамматическая форма и грамматическое значение.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [3] содержит целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

Известный лингвист А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола: от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному.

Таким образом, как отмечают специалисты в области развития речи [4], к школьному возрасту ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Высокий и достаточный уровень практического владения языком позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Ребенок, не усвоивший грамматического строя родного языка до школы, плохо учится, потому что оказывается неспособным понять связи и отношения между изучаемыми в школе явлениями действительности.

В современной методике нет никаких указаний на то, как можно определить отставание ребенка в усвоении им грамматических значений. Педагоги и родители замечают беду уже в школе, когда ребенок оказывается неспособным осилить даже курс I класса, и тогда исправить что-то уже трудно.

В школьном курсе русского языка грамматика занимает ведущее положение как «важнейшая теоретико-практическая учебная дисциплина, дающая школьникам систему понятий, понимание структуры языка и закономерностей его функционирования» [1, с. 43]. Грамматика в школе имеет самостоятельное значение: она дает учащимся представление о грамматическом строе языка и его закономерностях; и прикладное значение: на основе грамматики усваиваются орфография, пунктуация и культура речи. Сегодня используется несколько учебно-методических комплексов начального образования, различие между которыми заключается, в том числе, и разных подходах к изучению грамматики. Основных подходов к изучению грамматики в начальной школе два:

– фонематический, или фонемный (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова), при котором навыки грамотного письма и чтения у детей вырабатываются только после отработки навыка различения фонем (вариантов звуков) русского языка. Для этого подхода характерно мнение, что для формирования навыка грамотного письма необходимо владеть фонемным разбором слова.

– морфологический, или морфемный (остальные учебники), при котором обучение основам письма и чтения строится на постижении морфологической структуры слова (звук-буква-слог-морфема). Этот подход основывается на утверждении, что непременным условием овладения нормами современной русской орфографии является умение членить слово на структурные части.

В настоящее время фонематический подход является доминирующим в методике преподавания русского языка в начальной школе, хотя актуален и морфологический подход.

Как в устной, так и в письменной речи учащихся встречаются ошибки, связанные с нарушением закономерностей и правил грамматики; ошибки в образовании форм слов и их употреблении, в образовании и употреблении словосочетаний и предложений. Такие ошибки называются грамматическими. Грамматические ошибки – это нарушение грамматических норм образования языковых единиц и их структуры.

Анализ грамматических ошибок помогает определить, какими нормами языка: словообразовательными, морфологическими, синтаксическими- не владеет ребенок. Словообразовательные состоят в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка. Морфологические связаны с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи. Синтаксические связаны с нарушением синтаксических норм. Средства исправления грамматических ошибок ребенка в словообразовании и в словоизменении разработаны достаточно полно. Для выявления таких ошибок используются различные методики. Над предупреждением грамматических ошибок работа

тоже ведется, но она нуждается в осмыслении и описании в связи с компетентным подходом к изучению грамматики

Следует помнить, что целью изучения курса грамматики является вовсе не безошибочное знание десятков правил русской орфографии, морфологии и синтаксиса, а овладение нормативным языком в его письменном и устном вариантах, что основным критерием формирования коммуникативной личности является умение грамотно выражать свои мысли. Что касается теории и практики грамматики – то это не более чем средства, при помощи которых достигается эта цель в рамках реализации компетентного подхода.

Библиографический список

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: РОСТ СКРИН, 1997. – 256 с.
2. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки Рос.Федерации от 17 окт. 2013 г. №1155// Рос.газета. – 2013. – 25 ноября.
4. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., Просвещение, 1977. – 240с.
5. Цейтлин С.Н., Погосян В.А., Еливанова М.А., Шапиро Е.И. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь. – СПб: КАРО, 2006. – 128 с.

О. В. Морозова,

доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

К ВОПРОСУ ОБОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ ПО ПРОФИЛЮ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Смена парадигмы стандартизации в российском образовании, вызванная вступлением России в «Болонский процесс», привела к утверждению на всех уровнях системы образования компетентного подхода. Сегодня в качестве главного (и важнейшего) результата высшего образования рассматривается профессиональная компетентность, понимаемая как интегрированная характеристика работника, основанная на его знаниях, опыте, мотивации, демонстрируемая в деятельности, поведении, и позволяющая успешно решать профессиональные задачи. Под

компетентностью в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, умения, навыки, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга проблем (или решать их самостоятельно).

Таким образом, профессиональная компетентность может рассматриваться как интегральная характеристика личности, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Профессиональная компетентность педагога, соответственно, определяется как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, которая характеризует его профессионализм» [3] (Сластенин В.А.). Основными компонентами педагогической компетентности традиционно считают: когнитивный, рефлексивный и поведенческий. Схему ее формирования можно представить следующим образом: знания (когнитивный компонент) → оценка и осмысление (рефлексивный компонент) → деятельность (поведенческий компонент). О сформированности компетентности можно говорить тогда, когда на основе знаний выстраивается осмысленная деятельность.

Следовательно, профессионально-педагогическая компетентность включает в себя высокий уровень теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки учителя, воспитателя, обеспечивающий решение задач профессиональной деятельности.

В исследованиях ученых РГПУ им. А. И. Герцена профессиональная *компетентность* педагога рассматривается как *«сумма ключевых, базовых и специальных компетенций»*. Ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для педагога базовыми являются компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. Специальные компетенции отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности» [1]. Специальные компетенции авторы предлагают рассматривать «как реализацию ключевых и базовых компетенций в области учебного предмета, направления профессиональной деятельности. Все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и...обеспечивает становление профессионально-педагогической компетентности» [1].

Компетентностный подход к оценке результатов освоения ООП нашел отражение и в современном Федеральном государственном образо-

вательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, в частности, в разделе «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» говорится о том, что «в результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции» [4], (соответственно ключевые, базовые и специальные компетенции). Профессиональные (или специальные) компетенции дифференцируются в зависимости от вида профессиональной деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата (педагогическая, проектная, исследовательская и культурно-просветительская деятельность).

Перечень компетенций, сформулированный ФГОС ВО, касается направления подготовки (44.03.01 Педагогическое образование) в целом, не отражает специфики конкретного профиля (направленности) программы. Поэтому п. 5.6 стандарта дает образовательной организации право дополнить набор компетенций выпускников «с учетом направленности программы бакалавриата на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности» [4]. Данное право подтверждается и нормативными документами ВлГУ: при составлении рабочей программы дисциплины в разделе «Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины» наряду с компетенциями, сформулированными ФГОС (общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными) рекомендуется указывать дополнительные компетенции, с учетом утвержденных профессиональных стандартов и /или требований работодателей.

Анализ содержания «Профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» [2], который содержит перечень трудовых действий, а также знаний, умений, реализующих основные трудовые навыки, также диктует необходимость дополнительной конкретизации компетенций бакалавра педагогики, обучающегося по профилю «Дошкольное образование».

Профессиональный стандарт педагога наряду с общепедагогическими функциями по обучению, воспитанию и развитию ребенка, предусматривает «педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» [2] и программ дошкольного образования, в частности. А это, в свою очередь, предполагает наличие у педагога (воспитателя ДОО) ряда специфических трудовых действий, отличающих данную трудовую функцию от смежных (реализация программ начального общего, а также основного и среднего общего образования).

Трудовые умения у трех смежных функций отличаются не только качественно, но и количественно, если трудовая деятельность по реализации программ дошкольного образования включает в себя 13 групп трудовых действий, то реализация программ начального общего, основ-

ного и среднего общего образования – по 7 групп. Наряду с общими для всех программ трудовыми действиями реализация программ дошкольного образования требует от педагога ДОО выполнения таких трудовых действий как: «участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО; поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации; формирование психологической готовности детей к школьному обучению; создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья; организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилами), продуктивной, конструирования; организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов; активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности» [2].

Перечисленные трудовые действия, а также сформулированные в Профессиональном стандарте знания и умения, направленные на их реализацию ведут к необходимости дополнить перечень профессиональных компетенций бакалавра педагогики по профилю «Дошкольное образование» следующими специальными компетенциями:

– способность к организации и педагогическому сопровождению основных видов деятельности ребенка раннего и дошкольного возраста (предметной, познавательно-исследовательской, игровой, продуктивной, конструирования), готовность создавать широкие возможности для развития свободной игры дошкольника;

– способность организовать работу с детьми раннего и дошкольного возраста с учетом общих закономерностей их развития и специфики дошкольного образования;

– способность использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для обучения и развития на следующих уровнях образования;

– владение всеми видами развивающей деятельности дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской и др.)

Работа над формированием данных компетенций в процессе изучения таких традиционных дисциплин вариативной части учебного пла-

на, как «Психологические основы образовательного процесса в ДОО», «Дошкольная педагогика», «Теория и методика физического воспитания детей», «Теория и методика социального развития дошкольника», «Теория и методика развития речи детей», «Теория и методика руководства детской изобразительной деятельностью», «Теория и методика развития математических представлений» и др. позволит сформировать индивидуальный стиль педагогической деятельности, целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечит становление профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации.

Библиографический список:

1. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.- 158 с.

2. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) : утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. №544н. – URL: http://ug.ru/new_standards/6.

3. *Сластенин В.А.* Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры. – Воронеж, 1992. – 185 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL: <http://www.fgosvo.ru>.

Л. Н. Рулиене,

*Профессор кафедры педагогики Бурятского государственного университета
доктор педагогических наук, доцент*

г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ
«ОРГАНИЗАЦИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ»**

Образовательная программа магистратуры «Организация и сопровождение электронного обучения», реализуемая в Бурятском государственном университете по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование представляет собой систему документов, разработанную с учетом изменяющейся отечественной образовательной системы. Так, ключевым важным направлением российской государственной политики в области образования является развитие электронного обучения. В соответствии с ФЗ №273-ФЗ "Об образовании в РФ" (статья 16) электронное обучение признается в качестве формы организации образовательной деятель-

ности. Как утверждается в Национальной образовательной инициативе "Наша новая школа", российские школы скоро будут оснащены современной медиатекой, высокотехнологичным учебным оборудованием, иметь доступ к широкополосному Интернету [4]. На заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего и среднего образования (23.12.2015), заседании Совета по науке и образованию (21.01.2016 г.), совещании президента РФ В.В.Путина с правительством (27.01.2016) утверждалось, что в современном российском обществе спрос на электронное образование постоянно растёт. В России запущены проекты «Электронное образование для инвалидов», «Образование на русском». В декабре 2016 г. будет запущен портал "Электронное образование" (в объёме общеобразовательной школы с выдачей сертификата об образовании). В этой связи возникает потребность в квалифицированных специалистах по организации и сопровождению учебного процесса в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС).

Образовательная программа «Организация и сопровождение электронного обучения» нацелена на подготовку магистров, обладающих профессиональной компетентностью для решения организационно-педагогических, научно-педагогических, научно-методических проблем электронного обучения. Магистратура призвана готовить исследователей – организаторов и тьюторов электронного обучения, способных:

- исследовать образовательный процесс в контексте информатизации, совершенствовать образовательную практику в условиях электронной информационно-образовательной, обобщать и развивать отечественный и зарубежный опыт организации электронного обучения;

- осуществлять научную разработку проблем в области электронного обучения (как самостоятельно, так и в составе сетевого педагогического сообщества) и организовывать научно-исследовательское сопровождение образовательных практик в рамках общероссийского проекта «Открытая школа»;

- эффективно участвовать в проектировании образовательных моделей, программ и проектов в области электронного обучения, сопровождать их реализацию в системе общего и дополнительного образования, среднего и высшего профессионального образования;

- осуществлять психолого-педагогическую экспертизу электронного обучения.

Магистерская программа реализует компетентностную модель обучения, модульную кредитно-рейтинговую систему обучения, междисциплинарный, проблемно-ориентированный и практико-ориентированный подходы в обучении. Реализация программы предполагает участие в грантовой программе Эразмус+, поддержку образовательных проектов магистрантов, максимальное увеличение доли самостоятельной работы в учеб-

ном плане и использование технологий смешанного обучения (blended-learning), эффективных ИКТ-инструментов, использование ресурсов портала электронного обучения БГУ (e.bsui.ru), привлечение ведущих специалистов в области электронного обучения из российских и зарубежных университетов (в т.ч. с помощью онлайн-сервисов) и сотрудников Центра информационных технологий и дистанционного образования¹ БГУ, изучение современных моделей и технологий электронного и смешанного обучения, формирование ИКТ-компетентности магистрантов в соответствии со стандартами ИКТ-компетентности для учителей ЮНЕСКО (ICT-CST).

Образовательная деятельность магистрантов будет направлена на формирование общекультурных, профессиональных и *специальных компетенций (в соответствии с ICT-CFT)*. Кратко охарактеризуем специальные компетенции – умение и готовность:

- распознавать ключевые свойства педагогических практик в условиях информатизации;
- описать, как можно использовать традиционные методы учебной работы в ЭИОС;
- включать работу в ЭИОС и с помощью ИКТ-инструментов в планы уроков, чтобы улучшить освоение предмета учащимися;
- использовать компьютерные презентации и цифровые образовательные ресурсы для обучения учащихся;
- описать и продемонстрировать использование широко распространенных технических средств ИКТ, презентационной графики и других цифровых ресурсов, Интернета, поисковых систем, обучающих программ и тренажеров;
- систематизировать и оценивать готовые программные продукты и веб-ресурсы в контексте образования;
- пользоваться сетевыми автоматизированными информационными системами для учета посещаемости, хранения оценок и подготовки школьной отчетности;
- применять общеупотребительные средства сетевого общения и сотрудничества;
- использовать средства ИКТ для повышения производительности своего труда, как инструмент для приобретения методических знаний;
- решать проблемы безопасного использования сети Интернет;
- использовать ИКТ для коммуникации и совместной работы с учащимися, коллегами, родителями и др.;
- использовать сеть как инструмент для совместной работы учащихся в школе и за ее пределами;

¹ Автор не согласен с термином «дистанционное образование», необходимо использовать «электронное обучение».

– использовать поисковые системы, сетевые базы данных и электронную почту, чтобы найти партнеров и ресурсы для выполнения совместных проектов;

– руководить проектной работой школьников в ИКТ-насыщенной образовательной среде;

– использовать средства ИКТ для участия в профессиональных сообществах и т.д.

Для достижения этой цели содержательной основой магистерской программы «Организация и сопровождение электронного обучения» являются следующие модули:

Модуль 1. Концептуальные основания электронного обучения;

Модуль 2. Психолого-педагогические аспекты организации и сопровождения электронного обучения;

Модуль 3. Нормативно-правовые основы электронного обучения;

Модуль 4. Модели, технологии, методики и средства электронного обучения;

Модуль 5. Практика электронного обучения в мире и России (5.1. Электронная школа, 5.2. Электронный университет, 5.3. Организация электронного обучения для инклюзивных практик, 5.4. Электронное обучение взрослых).

Для реализации магистерской программы в Бурятском государственном университете имеется необходимое научно-методическое и учебно-методическое обеспечение создания и сопровождения электронной школы Бурятии. В БГУ с 2003 г. функционирует система дистанционного/электронного обучения, включающая кадровый, технико-технологический и программно-технологический компоненты (лаборатория ДО – ЦИТ – ОДТО – ЦИТиДО). Сотрудники ЦИТиДО БГУ имеют многолетний опыт проведения КПК по программам «Информационные технологии в деятельности учителя-предметника», «Информационные технологии в управлении образованием», «Информационные технологии в деятельности библиотекаря образовательного учреждения».

Цель программы состоит в подготовке магистров, обладающих профессиональной компетентностью для решения организационно-педагогических, научно-педагогических, научно-методических и гуманитарных проблем электронного обучения. Прикладная цель программы заключается в создании и отработке смешанной модели обучения. В основе реализации программы лежит принцип погружения магистрантов в реальную практику электронного/смешанного обучения.

Реализация магистерской программы «Организация и сопровождение электронного обучения» стала возможной в связи с проявлением организационно-педагогических условий развития образовательного процесса современного университета [5]: концептуальных, обществен-

но-политических, нормативно-правовых, инновационных, материально-технических, научно-методических, содержательных, организационно-технологических.

Концептуальные условия отражают модель образования, способную вместить в себя смыслы и приоритеты постиндустриального общества, ориентирующей участников образовательного процесса на новый стиль образования для достойной жизни в информационном обществе. В этой связи значимость электронного обучения определяется не только его современной технологичностью и рациональностью, но и возможностью обеспечить открытые диалоговые и демократические формы взаимодействия участников образовательного процесса. Концептуальные условия проявляются в открытости и диалогичности современного коммуникативного пространства [1, с.129], в котором происходит взаимодействие, взаимовлияние студентов и преподавателей. Развитие образовательного процесса современного университета, на наш взгляд, предполагает гуманизацию образовательного процесса на основе вариативности и ориентированности на особенности развития студента, создание условий для взаимодействия и сотрудничества между субъектами образовательного процесса, в том числе в виртуальном пространстве, гибкое сочетание традиционных и инновационных технологий обучения.

Общественно-политические условия развития образовательного процесса современного университета отражают государственную политику в области образования, сформулированную в законодательных актах.

Нормативно-правовые условия развития образовательного процесса, сочетающего технологии традиционного и электронного обучения, предполагают разработку нормативно-правовой базы обучения.

Инновационные условия развития образовательного процесса современного университета определяются опытом внедрения инноваций в образовательную практику, наличием инновационной среды, уровнем инновационного поведения

Материально-технические условия включают аппаратно-программные средства создания высокотехнологичных образовательных ресурсов (интерактивных мультимедийных сетевых учебных курсов, цифровых коллекций). Материально-технические условия определяют ресурсное обеспечение предметно-образовательной среды обучения. Материально-технические ресурсы обеспечения образовательного процесса составляют оборудование для проведения учебных занятий в традиционной и дистанционной формах (online-, offline); компьютерные и информационно-коммуникационные и мультимедийные средства; специализированные аудитории, оборудованные средствами ИКТ, используемые для обеспечения учебных занятий и академических мероприятий; электронный читальный зал; программные продукты; корпоратив-

ная компьютерная сеть, объединяющая головной вуз и филиалы; высокая пропускная способность каналов внутренней сети (100 Мбит/сек), серверного сегмента (до 1 Гбит/сек), каналы выхода в Интернет (до 20 Мбит/сек) и т.д.

Научно-методические условия основываются на глобализации современной образовательной системы [3, с. 253], развивающейся на базе информационно-коммуникационных технологий и быстрого распространения электронного/дистанционного обучения, возрастания академической мобильности, унификации учебных планов [2, с.39]. Учебно-методическое обеспечение современного образовательного процесса должно основываться не на знаниево-ориентированном, а компетентностно-ориентированном образовании [3, с.299]. Научно-методические условия разрешают противоречия: между непрерывным ростом объема научно-исследовательской информации, количеством ее источников, информационных потоков и их недостаточным использованием в образовательном процессе, преобладанием традиционных форм и методов организации вузовского обучения; ростом информационных потребностей студентов, преподавателей и слабой готовностью субъектов образовательного процесса обрабатывать информационные ресурсы.

Содержательные условия определяются логикой изучения учебных дисциплин, требуют моделирования предметного, междисциплинарного и социального содержания профессиональной деятельности средствами контекстного обучения, когда студенты осваивают методологию учебной и исследовательской деятельности (учатся тому, как учиться и познавать).

Организационно-технологические условия означают ориентированность на интенсивные обучающие технологии, развивающие личность, построенные на целенаправленной и специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками. Речь идет об интерактивных технологиях, которые превращают педагога в фасилитатора, обеспечивающего групповую коммуникацию. Другими словами, это дирижер обсуждения, помогающий группе понять общую цель и поддерживающий позитивную групповую динамику. Одновременно, преподаватель перестает быть «солистом» дидактического события. При таком взаимодействии сокращается расстояние между студентами и учебным материалом, студенты могут принять деятельное участие в освоении курса (в качестве соавторов и редакторов).

С учетом современных достижений педагогической теории и практики, особенностей образовательного пространства современного университета следует использовать методы (проекты, рейтинг-контроль, вебинары, веб- и видео-конференции, Вики, чат, блог, форум, мобильные технологии), формы (совместная с преподавателем образовательная деятель-

ность, самостоятельная образовательная деятельность; аудиторная, внеаудиторная, виртуальная в онлайн- и оффлайн-режимах), средства (электронный учебник, веб-сервисы, социальные сети, сетевые курсы, интерактивная доска). Наиболее оптимальным является смешанное обучение (blended learning), при котором технологии традиционного обучения сочетаются с технологиями дистанционного/электронного обучения.

Библиографический список:

1. *Витвицкая Л. А.* Университетское образование в контексте глобализации : учебное пособие / Л. А. Витвицкая. – Оренбург : Оренбургский гос. ун-т, 2010. – 155 с.
2. *Гайнутдинова И. М.* Предпринимательский вуз как перспективная модель развития высшего образования в России в условиях глобализации и международной интеграции : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / И. М. Гайнутдинова. – Казань, 2011. – 177 с.
3. Научные основы развития образования в XXI веке : 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП / сост., ред. А.С.Запесоцкий, О.Е.Лебедев. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 672 с.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/1450> (01.04.2016).
5. *Рулиене Л. Н.* Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 2013. – 189 с.

Н. П. Мурзина,

*заведующий кафедрой психологии и педагогики детства
Омского государственного педагогического университета
кандидат педагогических наук, доцент*

В. П. Челядник

студентка Омского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях значительных и стремительных изменений в современном мире, падения духовности, у подрастающего поколения отмечается кризис в определении системы ценностей, идеалов, смысло – жизненных ориентаций [2, 5]. Неспособность детей сделать выбор истинных идеалов приводит их к ценностной дезориентации, выбору преходящих, материальных и утилитарных благ. Поэтому, чрезвычайно важным является изучение этого феномена в школьном образовании.

В связи с этим нам представляется важным проведение исследования закономерностей становления личностных качеств у детей в начальной школе, когда интенсифицируется психическое развитие ребенка в

процессе вовлечения его в систему новых институтов социализации, включения в учебную деятельность.

В современной психологической литературе проблема ценностных ориентаций личности рассматривается в исследованиях теоретического и прикладного характера. Это исследования как зарубежных (Т. Парсонс, М. Рокич, В. Франкл), так и отечественных авторов (Д. А. Леонтьев, А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, М. С. Яницкий, А. П. Вардомацкий, Б. Г. Ананьев, Б. С. Круглов, Н. И. Непомнящая и др.).

Ценностные ориентации – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1]. Они являются связующим звеном между внутренним миром личности и в целом общества, отдельных социальных групп, выступая в качестве оснований для возникновения целей деятельности индивида. Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношение и специфику взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют активность индивида. Осознавая собственные ценностные ориентации, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизни [6].

Критерии исследования ценностно-смысловой сферы младших школьников определены в соответствии с концепциями аксиологического подхода к образованию, суть которых составляют идеи развития общечеловеческих ценностей и самооценности личности (Б.Ф.Ломов, С.В. Санникова), и личностно-деятельностного подхода, в основе которого положения о развитии и формировании ценностно-смысловой сферы учащихся начальных классов в различных формах их деятельности (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, и др.):

1) умение оценивать ситуации и поступки (ценностные установки, нравственная ориентация);

2) способность объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей (личностная саморефлексия, способность к саморазвитию, мотивация к познанию, учебе);

3) самоопределяться в жизненных ценностях (на словах) и поступать в соответствии с ними, отвечая за свои поступки (личностная позиция, российская и гражданская идентичность).

Для выявления сформированности ценностных ориентаций младших школьников был подобран комплекс диагностических методик: адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен Н.Е.Щурковой, адаптирован В.М.Ивановой, Т.В.Павловой, Е.Н.Степановым), анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э.Туриэлю в модификации

Е.А.Кургановой и О.А.Карabanовой), проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (по Н.Г. Лускановой).

В качестве эмпирической базы было определено БОУ г.Омска «Лицей №54». В исследовании были задействованы 25 учащихся 3 класса в возрасте 9–10 лет. Кроме того, в реализации программы исследования принимал участие педагог данного класса и родители школьников.

Результаты диагностики показали, что большинство учащихся (84%) имеют достаточный уровень нравственной воспитанности, у детей сформированы ориентации на «другого человека». Однако 8% респондентов относятся к категории с некоторой безнравственной ориентацией, эгоистической позицией. Такое же количество детей (8%) с несформированными нравственными отношениями, неустойчивым, импульсивным поведением.

Если проанализировать ответы учащихся по количеству ответов, относящихся к определенному уровню, то мы можем получить представление о степени нравственной ориентации. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Степени нравственной ориентации младших школьников

	Нравственная воспитанность	Некоторая безнравственная ориентация	Несформированные нравственные отношения
Среднее арифметическое	13,09	2,41	4,50
Стандартное отклонение	2,91	1,26	2,74

Самые высокие показатели среднего арифметического выявлены для уровня "нравственная воспитанность" ($13,09 \pm 2,91$). Наименее характерен уровень "некоторой безнравственной ориентации" ($2,41 \pm 1,26$). Несформированные нравственные ориентации также не типичны ($4,5 \pm 2,74$), но встречаются у обследованных детей. Достаточно большие показатели стандартного отклонения говорят о значительной вариативности признака, т.е. у разных детей значительно отличается количество выборов ответов, относящихся к данному уровню нравственной воспитанности.

Полученные результаты демонстрируют, что для детей младшего школьного возраста характерно активное формирование нравственных ориентаций, именно поэтому индивидуальные показатели учащихся различаются, и у детей есть резерв для повышения уровня нравственности, ее совершенствования.

Результаты анкетирования по методике «Оцени поступок» показали одинаковую значимость для большинства учащихся конвенциональных и моральных норм. Только для одного ребенка (4%) большая недо-

пустимость нарушения конвенциональных норм, трем детям (12%) нарушение моральных норм представляется более недопустимым.

Подсчет средних арифметических и стандартного отклонения по суммам баллов для каждого типа норм показал достаточно высокий уровень следования как моральным ($22,36 \pm 2,25$), так и конвенциональным нормам ($23,08 \pm 2,89$). При этом более недопустимо, с точки зрения респондентов, нарушать конвенциональные нормы, нежели моральные (средние арифметические ответов составили 3,19 для моральных и 3,3 для конвенциональных норм при максимуме 4 балла и минимуме в 1 балл). Кроме того, полученное стандартное отклонение показывает нам достаточно большое единодушие детей в оценке недопустимости нарушения изучаемых типов норм, причем школьники более единодушны в оценке моральных норм, чем конвенциональных.

Таким образом, дети данного класса в своем большинстве осведомлены как о совокупности общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения (конвенциональные нормы), так и о правилах нравственного поведения человека, гармонизирующих его отношения с другими людьми и обществом в целом (моральных нормах).

Анализ результатов проективного рисунка «Что мне нравится в школе?» по Н.Г. Лускановой показал, что 20% детей имеют высокую школьную мотивацию и учебную активность. На их рисунках изображены школьники за партами, человек у школьной доски, тетрадь с выполненными заданиями по математике и т.п. Наибольшее число детей (33%) положительно относятся к школе, но преобладает игровая мотивация. Они изображают гуляющих около здания людей, играющих в футбол, рисующих или играющих на компьютере детей. Достаточно большое число школьников (27%) положительно относятся к школе, но имеют большую направленность на внешние школьные атрибуты. Такие школьники изображают цветы на школьном окне, компьютерный стол с компьютером и стулом, принадлежности для художественной деятельности или для уроков труда. У 13% обследуемых отмечаются признаки детского негативизма, они имеют завышенный уровень притязаний и трудности приспособления к четкому выполнению школьных требований. На рисунках данной категории школьников мы видим дерево, мультипликационного героя (Билл Шифр) и оружие из игры (Миротворец UP2) и т.п. Незначительное количество младших школьников (7%) отличаются мотивационной незрелостью: на рисунках столовая, еда, карантин (надпись "карантин" и человечек в кровати).

Таким образом, благополучной школьную ситуацию можно назвать только у 20% детей. Остальные имеют те или иные проблемы, причем у некоторых отмечается сочетание нескольких проявлений неблагополучия.

Установление связи между результатами диагностики, помогло выявить рассогласования между знаниями о моральных нормах (в целом благоприятные результаты вербальных опросников) и мотивацией, реальным поведением младших школьников (незрелость большого количества детей по результатам проективной методики): ученики знают, как правильно себя вести, но в реальности не всегда руководствуются этими знаниями, в том числе по причине личностной незрелости.

В целом, полученные в нашем исследовании результаты не противоречат выделенным Е.Г.Ожоговой трудностям в формировании личностных универсальных учебных действий у учащихся начальной школы: нравственно-этическая дезориентация ряда школьников, их неумение соотносить события и поступки с принятыми этическими принципами [3].

Таким образом, исследование показало, что с обучающимися третьих классов необходимо специально организовывать систему мероприятий по формированию системы ценностных и смысло-жизненных ориентаций. С этой целью нам предстоит проанализировать учебно-методические комплексы и педагогическую деятельность учителя начальной школы, а также ценностные ориентации родителей в воспитании детей. Считаем также возможным организацию внеурочной деятельности, с целью развития ценностно-смысловых ориентаций в форме самостоятельной деятельности детей и во взаимодействии с взрослыми.

Библиографический список

1. Краткий психологический словарь. / Под ред. А.В.Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс. 1998.
2. *Нелюбин Н.И.* Современное состояние духовного развития человека // В сборнике: Общество и человек в контексте трансформации современной России : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2014. – С. 54–61.
3. Психодиагностика в начальной школе : учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений / автор-сост. Е. Г. Ожогова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. – 264 с.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р. – URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0t-EFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 30.04.2016)
5. *Федосеева А. М., Пирлик Г. П.* Характеристики интерсубъектных отношений с другим в жизненном мире личности // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилейной конференции : в 5 т. – М., 2015. – С. 366–368.
6. *Шаров А.С.* Формирование ценностных ориентаций и поведения личности. – Омск : ОмГПУ, 1993. – 91 с.

В. А. Федосов,

*профессор кафедры педагогики и психологии дошкольного
и начального образования Педагогического института
Владимирского государственного университета
доктор педагогических наук, доцент*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКИ

Принцип преемственности. Изучение языка, как родного, так и иностранного, в любом возрасте, начиная с дошкольного и младшего школьного и кончая средним и старшим школьным (и даже вузовским) возрастом, представляет собой изучение прежде всего лексики данного языка. Лексики в языке очень много, лексических сочетаний еще больше, а в переходе от одного возраста к другому, из одного класса в другой ее становится всё больше и больше. Требуется так изучать лексику, чтобы на последующем этапе она осваивалась на основе уже освоенной на предшествующем этапе – с перспективой на усвоение лексики на последующем этапе. Для этого требуется использование дидактического принципа преемственности. Вот как об этом принципе пишет известный методист в области преподавания русского языка М.Р. Львов: «Преемственность... состоит в последовательности, в систематичности расположения материала, в опоре на изученное..., в перспективности изучения материала... Особенно важно соблюдение преемственности между начальными классами, между средним и старшим звеньями школы...» [5, с. 150]. Более подробно о принципе преемственности применительно к преподаванию русского языка см.: [1].

Лингвисты, конечно, многое познали в лексических проблемах, но пока этих знаний недостаточно для того, чтобы обеспечить последовательное и продуктивное применение принципа преемственности в учебном процессе – в преподавании лексики.

Текст. Лексика всегда употребляется в тексте: из лексики строится текст (лексика → текст), через лексику воспринимается текст (текст → лексика). Оба эти соответствия между лексикой и текстом одинаково важны. Но описание, изучение этого соответствия начинается всегда с текста – как с объективно существующего материала. Обратное направление при изучении (описании, исследовании) лексики в тексте, начиная с лексики, представить себе трудно. Поэтому прежде, чем составлять корпус лексики с указанием ее значения, тематически ее классифицировать, не говоря уже о составлении корпуса конкретных лексических сочетаний, об обобщении этих лексических сочетаний, – необходимо определенно и точно представить себе тексты в их тематической группировке.

Именно так и поступают преподаватели иностранного языка: каждый урок у них начинается обязательно с текста. Из текста «извлекается» лексика, которая, проходя этапы в ее изучении, снова «соединяется» с текстом – в процессе порождения (и понимания) текста с помощью изученной лексики.

Этапы в изучении лексики в тексте. Изучение лексики (родного или иностранного языка) имеет этапы: 1) составление корпуса лексики данного текста (с семантизацией), 2) тематическая группировка этой лексики, 3) формирование корпуса лексических сочетаний, 4) формулирование правил лексической сочетаемости. Первые два этапа – дают первое, начальное состояние в изучении лексики в тексте, вторые два этапа – второе, основное состояние.

Первое, начальное состояние – лексика в **списке**, с указанием ее значения, упорядоченная а) по **алфавиту** (например, списки лексики, помещаемые после текста в учебных пособиях); б) по **значению**: составление тематических групп лексики, в связи с тематической группировкой текстов (например, тема «Моя семья» в учебных пособиях по иностранному языку подразделяется на подтемы: «Как зовут?», «Сколько лет?», «Где живете?» и т.д.).

Второе, основное состояние изучаемой лексики в тексте – лексика в ее **сочетаемости** друг с другом: а) **конкретные**, индивидуальные лексические сочетания (например: *меня зовут Виктор; сына зовут Юрий; имя дочери – Светлана* и т.д.); б) сочетаемость на уровне **классов** лексики, например: *Кого зовут? – меня, дочь, сына* и т.д. «одуш. люд.»; *Как зовут? – Виктор, Юрий, Светлана* и т.д. «имя».

Обычно описание лексики в учебных целях заканчивается на 1-ом этапе. Описание лексики на 2-ом этапе – задача более сложная. Словари с расположением лексики не по алфавиту, а по тематическим группам, см. [9] – уже более редкое событие в лингвистике, хотя тематическая группировка текстов (если ее при этом учитывать), напрямую подсказывает тематические группы лексики в текстах. Применительно ко всему языку составляются идеографические словари [7], которые, однако, трудно рассматривать как описание лексики в тексте (на 2-ом этапе), так как тематическая классификация лексики в этих словарях никак не учитывает тематической классификации самих текстов. Лексика в этих словарях классифицируется с учетом заранее взятых принципов («картина мира» и т.п.). Даже тогда, когда идеографический словарь составляется с ориентацией на возможное его практическое приложение к текстам, например к учебным текстам [6], судить на основе этого словаря об этих текстах (например, как тексты подразделяются на подтексты и т.д.) затруднительно.

Надо ли создавать тематические словари применительно ко всему языку? Как кажется, такая задача, в удовлетворительном ее решении, не

выполнима, а с практической точки зрения и не нужна. Практика построения и распознавания текста – всегда конкретна: ориентирована не на весь язык, а только на определенные тексты, на отдельные сферы языка. Каждую очередную сферу языка говорящий осваивает специально. Так, учащийся, изучая иностранный язык, сначала, например, осваивает тему «Моя семья», затем – тему «Магазин», потом – «Городской транспорт» и т.д. Изучив повседневный язык, учащийся может переходить к изучению, например, коммерческого языка и т.д. Тематическая группировка лексики необходима применительно к каждой из этих сфер языка, но не ко всему языку. Никакой говорящий не владеет лексикой применительно ко всем текстам языка.

Описание лексики в тексте на уровне конкретных лексических сочетаний (3-ий этап) тем более невозможно применительно ко всем текстам языка, ко всему языку. Разумным является составление «Словарей сочетаемости», корпус которых ограничивается частотной лексикой повседневного языка или такой лексикой, которая неполнозначная – требует «пополнения» своего значения, например: [2]. Известны также словари лексических сочетаний применительно к спецтекстам (например, словари «делового языка» и др.).

Что касается обобщения лексической сочетаемости (4-ый этап), позволяющего непосредственно порождать (и распознавать) тексты, то эта задача не только применительно ко всем текстам (ко всему языку), но и к отдельному спецтексту, даже к учебному, остается не только не решенной, но и до сих пор не вполне ясной. Заслуживают внимания в этом отношении исследования Московской семантической школы, например: [7]. Однако несмотря на огромный лексический материал, который «поднят» в названном словаре (применительно ко всему языку), этот словарь, все же, остается больше теоретической книгой, чем практическим руководством по созданию и распознаванию конкретных лексических сочетаний.

Заметим, что практика преподавания языков не ждет, когда научная лингвистика опишет лексику в тексте на всех ее этапах. Учащихся надо учить каждый день, на каждом занятии, учить строить и понимать тексты. Конечно, до многого учащиеся «доходят» сами, используя интуитивно опыт своего родного языка. Но многое им, все-таки, должен давать преподаватель.

Прежде всего преподаватель должен предлагать учащимся тематическую группировку тех текстов, которые учащиеся должны научиться понимать и создавать с помощью содержащейся в них лексики. В иерархии текстов важное место занимают минимальные тексты, вокруг которых и ведется основная учебная работа. Составляются списки лексики к каждому минимальному тексту, к группе текстов, ко всем текстам учебного курса (1-ый этап).

В связи с тематической группировкой текстов группируется и лексика. Составляются тематические словари, содержащие всю учебную лексику, распределенную по тематическим группам, например: [9] (2-ой этап).

С учетом тематической группировки лексики составляются списки конкретных лексических сочетаний, прежде всего применительно к минимальным текстам, а затем и к группе текстов, ко всему учебному курсу (3-ий этап), см. так называемые «разговорники», например: [4].

На 3-ем этапе описания лексики в тексте преподаватель обычно и заканчивает. Что касается непосредственного производства (и распознавания) текстов с использованием обобщенных лексических сочетаний (4-ый этап), то до этого вынужден «доходить» сам учащийся. Преподаватель пока ничего существенного ему предложить не может. Помогает учащимся то, что преподаватель дает им грамматические правила, представляющие собой маркировку самых крупных лексических классов и их соотношений в сочетании: «предмет + действие» (сущ. имен. пад. + глагол личн.), «признак + предмет» (прил. + сущ.) и др.

Пишущий эти строки во многих своих публикациях предлагает преподавателю решение этой проблемы, как она подсказывается практикой преподавания иностранного языка. Им составлено и учебное пособие, в котором описание лексики в тексте произведено уже на 4-ом этапе: [8].

Количество и качество лексики в тексте. Существуют еще два состояния лексики в тексте: 1) количественное состояние и 2) качественное состояние. Прежде, чем приступить к изучению качественного состояния лексики в тексте (тематическая ее группировка и др.), требуется определиться с количеством этой лексики. Это количество может изменяться в описании, например увеличиваться: 1) сначала количество текстов (и лексики) ограничивается определенной тематикой – описывается «поведение» лексики в этих текстах, а затем «подключаются» тексты (и лексика) новой тематики; 2) сначала описывается частотная лексика – формулируются ее значения, тематические группы, сочетаемость, а затем – и менее частотная лексика в этих текстах; 3) можно переходить от меньшего количества к большему сразу по обоим этим параметрам.

Опыт обучения лексике в тексте, в соответствии с принципом преемственности, показывает, что всякое последующее описание лексики предполагает предшествующее описание. В случае разных текстов (разной тематики) рядом с описанием старой темы образуется описание новой темы. В случае же одной темы последующее описание количественно расширяет первое описание

Итак, лексики в языке очень много, лексических сочетаний – еще больше. Всё это пока остается малоисследованным в лингвистической науке. Поэтому применение дидактического принципа преемственности в преподавании лексики остается пока непростым делом. Каждый автор

учебника, каждый преподаватель решает эту проблему по-своему, на свой страх и риск.

Библиографический список

1. *Бабайцева В. В., Лидман-Орлова Г. К.* Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. – М.: Просвещение, 1979.
2. *Борисова Е. Г.* Слово в тексте. Словарь коллокаций (устойчивых сочетаний) русского языка. – М., 1995.
3. *Денисов П. Н., Морковкин В. В.* Учебный словарь сочетаемости слов русского языка. Около 500 словарных статей. – М.: Рус. яз., 1978.
4. *Зотов В. И., Желицки Б.* Венгерско-русский разговорник. 2-е изд. – М.–Будапешт, 1989.
5. *Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка : учебник для пединститутов. – М.: Просвещение, 1988.
6. Лексическая основа русского языка : комплексный учебный словарь. – М.: Рус. яз., 1984.
7. *Мельчук И. А., Жолковский А. К.* Толково-комбинаторный словарь современного русского языка. – Вена : Wiener Slavistischer Almanach – Sonderband 14, 1984.
8. *Федосов В.А.* Старые русские города : учеб. пособие по русской лингвокультурологии. – Ньиредьхаза (Венгрия), 2002.
9. *Botlik D., Botlik S.* Orosz-magyar, magyar-orosz tematikus szótár. (Русско-венгерский и венгерско-русский тематический словарь). – Budapest, 2001.

Раздел 2

**ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО
И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ФГОС ДО, ФГОС НОО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОВЗ И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА»
С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
И БУДУЩИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Е. Р. Артамонова,

доцент кафедры общей и педагогической психологии

Гуманитарного института Владимирского государственного университета

кандидат психологических наук, доцент

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Непрерывное социально-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования предполагает проведение коррекционно-развивающей работы как важнейшего вида деятельности педагогов и психологов в школе.

Коррекционно-развивающая работа в образовательных учреждениях представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих либо исправление, либо профилактику недостатков и отклонений в развитии ребенка.

Основной целью коррекционно-развивающей работы является познавательное-личностное развитие школьников, формирование психологических качеств и умений, которые помогают школьникам усваивать учебный программный материал на предметных уроках, формирование умения осуществлять различные умственные действия, развивать самостоятельность детей, способность к рассуждению, самоконтроль, и др. [1].

На коррекционно-развивающих занятиях решаются следующие задачи:

- создание условий для развития сохранных функций;
- формирование положительной мотивации к обучению;
- повышение уровня общего развития, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения;
- коррекция отклонений в развитии познавательной и эмоционально-личностной сферы;
- формирование механизмов волевой регуляции в процессе осуществления заданной деятельности;
- воспитание умения общаться, развитие коммуникативных навыков.

Успешность решения данных задач повышает использование инновационных педагогических технологий, обеспечивающих формирование универсальных учебных действий на каждом возрастном этапе.

Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность действий учащегося, лежащих в основе его способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Выделяют четыре основные группы универсальных учебных действий.

1. Коммуникативные УУД, обеспечивающие социальную и коммуникативную компетентность.

2. Личностные действия УУД, предполагающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. В плане учебной деятельности это действия смыслообразования и действия нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания.

3. Регулятивные действия УУД, обеспечивающие организацию учащимся своей учебной деятельности. Они подразумевают целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата, коррекцию, оценку, волевую саморегуляцию.

4. Познавательные УУД, включающие общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

УУД наиболее успешно формируется в доступных школьнику видах деятельности, при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- построение интерактивного взаимодействия, способствующего максимальному проявлению активности и самостоятельности ученика;

- создание разнообразной предметной среды, позволяющей детям включаться в активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

- образование детско-взрослого сообщества, в котором с учётом возрастных особенностей детей организуется координация различных видов деятельности;

- организация системного целенаправленного наблюдения взрослыми активных проявлений детей, анализ содержания детских видов деятельности и способов взаимодействия педагогов с детьми, способствующих развитию их субъектной активности, формирующих культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию процесса усвоения.

На наш взгляд, наиболее эффективно реализовать данные условия при организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками удастся при использовании следующих интерактивных форм взаимодействия всех участников образовательного процесса: статичных групп (групп постоянного состава); мигрирующих групп (групп, находящиеся в движении); статичных пар (пар постоянного состава); пар сменного состава; центров активного обучения.

Групповая деятельность предполагает распределение совместных действий и операций, определение последовательности их выполнения; планирование общих и индивидуальных способов работы; развитие

коммуникативной компетентности, формирование взаимопонимания, рефлексии. Важным условием эффективности работы в группе является правильное её комплектование, учитывающее психологические особенности всех участников.

Работа в статичных группах способствует наиболее продуктивному решению задач на закрепление пройденного материала. Мигрирующие группы обычно создаются для решения какой-то одной задачи. Их можно использовать как при изучении нового материала, так и при закреплении пройденного.

Статичные пары возникают на основе личных симпатий детей, обеспечивая их заинтересованное взаимодействие и сотрудничество как в самостоятельной, так и организованной деятельности. Пары сменного состава, как интерактивная форма организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, даёт возможность взаимообогащения индивидуальностей детей, позволяет плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения в процессе повторения, закрепления пройденного материала, а также при подготовке к изучению нового материала.

Организация работы в центрах активного обучения позволяет детям выбирать себе род занятия и партнёров по совместной деятельности, создавать и воплощать собственные замыслы, творчески самовыражаться.

Интерактивные формы организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками способствуют сохранению индивидуальности каждого ребёнка; созданию комфортных условий обучения, формированию успешности, интеллектуальной состоятельности, творческих способностей, инициативности, активности, развитию умения делать собственный выбор и принимать личную ответственность за него, составлять и выражать собственное мнение.

Применение интерактивных форм в воспитательно-образовательном процессе обеспечивает включённость ребёнка в выбор целей, содержания, форм деятельности, партнёров, места, способа и длительности реализации собственных планов, в оценку полученных результатов, личных достижений, дальнейших перспектив. Впоследствии их личный опыт становится главным фактором развития рефлексии, лежащей в основе личностных новообразований на всех этапах онтогенетического развития.

Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку воспитанников, даёт возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Битянова М. Р., Азрова Т. В. Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.

2. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников. – М.: Ось-89, 2006. – 130 с.

3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2012. – №53 (ч.1.), ст. 7598.

Н. В. Белякова,

*заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат педагогических наук, доцент*

М. В. Шелепова,

студентка группы ДО-112 Педагогического института Владимирского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВИДАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Занятия по изобразительному искусству являются одним из любимых видов деятельности детей старшего дошкольного возраста и отвечают их интересам и потребностям. Однако в методической литературе недостаточно четко обозначены педагогические условия, в которых должен осуществляться процесс формирования элементарных представлений о видах изобразительного искусства.

Поиск необходимых педагогических условий для организации воспитательно-образовательного процесса в целях формирования элементарных представлений об изобразительном искусстве у дошкольников через его виды: живопись, графику, скульптуру, архитектуру, декоративно-прикладное искусство является одной из актуальных и достаточно сложных педагогических проблем, от успеха решения которой во многом зависит уровень его культурного развития, готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе, его социализированности и адаптивности к жизни в современном обществе.

Решение этой проблемы мы пытались найти в процессе обобщения педагогического опыта работы педагогов и методистов дошкольного отделения МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира в данном направлении.

Обобщение педагогического опыта по созданию педагогических условий для формирования у старших дошкольников элементарных представлений об изобразительном искусстве в МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира позволило выявить, что это возможно обеспечить, руко-

водствуясь концепцией культурно-исторического развития личности Л.С. Выготского [3]; теорией развития мышления Венгер Л.А., Венгер А.Л. [2]; подходами к развитию детской творческой личности Березиной В.Г., Модестова С.Ю. [1]; современным подходом к определению сущности категории «педагогические условия» Б.В. Куприянова [8]; идеями: Л.С. Выготского, изложенными в педагогическом очерке «Воображение и творчество в детском возрасте» [3], Т.С. Комаровой, представленными в работе «Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать?» [6], Ж.А. Леонтьевой, раскрытыми в статье «Ознакомление дошкольников с изобразительным искусством» [10], а также Е.А Флериной, обозначенными в научной работе «Изобразительное творчество детей дошкольного возраста» [19]; различными основными образовательными программами дошкольного образования: ООП ДО под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцевой «Детство» [4], ООП ДО под редакцией О.Л. Куревинной «Путешествие в прекрасное» [9], ООП ДО под редакцией С.Б. Масловой и Н.Д. Соколовой «Мы входим в мир прекрасного» [11], ПООП ДО «Примерная основная образовательная программа дошкольного образования», одобренной решением федерального учебно-методического объединения и предложенной сотрудниками Федерального института развития образования к использованию в современном образовательном процессе дошкольных образовательных организаций [13], ООП ДО под редакцией Н.В. Фединой «Успех» [14], средствами программы С.Г. Масловой и Н.Д. Соколовой «Мы входим в мир прекрасного» [11], а также нормативными документами: «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) [16], ФГОС ДО [17], Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.06.2016) [18].

Для более глубоко понимания содержания всей работы в гимназии по созданию педагогических условий для формирования элементарных представлений о видах изобразительного искусства у дошкольников возникла необходимость разобраться в научном обосновании содержания понятия «элементарные представления о видах изобразительного искусства» и особенностях его использования в образовательной практике.

Анализ научных источников и образовательных программ для дошкольных образовательных организаций, построенных с учетом требований ФГОС ДО [17], позволил установить, что термин «элементарные представления о видах изобразительного искусства» включает в себя процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста знаний об архитектуре, скульптуре, графике, живописи, декоративно-

прикладном искусстве, который не может протекать без учета психологических особенностей развития старших дошкольников.

По данным психологов и педагогов, таких как Е. А. Флерина [19], Н.П. Сакулина [15], Т.С. Комарова [6, 7, 15], С.Г. Маслова [11], Т.Г. Казакова [5] и др. в ходе общения с искусством у детей старшего дошкольного возраста происходит развитие самостоятельности, эмоциональной и нравственно-волевой сфер личности, что способствуют развитию воображения, внимания, фантазии, формированию пассивного и активного словаря.

Организация процесса ознакомления детей с изобразительным искусством предполагает, что у детей происходит развитие художественно-эстетического восприятия, формирование эмоционального отклика на проявление красоты в окружающем мире, а через зримые образы дети познают истину, добро, красоту. Работа по формированию элементарных представлений о видах изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста должна строиться с учетом психологических особенностей воспитанников, но при этом не может протекать без учета специально созданных педагогических условий, которые помогут сделать её в этом направлении более эффективной.

Нами было установлено, что, для организации основной работы с детьми в данном направлении, педагоги гимназии используют парциальную программу художественно-эстетического развития для детей дошкольного возраста О.А.Куревиной «Путешествие в прекрасное» [9], которая входит в состав методического обеспечения к основной образовательной программе дошкольного образования «Детский сад 2100» [12].

Благодаря грамотно и высоко-профессионально организованной работе педагогов по знакомству детей с произведениями искусства, они вызывают у старших дошкольников эмоциональный отклик. Для этого педагогами используются разные методы и приемы: беседа об авторе произведения, прием коллективного обсуждения произведения искусства.

Так, например, в рамках непосредственно образовательной деятельности (НОД) с детьми проводилось обсуждение картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору», где обеспечивалось обогащение словаря воспитанников и применялся прием «вхождение в картину», позволивший старшим дошкольникам лучше всего понять замысел художника.

Мы заметили, что перед использованием данного приема, педагогам необходимо было провести работу по ознакомлению дошкольников с живописью и дать им возможность познакомиться с данной картиной, задействовав максимальное количество анализаторов. Использование метода оживления детских эмоций с помощью литературного или музыкального образа так же вызывало эмоциональный отклик у детей.

Мы выявили, что к каждой НОД педагогами специально подбирались материалы и оборудование, вносились изменения элементов разви-

вающей среды в соответствии с темой НОД, а также с учетом требований реализуемой программы и ФГОС ДО [17].

За несколько дней до проведения НОД происходила смена выставки книг в уголке литературы, в соответствии с темой предстоящего занятия, которые дети могли рассматривать.

Развивающая среда группового помещения, выстроенная с учетом требований ФГОС ДО [Там же], была доступна детям старшего дошкольного возраста на протяжении всего дня и они могли использовать ее элементы в своих видах деятельности. При этом условия у детей происходила стимуляция к проявлению самостоятельности и активности в восприятии различных видов изобразительного искусства, что существенно облегчало работу педагогов на занятиях.

Через конструирование и игровую, речевую, изобразительную виды деятельности у детей старшего дошкольного возраста в сознании отражались компоненты воспринятых жанров искусства. Как показала практика, работа по формированию элементарных представлений о видах изобразительного искусства в старшей дошкольной группе протекала намного успешнее и легче, если педагог в ходе занятия использовал уже знакомые детям сюжеты в изображениях произведений. Наибольший интерес у них вызывали эпизоды анималистического жанра. По мнению опытных педагогов, именно они являются наиболее доступными и интересными для старших дошкольников.

Еще одним педагогическим условием явилось отражение в разных видах детской деятельности компонентов воспринятых жанров искусства. Это удалось выяснить путем оказания помощи педагогу в проведении серии игр, направленных на формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных представлений о видах изобразительного искусства. Одной из таких игр была игра «Из чего состоит пейзаж» [11]. Целью её организации было закрепление у детей представлений о пейзаже, использовались карточки с элементами живой и неживой природы, с помощью которых дети могли составить собственные пейзажи, воображая себя художниками.

Также, в ходе индивидуальной работы в уголке изобразительной деятельности с детьми проводилась игра «Времена года» [11]. Она применялась для закрепления у детей представлений о пейзаже и о цветовой гамме во времени года осень. В ходе нее дети не только называли основные цвета, но и могли попробовать себя в качестве художников и изобразить пейзаж таким, каким они его представляют.

Целью игры «Составь портрет сказочного героя» [11], было закрепление представлений о портрете с использованием восьми карточек с изображением частей тела, детям необходимо было собрать портрет в правильном порядке.

В уголке изобразительного искусства была проведена игра «Узнай по профилю» [11] в ходе, которой детям необходимо было определить по предъявляемому педагогом профилю персонажа, назвать его, а также обозначить признаки и характерные черты, по которым они его узнали. Игра проводилась с помощью кукол-силуэтов, вырезанных из картона.

В дообеденное и вечернее время педагоги с детьми проводили работу по описанию картин и составлению рассказов по ним. В ходе игровой деятельности дети смогли закрепить основные жанры изобразительной деятельности, такие как портрет, натюрморт, пейзаж.

С помощью педагогической оценки детской деятельности, ориентированной на относительные показатели её успешности в изобразительном искусстве отслеживалась динамика предыдущих достижений ребенка. Для этого использовалась «Диагностика представлений о видах изобразительного искусства», заимствованная педагогами из парциальной программы С.Г. Масловой «Мы входим в мир прекрасного» [11].

По результатам проведения диагностики основными показателями уровня сформированности у детей элементарных представлений о видах изобразительного искусства являлись:

- желание посещать музей (картинную галерею), понимать суть и смысл данного заведения адаптироваться к его среде;

- наличие или отсутствие интереса у старшего дошкольника к изобразительному искусству, как в целом, так и в отдельно взятых его видах, жанрах;

- достаточно полное представление о наиболее значимых произведениях искусства и их авторах, в соответствии с учетом возрастных особенностей старших дошкольников;

- умение выражать свое личное отношение к изобразительному искусству, к отдельным его произведениям, исходя из оценки средств выразительности, эмоционального воздействия на ребенка, демонстрировать наличие или отсутствие чувства наслаждения от изобразительного искусства;

- проявление элементов творчества в создании продуктов детского творчества: оригинальных сюжетных рисунков, творческих импровизаций, интерпретаций сюжета, рассказа о сюжетной линии в произведении искусства;

- последующее отражение впечатлений от взаимодействия с произведениями изобразительного искусства, выраженное в продуктах детского творчества.

Таким образом, грамотно организованные педагогические условия оказывают сильное позитивное влияние на процесс формирования у детей элементарных представлений о видах изобразительного искусства, что позволило сделать следующие выводы:

1. Термин «элементарные представления о видах изобразительного искусства» у детей старшего дошкольного возраста включает в себя процесс формирования у детей знаний об архитектуре, скульптуре, графике, живописи, декоративно-прикладном искусстве, который не может протекать без учета психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста.

2. В ходе общения с искусством у детей старшего дошкольного возраста происходит развитие самостоятельности, эмоциональной и нравственно-волевой сфер личности, способствуют развитию воображения, внимания, фантазии, формированию пассивного и активного словаря.

3. Организация процесса ознакомления детей с изобразительным искусством предполагает, что у детей происходит развитие художественно-эстетического восприятия, формирование эмоционального отклика на проявление красоты в окружающем мире, а через зримые образы дети познают истину, добро, красоту.

4. Методическими особенностями организации работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста элементарных представлений об изобразительном искусстве в условиях дошкольной образовательной организации являются:

- организация ознакомления детей с изобразительным искусством, на основе выделенных задач в области «художественно-эстетическое развитие»;

- введение в работу эффективных методов и приемов работы, разделенных на три группы: словесные, игровые, практические;

- учет особенностей восприятия произведения у детей и их отбора в соответствии с основными требованиями;

- учет этапов работы по формированию элементарных представлений у детей старшего дошкольного возраста о видах изобразительного искусства, таких как живопись, графика, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство;

- учет особенности организации структуры занятия.

- учет грамотной организации работы с родителями.

5. Для эффективной организации работы по формированию элементарных представлений о видах изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста выделяются следующие педагогические условия:

- наличие у педагога профессиональной компетентности, необходимой для организации воспитательно-образовательного процесса, и способствующей развитию детей старшего дошкольного возраста, в том числе и через изобразительное искусство;

- произведения искусства благодаря работе педагога будут вызывать у старших дошкольников их эмоциональный отклик, в ходе органи-

зации занятий с детьми, направленных на формирование навыков восприятия произведений с помощью различных видов искусства;

– использование на занятиях развивающей среды, мультимедийной техники, элементов декоративно прикладного искусства в групповом помещении, иллюстрировано и печатного материала в уголке литературы, картин, игрушек, изобразительных материалов для самостоятельной работы детей, а также применение разнообразных приемов обучения, позволит стимулировать проявление самостоятельности и активности старших дошкольников в восприятии различных видов изобразительного искусства;

– у детей старшего дошкольного возраста будет осуществляться формирование представлений о видах изобразительного искусства, благодаря знакомым сюжетам в изображениях произведений изобразительного искусства разного жанра таких как, например иконы «Божья мать с младенцем», изображения матери и ребенка, сцены из сказок, сюжеты анималистического жанра;

– через конструирование, игровую, речевую, изобразительную виды деятельности у детей старшего дошкольного возраста в сознании будут отражаться компоненты воспринятых жанров искусства;

– с помощью педагогической оценки детской деятельности ориентированной на относительные показатели её успешности в изобразительном искусстве будет учитываться отслеживание динамики предыдущих достижений ребенка.

Библиографический список

1. *Березина В. Г., Модестов С.Ю.* Детство творческой личности. – СПб.: издательство Буковского, 1994. – 60 с.
2. *Венгер Л.А., Венгер А.Л.* Домашняя школа мышления (для пятилетних детей). – М.: Знание, 1984. – 80 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 330 с.
4. *Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др.* – СПб.: ООО» ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 280 с.
5. *Казакова Т.Г.* Развивайте у дошкольников творчество: Пособие для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1985, -192 с.
6. *Комарова Т.С.* Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать? // Дошкольное воспитание. – 2005. – №2. – С. 80–86.
7. *Комарова Т.С.* Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: Пособие для воспитателей. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. *Куприянов Б.В.* Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С. 101–104.
9. *Куревина О.А., Селезнева Г.Е.* Путешествие в прекрасное. Пособие для дошкольников. В 3-х частях. – М.: Баласс, 2012

10. *Леонтьева Ж. А.* Ознакомление дошкольников с изобразительным искусством [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 46–48.
11. *Маслова С. Г., Соколова Н. Д.* Мы входим в мир прекрасного : учеб. пособие для воспитателей детских садов. Спец Лит, СПб 2000.- 159с.
12. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100». Сб. материалов в 3-х ч. Образовательные программы развития и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста / Под науч. ред. Р.Н. Бунеева и О.В. Чиндиловой. – М.: Баласс, 2015, 2016. (Образовательная система «Школа 2100»).
13. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015). – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Успех» (проект) 2014 г. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Uspeh.pdf>
15. *Сакулина Н. П., Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность в детском саду. – М. : Просвещение, 2003. – 208с.
16. СанПин 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=2520
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
18. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.06.2016). – URL:<http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/>
19. *Флёрина Е.А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М. : Учпедгиз, 1956. – 91 с.

М. А. Борисова,

воспитатель первой квалификационной категории

Г. В. Сорокина,

воспитатель высшей квалификационной категории

Е.А. Гузанова,

воспитатель

МБДОУ «Детский сад №110» г. Владимир

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ

В условиях реализации ФГОС ДО [4] возникла необходимость пересмотра и коррекции традиционных подходов к организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. Принци-

пиально новой явилась необходимость решения педагогических задач в контексте детской деятельности (игры, детского исследования, экспериментирования). А это требует новых технологий коммуникативного и речевого развития дошкольников.

Как отмечают специалисты в области дошкольного образования [1, 2, 3], социально-коммуникативное и речевое развитие ребенка является одной из главных задач дошкольного образования. В ходе ее решения педагогам необходимо создавать условия для полноценного знакомства детей с окружающим миром, вовлечения их в совместную деятельность, как в дошкольном учреждении, так и дома с родителями, а также для проявления инициативы и творческих способностей детей в форме игровой деятельности.

Одним из действенных инструментов, применяемых в ходе этой деятельности по развитию речевой активности и коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, является создание специальных условий в развивающей среде группы.

Основываясь на традициях МБДОУ «Детский сад №110» г. Владимира, педагогический коллектив принял решение реализовать проект по вовлечению воспитанников и их родителей в деятельность по коллекционированию.

Как оказалось, на практике сам процесс создания личной или групповой коллекции позволяет пополнить словарный запас ребенка, научить его правильно и грамотно построить предложение в устной речи, привить ему навыки построения монолога и диалогового общения, научить грамотно, вслух формулировать мысли, задавать вопросы и строить развернутый или краткий ответ. Общение детей между собой, с воспитателями и родителями, которое возникает при создании коллекции, ее оформлении и экспонировании, в ходе проведения импровизированных экскурсий повышает культуру речи ребенка, учит правильно употреблять интонации, подбору нужного темпа речи и громкости голоса.

При деятельном участии педагога это позволяет избавиться от речевых штампов («слов паразитов») и сленговых оборотов, которые зачастую являются результатом регулярного и бесконтрольного просмотра телепередач или общения в девиантной среде.

Проект вовлечения семей в коллекционную деятельность, разработанный педагогами МБДОУ «Детский сад №110» г. Владимира, определил следующие цели:

– Развить речевую активность и коммуникативные способности детей дошкольного возраста через игровую деятельность и создание условий в предметной среде.

– Стимулировать и поддержать детскую инициативу, предоставить широкие возможности для определения, содержания и способов деятельности самим детям.

– Установить доверительно-деловые контакты детей с родителями и педагогов с родителями.

– Помочь в освоении родителями содержательного общения с детьми, становлении семейных традиций.

Для достижения этих целей нам предстояло решить ряд задач, как в ходе образовательного процесса в дошкольном учреждении, так и в сотрудничестве с родителями: обогатить и инициировать речевую активность детей, приложить дополнительные усилия к развитию мелкой моторики рук в ходе работы с экспонатами. Естественным образом работа по созданию и пополнению коллекций давала толчок развитию воображения и творческих способностей детей, воспитанию умения работать в коллективе.

В разработке и реализации данного проекта авторы исходили из того, что ребенок, занимающийся поисково-исследовательской работой, мотивирован на поиск интересной информации о предмете из коллекции. Тем самым он развивает свои психические процессы (внимание, память, интеллект). Правила, введенные и сформулированные самими детьми с небольшой помощью воспитателя, способствовали воспитанию аккуратного, бережного отношения к предметам коллекции.

Готовую коллекцию малыш непременно желает показать своим друзьям, тем самым развивает социально-коммуникативные навыки, учится договариваться, делиться и обмениваться необычными экспонатами. Ребенок может играть с коллекцией постоянно: подбирать экспонаты по форме, цвету, размеру, перемещать и менять местами, дополнять и обыгрывать с помощью дополнительных игрушек. Тематика коллекций, как правило, была связана с интересами детей.

Силами детей и родителей совместно с педагогами в группах нашего детского сада были собраны разнообразные коллекции:

- Природных камней, собранных на групповом участке.
- Морских ракушек.
- Почтовых марок.
- Игрушек из шоколада Kinder.
- Старых кукол театра БиБаБо, реставрированных родителями.
- Пирамидок.
- Предметов традиционной русской культуры.
- Книг «От мала до велика».
- Игрушечных домиков.
- Разнообразных кукол.
- Поделок и игрушек в виде сов.

В ходе реализации проекта дети принимали участие в разнообразных видах деятельности – сборе и создании экспонатов, оформлении экспозиций, выполняли творческие задания, включавшие в себя работу с предметами коллекций, посещали и осматривали «музейные экспозиции» своих соседей, рассказывали о своей коллекции, обсуждали с гостями экспонаты, играли ими.

Для активного вовлечения семей в реализацию проекта было проведено анкетирование среди родителей на тему «Коллекционирование в семье», которое показало, что 36% семей занимаются коллекционированием, а 33% хотели бы больше узнать об этом.

На основе полученной информации в группах детского сада были проведены родительские собрания и консультации, где педагоги рассказывали родителям о воздействии коллекционирования на развитие ребенка, а родители презентовали коллекции своих семей и рассказывали о семейных традициях, а также возникающем при этом уникальном опыте общения с детьми.

Среди четырнадцати групп, принимавших участие в проекте, по инициативе детей был проведен конкурс на лучшую коллекцию. В ходе конкурсного оценивания дети презентовали свои коллекции, рассказывали о своей работе над их созданием, показывали редкие экспонаты, общались между собой.

По итогам долгосрочного 2-х месячного проекта состоялось обсуждение на Совете педагогов, творческой группой был издан информационно-методический буклет, рассказывающий об опыте проведения педагогической деятельности в формате работы педагогов и детей с коллекциями, фотоматериалы размещены на официальном сайте МБДОУ. Но самое главное, все созданные и пополненные в ходе этой работы коллекции остались в группах для дальнейшего использования в образовательном процессе.

Педагоги получили практический опыт освоения эффективных форм поддержки детских инициатив и развития социально-коммуникативных компетенций дошкольников в совместной деятельности. Определенными результатами явились достижения в познавательно-речевой сфере воспитанников:

- Укрепление речевых навыков у детей-участников проекта. Стали чаще разговаривать и общаться дети, не проявлявшие ранее речевой активности.

- Благодаря личной инициативе в ходе общения и познавательной деятельности в рамках проекта раскрылись стеснительные и малоактивные дети, не проявлявшие ранее явных экстравертивных признаков.

- Формирование умения вести диалог со взрослым: слушать и понимать заданный вопрос, понятно отвечать на него. Это достигалось

благодаря проведению консультаций педагогов с родителями, а также общению детей с их окружением в семье и при совместной деятельности в детском саду.

– Развитие монологической диалогической речи. Дети не раз принимали участие в презентации собственных коллекций и посещениях других, а также вступали в спонтанные и организованные диалоги со своими сверстниками, с педагогами и с родителями.

Подводя итог, можно констатировать, что одним из основных достоинств коллекционирования считается его интегрированность в различные сферы деятельности детей. Экспонаты коллекции несут практическую направленность и не прекращают своей жизни после демонстрации. Они могут служить атрибутами сюжетно-ролевых игр, подарками для родных и близких, приятными сюрпризами для малышей ДОО, экспонатами тематических выставок, предметом гордости для детей. Но главное, коллекционная деятельность при применении комплексного педагогического подхода всесторонне и положительно влияет на развитие речи детей.

Библиографический список

1. Прохорова Л. Н. Путешествие по Фанталии. Практические материалы по развитию творческой активности дошкольников, Изд. 2-е. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. – 160 с. (Из опыта педагога).

2. Прохорова Л.Н., Моделкина Р.Н., Кулешова Н.П. Воспитываем коллекционеров: Опыт использования коллекционирования в развитии креативности дошкольников / Под ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: «5 за знания», 2006. – 64 с. – (Развитие креативности дошкольников)

3. Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова А.И. Мини-музей в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2008. 256 с., илл.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва; зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный №30384. Приложение Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <http://www.rg.ru/>

Е. В. Боякова,

*Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования
кандидат педагогических наук*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание эстетического отношения детей дошкольного возраста к миру и отдельным видам искусства – научно-практическая проблема,

регулярно ставящаяся в исследованиях. В современной философии эстетическое отношение рассматривается как феномен, обеспечивающий единство внешнего мира и внутренней духовной жизни личности. В освоении произведений музыкального искусства оно, как часть музыкально-эстетического сознания, возникает при условии обретения личностного смысла в общении с музыкой. Осознанность эстетического отношения целенаправленно развивается с раннего возраста.

Выявление эстетического отношения детей дошкольного возраста к музыке – сложный и трудоемкий процесс. Велика доля субъективности в интерпретации результатов. Связано это с особенностями дошкольного возраста. Существующие методики педагогической диагностики вплетены в содержание диссертаций и направлены на решение конкретных исследовательских задач.

Для выявления особенностей восприятия детьми дошкольного возраста музыки и выражения отношения к ней С.Н. Беляевой-Экземплярской [2] весной 1924 г. была проведена серия экспериментов. Идейным вдохновителем их был известный педагог-музыкант Н.А. Метлов. Группа детей состояла из дошкольников 6,5–7,5 лет, два года посещавших музыкальные занятия в детских садах. Они разучивали песни, обучались ритмике, имели опыт иллюстрации песен движениями (игры с пением). С.Н. Беляева-Экземплярская [2] сочла указанную группу детей имеющей некоторую музыкальную образованность. На поставленные вопросы дошкольники отвечали устно.

Ставились следующие исследовательские вопросы: «Чем для ребенка является музыка и что в ней доставляет удовольствие? ... Есть ли у него какая-нибудь группировка музыкальных явлений и, когда она проявляется, имеет ли она у него какой-нибудь вне-музыкальный смысл?» и др. [2, с. 66]. Для С.Н. Беляевой-Экземплярской [Там же] было важно выражение отношения детей к музыке в ответе на вопрос «Какая лучше?».

После прослушивания произведения или фрагмента детям предлагалось ответить на вопросы: «Какая это музыка? Что это такое?». Ответы показали, что для детей является «музыкальным предметом». «Это значит во 1) отождествить с какой-нибудь знакомой музыкой или во 2) хотя бы найти сходство и таким путем установить место, какой занимает данный отрывок среди музыкальных категорий, 3) указать какое-нибудь характерное свойство, напр. скорая, 4) приписать какое-нибудь выразительное значение, 5) дать эстетическую оценку: хорошая, скучная, непонятная» [2, с. 74]. Обсуждая выводы, ученый указывает на сложность фиксации отношения детей дошкольного возраста. Выражение отношения в рисунке и игре может иметь смысл только после того, как ребенок «обучен» тому, что с их помощью возможно выражение своих музы-

кальных впечатлений. Наиболее приемлемо – слово. И то с оговорками, ведь не всегда понятно, что вкладывает ребенок в то или иное понятие.

Значимым для научного обоснования проблемы отношения в музыкальном воспитании дошкольников была разработка Н.А. Ветлугиной [4] широко известной модели эстетического отношения к музыке. В своей научно-практической деятельности Н.А. Ветлугина много места уделяла диагностике музыкальности детей дошкольного возраста. Она наметила три направления проверки уровня музыкального развития. В них эстетическое отношение стоит на первом месте: эстетическое отношение к музыке и музыкальной деятельности (музыкальные интересы, память, начальные проявления вкуса, музыкальный слух, творческие способности); усвоение музыкального репертуара; овладение некоторыми знаниями о музыке и практическими умениями (пение, танцы, игра на детских музыкальных инструментах).

О.П. Радынова [7] включила эстетическое отношение к музыке в диагностику способностей при выявлении ладового чувства: интерес к музыке, наличие любимых произведений, просьба повторить исполнение или восприятие, внешняя эмоциональная реакция, сосредоточенность внимания при прослушивании. И.В. Груздова [5], следуя теоретическим положениям своего исследования, описывает признаки, по наличию которых у младших дошкольников можно констатировать эмоциональную отзывчивость на музыку: эмоциональный отклик и сопереживание, осознание выразительности музыкальных интонаций, внешне выраженное положительное эмоционально-оценочное отношение.

В исследовании Е.В. Бояковой [3] разработана методика диагностики интереса у детей старшего дошкольного возраста. Задания нацелены на выявление предпочтений при сравнении произведений разного художественного качества, знаний о музыке, умения пользоваться словесными характеристиками музыкального образа, наличия предпочтений и мотивированности выбора и др. Критериями оценки являются: эмоциональный отклик на музыку, сосредоточение внимания, длительность восприятия, умение характеризовать содержание музыкальных произведений, наличие знаний о музыке и аргументированность музыкальных предпочтений.

В исследовании С.А. Фадеевой [9] определены критерии оценочного отношения к музыке старших дошкольников: эмоциональная отзывчивость, желание слушать, степень доказательности суждений о музыке, использование в аргументации музыкально-эстетических знаний, адекватность творческих оценочных действий эмоционально-образному содержанию музыки.

Показатели эмоциональной отзывчивости воспитанников детских домов старшего дошкольного возраста называет Л.Н. Мартынова [6]: различение основных эмоций, передаваемых музыкой; соотнесение собствен-

ных эмоций с эмоциональной партитурой конкретного музыкального произведения; узнавание музыки при повторном прослушивании и проявление эмоциональной реакции; владение способами выражения эмоций.

В работе В.В. Бахтина [1] раскрыты показатели эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальной деятельности: когнитивный компонент (знания и информированность в музыкальной деятельности; познавательный интерес), эмоционально-оценочный (эмоциональный отклик во время восприятия музыки; эмоционально-ценностные суждения; музыкальные предпочтения), продуктивно-рефлексивный компонент (умения и навыки в музыкальной деятельности; проявления творчества; самооценка и рефлексия учебных и творческих достижений).

О формировании эстетического отношения младших школьников к музыке писала Е.В. Сыпко [8]. В указанном процессе она ставит на первое место развитие музыкальных способностей, приобретение школьниками навыков музыкальной деятельности и доминирование эстетической потребности. Ведущая роль отводится правильному построению учебного процесса урока музыки. Показательно, что в школе на первое место выходит не собственно музыка, а музыкальная деятельность учащихся и познавательная составляющая учебного процесса. Такой подход, с одной стороны, отвечает требованиям школьной дидактики, с другой, нивелирует освоение музыки как искусства, содержанием которого являются, прежде всего, эмоции и отношение композитора к выражаемому.

Вывод. Эстетическое отношение – значимый показатель музыкального развития дошкольников. Критерии, по которым делается заключение о его наличии, условно распределяются на пять групп: эмоциональные (эмоциональная отзывчивость на музыку; выразительность речевой интонации; соотнесение собственных эмоций с содержанием музыкального произведения и др.); познавательные (овладение знаниями и практическими умениями, умение характеризовать произведение, узнавание произведения, усвоение музыкального репертуара и др.); творческие (воплощение музыкальных образов в движении, пении, рисовании и др.); психологические (развитость музыкального слуха, интерес, длительность восприятия, сосредоточенность внимания и др.); мотивационные (наличие любимого произведения, аргументированность предпочтений, желание повторного прослушивания и др.).

Эстетическому отношению дошкольников к музыке присуща яркая эмоциональная окрашенность. Оно проявляется в способности выражать отношение к музыке как ценности, определяет гармоничность мировосприятия в области музыкального искусства, раскрывает значимость музыки для ребенка, способствует присвоению социального опыта музыкальной деятельности и переводит внешние смыслы в личностные.

Библиографический список

1. *Бахтин, В.В.* Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальной деятельности в процессе музыкального образования в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2011. – 25 с.
2. *Беляева-Экземплярская, С.Н.* Музыкальное переживание в дошкольном возрасте // Сборник работ физиолого-психологической секции. – М.: Б.и., 1925. – Вып. 1. – С. 65–95.
3. *Боякова, Е.В.* Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 16 с.
4. *Ветлугина, Н.А., Кенеман, А.В.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
5. *Груздова, И.В.* Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 16 с.
6. *Мартынова, Л.Н.* Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у 5–7 летних воспитанников детских домов (на материале праздников): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2008. – 23 с.
7. *Радынова, О.П., Катинене, А.И., Палавандишвили, М.Л.* Музыкальное воспитание дошкольников. – М.: Владос, 1994. – 223 с.
8. *Сытко, Е.В.* Формирование эстетического отношения к музыке у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 28 с.
9. *Фадеева, С.А.* Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 18 с.

Н. А. Виноградова,

*профессор кафедры дошкольного образования ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
Заслуженный учитель РФ, член-корреспондент МАНПО
кандидат педагогических наук, доцент*

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетов государственной политики в области образования, что широко представлено в современной нормативно-правовой базе, а инклюзивное образование с точки зрения управления можно рассматривать как стратегию психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует понятие «инклюзивное образование – как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5] и гарантирует организацию получения образования детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам, а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [4] описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей включается в обязательную часть образовательной программы дошкольного образования, а также определяются требования к созданию условий обеспечения качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей методов, способов общения, что, несомненно, является очень важным для последующей организации инклюзивного образования.

Статистические данные позволяют утверждать, что наблюдается устойчивая тенденция увеличения детей с ОВЗ, что должно привлечь внимание управленцев всех уровней власти.

Инклюзия – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, это – гибкая система, которая подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Инклюзия подразумевает совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с возрастной нормой развития.

Исследователи разделяют условно-нормативное развитие и развитие отклоняющееся. Термин «отклоняющееся развитие» напрямую связан с понятием «норма», ведь именно в сравнении с нормой можно диагностировать несоответствия в той или иной области развития. Между тем, норма не является четким и сформированным критерием. К.М. Гуревич отмечал, что «проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и смыкается с проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды, и она очень сложна и мало разработана. Само понятие «норма» должно быть соотнесено с теми требованиями, которые предъявляет к ребенку социум» [1, с. 9].

В настоящее время выделяются следующие категории детей с нарушениями развития: «дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие); дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие); дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития, которые обнаруживают замедленный темп формирования высших психических функций; дети с нарушениями интеллектуального развития, у которых происходит нарушения высших познавательных процессов; дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом (РДА)) представляют собой разнородную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особен-

ностями; дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения» [2, с. 27].

Наличие первичного нарушения влияет на весь ход дальнейшего развития ребенка, и специалистам необходимо знать и учитывать в коррекционной работе специфические психолого-педагогические особенности, отличающие одну категорию детей от другой в интеграционном образовательном пространстве.

Значительную по численности группу детей составляют дети с резко выраженными, а трудно выявляемыми отклонениями в развитии. Данная группа детей с минимальными либо парциальными нарушениями полиморфна и может быть представлена следующими вариантами:

- дети с минимальными нарушениями слуха;
- дети с минимальными нарушениями зрения, в том числе с косоглазием и амблиопией;
- дети с нарушениями речи (дислалия, стертая дизартрия, закрытая ринолалия, дисфония, заикание, полтерн, тахилалия, брадилалия, нарушения лексико-грамматического строя, нарушения фонематического восприятия);
- дети с легкой задержкой психического развития (конституциональной, соматогенной, психогенной);
- педагогически запущенные дети;
- дети – носители негативных психических состояний (утомляемость, психическая напряженность, тревожность, фрустрация, нарушения сна, аппетита), соматогенной или церебрально-органической природы без нарушений интеллектуального развития (часто боляющие, посттравматические, аллергические, с компенсированной и субкомпенсированной гидроцефалией, цереброэндокринными состояниями);
- дети с психопатоподобными формами поведения (по типу аффективной возбудимости, истероидности, психастении и др.);
- дети с нарушенными формами поведения органического генеза (гиперактивность, синдром дефицита внимания);
- дети с психогениями (неврозами);
- дети с начальным проявлением психических заболеваний (шизофрения, ранний детский аутизм, эпилепсия);
- дети с легкими проявлениями двигательной патологии церебрально-органической природы;
- дети, имеющие асинхронию созревания отдельных структур головного мозга или нарушения их функционального или органического генеза (в том числе по типу минимальной мозговой дисфункции).

Специалисты считают, что данную категорию детей с минимальными и парциальными нарушениями психического развития целесообразно рассматривать как самостоятельную, занимающую промежуточ-

ное положение между «нормальным» и «нарушенным» развитием, и обозначить ее как «группу риска», которая нуждается в организации своевременной коррекционной помощи с целью предотвращения дальнейших проблем [3, с. 13–14].

Такое разнообразие представленных отклонений в развитии детей требует профессиональных кадров и выстроенной структуры управления.

Как в современных комплексах решается данная проблема?

Удовлетворены ли наши потребители (родители) качеством предоставляемых образовательных услуг, в том числе и коррекционных?

Вот уже три года (2013–2016) кафедра дошкольного образования ИППО МГПУ проводит мониторинг по данной проблеме. В этом учебном году участвовали в анкетировании более 1500 родителей из разных образовательных комплексов г. Москвы, дети которых посещают дошкольные отделения. Анализ анкетирования показал, что, в основном, родители положительно отзываются о качестве образовательных услуг, однако прослеживается увеличение количества родителей, которые не довольны услугами коррекционного характера, многие сравнивают, что было до объединения и стало после, отмечают недостаточное количество специалистов и отсутствие координации их работы.

В этой связи, хотелось бы рассмотреть, какие изменения в работе дошкольных отделений комплекса могли ослабить деятельность по внедрению инклюзивных образовательных практик.

Во-первых, система образования претерпевает значительные изменения, которые связаны с процессами глобализации, стандартизации, экономической интеграции, которые выступают на первый план.

Во-вторых, почти полностью изменилась нормативно-правовая база образования, что требует от педагогических коллективов ее осмысления и реализации в практической деятельности.

В-третьих, образовательный комплекс – это инновационная образовательная структура, которая, как любое явление имеет свои плюсы и минусы. Как положительные моменты следует отметить возможность осуществлять преемственность всех уровней общего образования, использовать единое образовательное пространство для осуществления качественного образовательного процесса и предоставлять родителям разнообразные образовательные услуги в соответствии с индивидуальными интересами и возможностями детей.

Однако образовательные комплексы работают в условиях оптимизации финансово-хозяйственной деятельности, что держит в определенном напряжении и управленцев, и педагогический коллектив. Отметим, что дети с минимальными и парциальными нарушениями финансируются на региональном уровне идентично норме. Коэффициент имеют только дети-инвалиды, а дополнительное финансирование необходимо обосновывать.

В-четвертых, педагогические коллективы еще адаптируются к новым условиям работы в образовательном комплексе: к особенностям школьного управления, взаимодействия с коллегами и учителями школ.

В связи с объединением произошло сокращение кадров, и в первую очередь это были специалисты (логопеды, психологи и др.), что негативно сказалось на организации инклюзивных образовательных практик, а значит, и на качестве образования в целом. Как мы уже упоминали, количество детей с ОВЗ возрастает, а значит, объем работы не уменьшается, а, наоборот, увеличивается, а ее выполнение идет за счет интенсификации труда работников. Выстраивание организационной структуры управления образовательным комплексом не отличается стабильностью, происходят постоянные изменения, что, безусловно, сказывается на психологическом состоянии работников.

Таким образом, осознавая современную ситуацию внедрения инклюзивных образовательных практик и критически ее оценивая, можно определить приоритетные направления деятельности:

- проектирование и реализация модели инклюзивного образования в условиях комплекса, исходя из кадровых возможностей, предусматривающей коммуникационные связи как по вертикали, так и по горизонтали;
- создание команды единомышленников, которым данная проблема была бы близка и профессионально интересна;
- проведение аудита предметно-пространственной среды дошкольных отделений и определение возможностей ее использования и обогащения в соответствии с особенностями отклонений в развитии детей;
- привлечение родителей к образовательной деятельности воспитанников;
- организация эффективного методического сопровождения педагогических кадров на основе использования активных и интерактивных методик;
- включение педагогов в общественные структуры управления образовательным комплексом, формирование их лидерских качеств.

Библиографический список

1. *Гуревич, К.М.* Психологическая диагностика [Текст]: учебное пособие / под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 304с.
2. *Ратнер, Ф.Л., Юсупова А.Ю.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф.Л. Ратнер., А.Ю. Юсупова. – М: Владос, 2006. – 175 с.
3. *Семаго М.М.* Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности [Текст]. Учебник XXI века / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.- М.: Генезис, 2011.- 400 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 28 августа 2013 года. – URL: Минобрнауки РФ (дата обращения: 10.07.2016).

5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 3 июля 2016). – URL: <http://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 15.07.2016).

А. С. Ермолаева,

педагог МБДОУ «Детский сад «Колосок»

п. Центральный Вязниковского района Владимирской области

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СОДАНИЕ ОПРЕДЕЛЁННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

Забота о здоровье ребенка всегда занимала приоритетные позиции. Поскольку здоровье, приобретенное в дошкольный период детства, служит фундаментом для общего развития и сохраняет свою значимость в последующие годы. Проблемы экологии, занятость родителей, низкий уровень двигательной активности семьи – все это не укрепляет здоровье ребенка, а наоборот. Многие родители чрезмерно увлечены интеллектуальным развитием своих детей, забывая о том, что укрепление их здоровья, физическое и психическое развитие являются в настоящее время особенно значимым.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования[11] содержание образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобретение опыта в двигательной деятельности детей, а так же на развитие физических качеств.

Изучением того, что представляют собой физические качества – занимались такие известные исследователи как Е. Н. Вавилова [3], Н. И. Дворкина [4], М. Ю. Кистяковская [7], из современных исследователей Т.И. Осокина[9].

Значение развития физических качеств в физическом воспитании ребенка заключается в использовании прочно сформированных навыков и умений в процессе двигательной, и особенно игровой деятельности. Развитие физических качеств имеют огромное значение для всестороннего гармонического совершенствования ребенка. Они плодотворно влияют на совершенствование функций нервной системы, содействуют развитию подвижности и выработке тормозных реакций.

Развитие одного из качеств, способствует улучшению других психофизических качеств. Так, для проявления ловкости нужна в разной степени и сила, и быстрота, и ловкость, и гибкость. Глубокая основа взаимосвязи лежит в том, что каждое из разбираемых качеств, хотя и имеющих свои специфические особенности, является функцией все того же нервно-мышечного аппарата.

Собственный педагогический опыт показал, что воспитанию вышеназванных физических качеств в большой степени способствуют соблюдение ряда условий:

- наличия профессиональной компетентности педагогов в вопросах физического развития детей дошкольного возраста

- привлечения родителей к использованию спортивных упражнений в домашнем воспитании;

- сочетания оптимального двигательного режима в дошкольном учреждении и использования подвижных игр, при организации специальных кружковых занятий, с учетом психофизиологических особенностей развития дошкольников;

- использованием современного спортивного оборудования в условиях детского сада.

В МБДОУ Детский сад «Колосок» посёлка Центральный Вязниковского района Владимирской области приоритетным является осуществление деятельности по физическому направлению развития детей.

В МБДОУ реализуется образовательная программа, разработанная с учетом примерной основной образовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы и Т.С. Комаровой[4], а также парциальных программ и технологий: авторская программа Ю.Ф. Змановского, «Здоровый дошкольник»[6]; «Здоровьесберегающие технологии и здоровьеукрепляющие приемы обучения и воспитания детей в детском саду» В.Ф. Базарного[1]; «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной [2].

Одной из основных задач, которые стоят перед педагогами в ДОУ сегодня, является сохранение и укрепление здоровья детей.

Однако при проведении ежегодного мониторинга физического развития и уровня развития физических качеств, в старшем дошкольном возрасте, было выявлено, что у большинства детей физические качества развиты на среднем уровне, нами был сделан вывод о необходимости проведения дополнительной работы по развитию физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Так возникла идея организации спортивного кружка «Крепыш», который был нацелен на гармоничное и комплексное развитие всех физических качеств детей.

Первым условием стало повышение компетентности самих педагогов по вопросам формирования у детей физических качеств, которое осуществлялось в следующих направлениях:

- повышение уровня профессиональной и правовой компетентности через изучение ФГОС ДО [11];

- совершенствование организационно-методической работы по физкультурно-оздоровительному направлению через обсуждение конкретных вопросов по проблеме на педагогическом совете, через органи-

зацию семинаров-практикумов, консультации с педагогами ДОО и взаимопосещений НОД;

Второе и очень важное условие, это работа с родителями, в основу которой, был положен принцип трехэтапной модели взаимодействия.

На первом (информационном) этапе – Педагоги предлагали родителям ознакомиться с визитной карточкой кружка, знакомили их с результатами диагностики, состояния здоровья каждого ребенка и его психофизического развития, что сопровождалось информационными листами со следующими разделами: «Движения и здоровье», «Физкульт-ура!», «Для чего нужна зарядка?». Родителям предлагалось познакомиться с содержанием физкультурно-оздоровительной работы и возможными лечебно-профилактическими мероприятиями. Это обеспечивало организацию продуктивного общения всех участников образовательного процесса, создание условий для общения по вопросам развития физических качеств у детей.

На втором (практическом) этапе – Деятельность с родителями предполагала: реализацию проекта «Движение жизнь»; проведение спортивных праздников «Мама, папа, я спортивная семья», «Весёлые старты», «Малые олимпийские игры»; фотоконкурсы: «Любим спортом заниматься»; проведение «Неделя здоровья», оказание шефской помощи детскому саду по обустройству физкультурной площадки.

И третий этап оценочный: предполагал анкетирование, опрос родителей.

Третьим условием стало создание оптимального двигательного режима в дошкольном учреждении, двигательный режим в ДОО включает в себя всю динамическую деятельность детей, как организованную, так и самостоятельную с учётом индивидуальных особенностей детей, состояние их здоровья и режима детского сада. А так же организацию кружковой деятельности по физическому развитию. Дополнительные занятия с детьми, организуются во второй половине дня два раза в неделю по 35 минут, такие занятия состоят из комплексов общеразвивающих упражнений: разминка (2–3 минуты); основная часть: упражнения на различные группы мышц (5–7 минут), силовых упражнений, включающие в работу все основные группы мышц (5–7 минут), стретчинга (растяжка) (2–3 минуты), с включением подвижных игр различной направленности [8]. План предусматривал распределение игр по трем кварталам. В каждом квартале происходило развитие всех физических качеств. В развитии каждого качества ставились свои специфические задачи, игры, их варианты, форма проведения, атрибуты. Например, в первом квартале, по развитию ловкости в подвижных играх ставилась задача: упражнять в координации движения и внимании, умения бегать в рассыпную; четко выполнять предложенные задания. К проведению были запланированы игры «Займи место», «Кот и мыши», «Охотники и утки»,

«Гуси-лебеди», «Посадка картошки». Все игры отобраны и сгруппированы по преимущественному воздействию на развитие ловкости.

Четвёртое условие, которое играет так же большую роль в развитии физических качеств, это применение современных комплексов спортивного оборудования: шведская стенка, массажные дорожки, мячи фитболы, обручи, гимнастические палки, мячи больших, средних и малых размеров, гимнастическая скамья и др.

А так же занятия на спортивной площадке, расположенной на территории дошкольного учреждения, с соответствующим оборудованием: прыжковая яма, приподнятое бревно, рукоход, дуги для перешагивания и подлезания, стенка для перелезания.

Полученные результаты мониторинга уровня развития физических качеств, их положительная динамика доказали эффективность проводимой работы по развитию физических качеств, старших дошкольников, посещающих физкультурный кружок, в рамках которого предусматривалось взаимодействие с родителями, создание оптимального двигательного режима с использованием системы подвижных игр, применением современного оборудования.

Дети нашего детского сада ежегодно принимают участие в районном спортивном празднике «Вперёд мальчишки и девчонки», и занимают призовые места.

В заключении, хочется отметить, что компетентность педагогов, организация сотрудничества с родителями, сочетание оптимального двигательного режима с организацией специальных кружковых занятий по развитию физических качеств, подбор и включение подвижных игр; использование современного спортивного оборудования, всё это влияет на развитие физических качеств у детей старшего дошкольного возраста. Которые в свою очередь плодотворно влияют на совершенствование функций нервной системы, содействуют развитию подвижности, а так же имеют огромное значение для всестороннего гармонического совершенствования ребенка.

Библиографический список

1. *Базарнов В. Ф.* «Здоровьесберегающие технологии». – URL: <http://www.bazarny.ru/>
2. *Буренина А.И.* «Ритмическая мозаика» музыка для детей. – URL: <http://mapakids.net/mp3/musik-deti/1847-ritmicheskaya-mozaika-4-diska.html>
3. *Вавилова Е.Н.* Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: пособие для воспитателя детского сада / Е.Н.Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. *Веракса Н.Е.* Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – М.: Мозаика-синтез, 2015. – 368 с.

5. Дворкина Н. И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов детей дошкольного возраста / Н.И.Дворкина // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. – 2003. – Т. 1. – С. 230–232.

6. Змановский Ю. Ф. Здоровый дошкольник: Авторская программа // Дошкольное воспитание. – 1995. – №6. – С. 25–28.

7. Кистяковская М. Ю. Физическое воспитание детей дошкольного возраста / М. Ю. Кистяковская. – М. : Академия, 2010. – 230 с.

8. Мартиросова Е. С. Подвижные игры как средство развития физических качеств детей дошкольного возраста. – URL:<http://shikardos.ru/text/podvijnie-igri-kak-sredstva-razvitiya-fizicheskikh-kachestv-det/>

9. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду / Т. И. Осокина. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.

10. Стародубцева И. Физическое воспитание: инновационные технологии // Дошкольное воспитание. – 2008. – №6. – С. 41–43

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

Н. Б. Копейкина,

директор ЦДОД при НАСУ (г. Нижний-Новгород)

**О СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ПРИ НИЖЕГОРОДСКОМ
АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
«МАЛЕНЬКАЯ СТРАНА НА ИЛЬИНСКОЙ»
В РАЗВИТИИ И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МЛАДШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Согласно нормативным документам [2, 3, 4, 5, 6, 7 и др.], определяющим порядок организации всего современного образования, внеурочная деятельность создает необходимые условия для формирования и развития нравственного, ответственного и компетентного гражданина России. Основное предназначение внеурочной деятельности – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей учеников. Л.С. Выготский писал: «То, что дети могут сделать вместе сегодня, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно» [1].

Внеурочная деятельность в условиях ФГОС НОО [5] является составной частью учебно-воспитательного процесса обучения учащихся. Она организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное).

Как показывает анализ педагогического опыта, для реализации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО [5] в общеобразователь-

ной школе доступны следующие формы: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально-преобразовательная деятельность); трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность, однако этого бывает недостаточно для полноценного всестороннего развития личности ученика, что вызывает необходимость у родителей обращаться в различные центры дополнительного образования.

В программно-методических документах ФГОС НОО Д.В. Григорьевым, П.В. Степановым [2] предлагается методический конструктор внеурочной деятельности, который состоит из девяти блоков (по числу видов внеурочной деятельности) и указывается что, внеурочную деятельность эффективнее организовать в режиме деятельности групп продлённого дня, а также использовать возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. Однако, не в каждой современной образовательной организации имеются соответствующие условия и ресурсы (материальные, кадровые, интеллектуальные, творческие и другие) для полноценной реализации востребованных в настоящее время программ дополнительного образования, воспитания и развития детей.

Собственный практический опыт реализации таких программ в Центре дополнительного образования детей при Нижегородском архитектурно-строительном университете «Маленькая страна на Ильинской» позволяет раскрыть специфику организации работы Центра в части развития и непрерывного образования младших возрастных групп обучающихся.

ЦДОД является структурным подразделением ННГАСУ, имеющим целью создание условий для получения непрерывного образования для младших возрастных групп обучающихся. Наш Центр – первый в Нижнем Новгороде Центр дополнительного образования детей, который функционирует при высшем учебном заведении, ставя перед собой задачи непрерывного образования.

Центр работает более 17 лет, пользуется уважением родителей и любовью детей.

В 2012 году Центр получил Лицензию Федерального образца с правом на осуществление образовательной деятельности, стал структурным подразделением Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета.

В Центре работает творческий коллектив: опытные, квалифицированные педагоги, имеющие высшее психолого-педагогическое образование, многолетний стаж работы с детьми.

Возраст детей, охватываемый реализуемыми Центром программами от 1,5 года до 17 лет.

Основными задачами ЦДОД в свете принятия ФГОС для ступеней дошкольного, начального, основного школьного образования, а также ФГОС НОО обучающихся детей с ОВЗ [6] являются:

- реализация уже существующих и создание новых программ, направленных на всестороннее развитие детей, удовлетворение потребностей детей в художественно-эстетическом и интеллектуальном развитии, направленном на профессиональную ориентацию обучающихся; обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания, выявление и развитие творческого потенциала детей; изучение и сохранение культурного наследия России; обеспечение необходимых условий для личностного развития, профессионального самоопределения;

- создание базы для прохождения производственной практики студентам и слушателям университета;

- апробация новых образовательных программ, учебников, учебных пособий, справочной литературы для системы дошкольного образования, методик, технологии обучения и воспитания детей;

- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей;

- обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития детей;

- духовно-нравственное воспитание детей;

- осуществление необходимой работы с детьми с особыми образовательными нуждами;

- осуществление взаимодействия с семьями детей для полноценного развития ребенка;

- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Важной задачей Центра является реализация принципа преемственности и непрерывности в развитии и воспитании детей раннего и дошкольного, школьного возраста и высшей школы в соответствии с концепцией «Министерства образования и науки РФ».

Наши Программы обладают дифференцированным и адаптивным характером с учетом особенностей детей, имеющих разный темп продвижения и различный уровень актуального развития. Образовательный комплекс нацелен на формирование механизмов, обеспечивающих преемственность предыдущей и последующей ступеней образования.

Содержание Программ построено по принципу интеграции, предполагающему сочетание и взаимопроникновение в педагогический процесс разных видов детской деятельности. Это обеспечивает полноту ре-

ализации возможностей ребёнка, целостность восприятия им окружающего мира, его всестороннее развитие.

Вся психолого-педагогическая работа в Центре направлена на полноценное развитие физической, социально-личностной, познавательно-речевой, художественно-эстетической сфер ребенка, как основы формирования интегративных качеств личности.

Самой востребованной программой является «Комплексная программа образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста», ориентированная на создание условий для сохранения и укрепления психофизического здоровья детей, их полноценного эмоционального благополучия, максимальное содействие обучению в ведущих видах деятельности, содействие личностно-ориентированному пути становления ребенка.

Программой предусмотрена подготовка детей к различным социальным ситуациям развития, личностным новообразованиям и кризисным особенностям возраста, оказание помощи дошкольникам, имеющим особые образовательные потребности.

Ожидаемые результаты:

– В области «Физического развития»:

Развитие физического потенциала ребенка, развитие кинетической функции (динамики процессов), обеспечивающей плавность, автоматизацию движений. Результатом автоматизации становится плавность и связность движений и их компонентов (графических навыков, связность и последовательность речи, мыслительных операций, слитное письмо и чтение), развитие сенсомоторной произвольности, обеспечивающей становление сенсомоторной культуры, психомоторная готовность к школе;

– В области «Социально-личностного развития»:

Формирование личностно значимых мотивов: мотивов, связанных со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими; игровых мотивов; социальных мотивов, основанных на понимании социальных ситуаций; познавательных мотивов, умение управлять врожденной эмоциональностью, трансформировать ее в соответствии с требованиями социума и культуры. Новый уровень произвольной регуляции, формирующей произвольность всех сфер развития ребенка, социальная готовность ребенка к школе;

– В области «Познавательно-речевого развития»:

Сформированность обобщенных познавательных (образных) представлений о многообразии предметов и явлений окружающего мира, развитие познавательной активности, развитие способности к переносу знаний в новые условия, освоение высокого уровня речевого развития, который позволяет ребенку в процессе общения осознанно применять свои знания и языковые умения, интеллектуальная готовность к школе;

– В области «Художественно-эстетического развития»:

Сформированность символической функции сознания, позволяющей наиболее эффективно осуществлять переход от субъективного к объективному, от образов к понятиям, овладения обобщенными формами, эталонами размещения и упорядочивания предметных свойств (гаммами цветов, отношениями величин и т.д.), облегчающими восприятие и формирование образов-представлений. Обеспечение регуляции мышечно-тонических процессов, развитие тактильно-кинестетической и кинестетической функций, развитие дифференциации восприятия особенностей средств выразительности среды и музыкально-ритмического чувства.

Организация педагогического процесса в Центре осуществляется следующим образом: занятия проводятся в группах, максимальная численность которых составляет 12 человек (Всего на данный момент в Центре 22 группы, занимающихся по основным программам и 6 групп по дополнительным вариативным программам).

Содержание образовательных программ, реализуемых ЦДОД включает (в соответствии с их профилизацией, продолжительностью, ориентацией на возраст обучающихся) следующие дисциплины:

– основная часть: приобщение к физической культуре (гимнастика), выразительное движение, музыка, художественно-творческая деятельность, развитие речи, формирование элементарных математических представлений, игровая деятельность, приобщение к социальному миру, развитие графических навыков и пространственного мышления средствами форморисования, рисование – линейная графика, развивающие занятия.

– дополнительная часть (факультативы): английский язык, грамота, детский оркестр, занимательные шахматы, логоритмика, музыка, формирование элементарных математических представлений, хореография, большой теннис для детей художественно-творческая деятельность.

Обучающиеся ЦДОД каждого возраста принимают участие в различных конкурсах, олимпиадах, концертах, праздниках (традиционными для организации в Центре стали 4 календарных праздника: «1 сентября», «Новый год», Масленица», « Ура каникулы»).

Прежде чем ребенок попадет в группу, специалисты Центра проводят адаптационное занятие. Предварительное знакомство педагога с ребёнком и родителями является важным условием эффективной организации адаптационного периода. Родителю нужно хорошо осознать необходимость совместной работы с педагогом.

Занятие позволяет изучить особенности индивидуального развития ребенка: психическое, речевое, физическое. Далее разрабатывается индивидуальный маршрут развития каждого ребенка.

Группы комплектуются соответственно возрасту ребенка и его развитию.

Цель совместных с родителями занятий в Центре с детьми раннего дошкольного возраста 1,5-2,5 г.: формирование у родителей уверенности в собственных педагогических возможностях, овладение практическими приёмами взаимодействия со своим ребёнком (другими детьми) в новой социальной ситуации, отработка практических способов взаимодействия в триаде по предупреждению дезадаптации, выработка навыков педагогической рефлексии. Практическая реализация приобретённого взрослыми опыта осуществляется в рамках функционирования адаптационной группы. Предполагаемый результат: освоение технологии поэтапного отделения ребёнка от мамы при сохранении адекватного функционирования системы «Мать и дитя».

Перечень предметов составляющих основную программу:

Раннее развитие 1,5 – 3 года «Мама, будь со мною рядом»

– Сенсомоторное развитие;

– Игровая деятельность.

Для детей 2,5-3 лет:

– Сенсомоторное развитие;

– Игровая деятельность;

– Музыка;

– ИЗО;

– Лепка.

Сюжетно-тематические занятия недельных циклов Программы объединены единым информационно-тематическим полем «Времена года», которое определяется перспективно-тематическим планом. Информационно-тематическое поле программы «Времена года» постепенно раскрывается как на занятиях каждого недельного цикла, так и при организации развлечений и праздников посредством развивающих игр, познавательных бесед, игр-экспериментирований, знакомства с художественной литературой, музыкой и произведениями изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Образовательная программа для детей 3-4 лет включает в себя:

– Математику;

– Развитие речи;

– Музыка;

– ИЗО;

– Лепку;

– Игровую деятельность;

– Гимнастику;

– Хореографию.

Образовательная программа для детей 4-5 лет:

– Математика;

– Развитие речи;

- Музыка;
- ИЗО;
- Лепка;
- Игровая деятельность;
- Гимнастика;
- Хореография.

Образовательная программа для детей 5-6 лет:

- Математика;
- Развитие речи;
- Грамота;
- Социально-эмоциональное развитие;
- Музыка;
- ИЗО;
- Лепка;
- Английский язык;
- Гимнастика;
- Хореография.

Образовательная программа для детей 6-7 лет:

- Развитие речи;
- Математика;
- Грамота;
- Психология;
- Музыка;
- ИЗО;
- Лепка;
- Английский язык;
- Гимнастика;
- Хореография.

Группа неполного дня (обучение детей по программам без сопровождения родителей, сопровождение обеспечивают педагогические работники Центра).

Дополнительная (вариативная) часть программы:

- Шахматы для детей;
- Теннис для детей (с 4 лет);
- Вокальная студия;
- Танцевальный коллектив (с 3 до 17 лет);
- Декоративно-прикладное творчество;
- ИЗО – студия;
- Школа общения (работа с психологом) (с 6-14 лет).

С 1 сентября 2016 г. в Центре планируется открытие новых программ:

- Легоконструирование;

- Робототехника;
- 3D моделирование;
- Sand-art (рисование песком на световых столах).

По необходимости в Центре можно получить консультации специалистов: психолог, логопед, кинезиолог, педагог дополнительного образования.

За развитием детей, посещающих Центр, осуществляется педагогическое наблюдение в начале и конце учебного года (при необходимости может быть проведена промежуточная диагностика в середине года). По всем разделам программы для каждой возрастной группы сотрудниками центра определены критерии оценки на основе содержания комплексной Программы.

Это знания, умения, навыки, которыми должны овладеть дети к концу учебного года. Диагностика не требует проведения специального обследования каждого ребенка или выполнения детьми контрольных заданий. Педагоги оценивают успешность усвоения программного материала, наблюдая за детьми на занятиях по каждому направлению. Таким образом, педагоги видят, на что следует обращать особое внимание при планировании образовательного процесса, как строить индивидуальную работу с детьми. В течение всего учебного года происходит непрерывное педагогическое наблюдение по каждому направлению.

Возможен индивидуальный маршрут развития ребенка по результатам диагностики, либо по запросу родителей.

Справочно:

Организационно-правовая форма работы Центра: Федеральное государственное образовательное учреждение

Лицензия на образовательную деятельность имеется.

Уровни образования: дополнительное образование детей.

Форма обучения – дневная.

Обучение ведется на русском языке.

Образовательные услуги – платные.

Библиографический список:

1. *Выготский А. С.* Проблема возраста : соб. соч. – Т. 4. – М., 1984.
2. *Григорьев Д.В.* Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011.
3. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=115393/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ; М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://минобрнауки.рф/>

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://минобрнауки.рф/>

Н. П. Лебедева,

учитель начальных классов МБОУ «СОШ №10»

г. Гусь-Хрустальный Владимирской области

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современная сфера образования переживает период перехода от обучения, ориентированного на усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество, к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации. Начальная школа способна решать новые задачи, поставленные перед российским образованием, в первую очередь обеспечить условия для развития ребенка как субъекта собственной деятельности, субъекта развития. Именно так формулируются задачи начального образования в Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [3].

Как отмечают специалисты в области реализации образовательно-воспитательных технологий А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова [5], у педагогов возникла необходимость использовать в своей педагогической деятельности новые приёмы и современные общеобразовательные технологии. Как показывает практика, в формировании совокупности универсальных учебных действий учащихся, обеспечивающих им умение учиться, все чаще применяется технология развития критического мышления.

По мнению Д. Халперн [4], критическое мышление – не отдельный навык, а комплекс многих навыков и умений, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения. Оно формируется быстрее, если обучающиеся являются не пассивными слушателями, а активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (говоря привычным языком, самостоятельно устанавливают внутрипредметные и межпредметные связи). Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно фор-

мировать особый склад мышления и познавательной деятельности. Показателем наличия у обучающихся высокого уровня развития критического мышления является присутствие у них ряда важных качеств, а именно: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, осознание, поиск компромиссных решений. Признаками критического мышления являются продуктивность, самостоятельность, индивидуальность, рефлексивность, оценочность.

Заинтересованность педагогов в использовании технологии развития критического мышления обусловлена тем, что эта технология позволяет строить учебный процесс на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации, она направлена на развитие навыков работы с информацией, умений анализировать и применять данную информацию.

Согласно взглядам А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой и И.Г. Харисовой [5], идеи реализации этой технологии заключаются в следующем: дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи. Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления. Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Как показывает собственный педагогический опыт, сегодня жизнь диктует нам новые требования к организации учебного процесса в школе, к умению работать с информацией. Необходимо, чтобы у школьника формировалось аналитическое мышление, а не автоматическое запоминание и воспроизведение материала. Поэтому мы считаем, что учить работать с текстом надо начинать с 1 класса.

Как отмечено В.Н. Иванченко [2], технология развития критического мышления посредством чтения и письма представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией и позволяет решать следующие задачи:

- образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала; стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации;

- культуры письма: формирования навыков написания текстов различных жанров;

- информационной грамотности: развития способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности; формирования культуры чтения, включающей в себя умение

ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

– социальной компетентности: формирования коммуникативных навыков и ответственности за знание.

Как известно, базовая модель организации урока с использованием данной технологии [5] включает три этапа: вызов – осмысление – рефлексия. Вслед за А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой и И.Г. Харисовой [Там же] остановимся подробно на каждом из них:

1. На этапе вызова проводится актуализация опорных знаний и представлений об изучаемом – «что знаю». Задача первой фазы урока – активизировать, заинтересовать детей, мотивировать их на дальнейшую работу и «вызвать» уже имеющиеся знания, создать ассоциации по изучаемому вопросу. Результатом этого этапа становится формулирование учениками собственных вопросов, на которые им непременно хочется найти ответы.

2. На фазе осмысления идет непосредственная работа с информацией. На этой стадии урока даётся ответ на вопрос «Что хочу знать?» Поэтому основной этап урока предполагает чтение информационных и художественных текстов, структурирование информации, ее анализ и оценку. Чтение и слушание становятся осмысленным.

3. На заключительной фазе урока, названной рефлексия (размышление), информация анализируется, интерпретируется и творчески перерабатывается. Подводятся итоги: что узнал? Что было интересно, а что не понравилось? Выслушиваются мнения и предложения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на каждой из стадий урока используются свои методические приемы. Так на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира мы часто пользуемся методами – составление кластера, синквейна.

Как указывает В.Н. Иванченко [2], кластер, в переводе на русский язык означает «пучок», «созвездие», «гроздь». Это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала. По его мнению, кластер активизирует мыслительную деятельность учащихся в умении ставить вопросы, выделять главное, делать сравнение, устанавливать причинно – следственные связи и делать умозаключения, а также мотивирует учащихся к поиску, анализу, к творческой переработке информации.

Так, при изучении темы «Звуки речи» с учащимися 1 класса, полученные знания мы закрепили составлением кластера в виде виноградной

грозди, которую сами и изготовили. Ключевым словом в данном случае являлось слово «Звуки». Согласные и гласные звуки выступили в виде «звукочеловечков» в одежде соответствующего цвета.

Большой интерес у детей вызвал метод составления синквейна. Это слово с французского языка переводится как «пять строк». Как отмечено В.М. Акименко [1], он же и один из эффективных методов развития речи ребенка, а простота построения синквейна позволяет быстро получить результат. Схема составления синквейна следующая:

1 строчка (Кто? Что?) – существительное – одно ключевое слово.

2 строчка (Какой? Какая? Какое?) – два прилагательных, характеризующих первую строчку;

3 строчка (Что делает) – три глагола, обозначающих действие, относящееся к теме;

4 строчка – предложение, показывающее отношение автора к теме;

5 строчка – одно слово (существительное) или словосочетание – ассоциация, синоним, который повторяет суть темы в 1-ой строчке.

Когда дети получили первоначальные знания о слове как предмете, признаке, действии, мы составили синквейн, состоящий из следующих компонентов:

1. Зима. 2. Морозная, снежная. 3. Радует, наступает, приходит. 4. Я люблю зиму. 5. Снег.

В заключение хотелось бы отметить, что использование технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе позволяет повысить интерес к изучаемому материалу, у детей заметно повышается эффективность восприятия информации, ученики учатся работать в сотрудничестве с другими. Реализация данной технологии содержит элементы новизны, которые ориентированы на создание условий для свободного развития каждой личности.

Библиографический список

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д., 2011. – 109 с.

2. Иванченко В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей. – М.: Феникс, 2011. – 352 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 окт.2009г. №373 // Бюл. норматив. актов федер. органов исполн. власти. – 2010. – №12

4. Халперн, Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – 458 с.

5. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1: Образовательные технологии : учеб. пособие / Под ред. Л. В. Байбородовой и А. П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

О. М. Лесина,

заместитель директора школы,
учитель начальных классов,

Е. А. Наумова,

учитель начальных классов
МОУ «Основная общеобразовательная школа №3»
г. Камешково Владимирской области

ПОРТФОЛИО ВОСПИТАННИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФГОС ДО И ФГОС НОО КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ, ВОСПИТАННИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ

*«Работа над портфолио – это, прежде всего, возможность
для ведения **диалога** ученика (членов его семьи) и учителя
по поводу планируемых и достигнутых результатов обучения»
А. В. Иванов [2]*

С 2011 года начальное общее образование реализует свою деятельность в соответствии с требованиями ФГОС НОО [4], а с 2014 года на ФГОС ДО [3] перешли все организации дошкольного образования.

По мнению А.В. Иванова [2], одним из способов взаимодействия педагогов ДО, ОО и родителей в условиях реализации ФГОС в вопросе преемственности между 1 и 2 уровнями образования является именно создание портфолио или портфеля индивидуальных достижений воспитанника в дошкольной организации и расширение его возможностей в рамках начального общего образования. Именно поэтому использование технологии портфолио необходимо начинать с детского сада.

Согласно ФГОС НОО [4] и ФГОС ДО [3] технология портфолио, которую используют педагоги, начиная с дошкольной ступени и продолжая дальше в начальной школе, способствует максимальному раскрытию индивидуальных способностей каждого ребенка, а также развитию метапредметных УУД [1] и их предпосылок у ребёнка в дошкольной организации. Кроме этого, данная технология позволяет более эффективно выстраивать взаимодействие и сотрудничество с родителями воспитанников.

Работа в технологии портфолио строится на основе взаимосвязи ведущих компонентов (целевого, содержательного, организационного, экспертно-оценочного), которые образуют целостную систему и рассматриваются комплексно в тесной взаимосвязи с каждым из указанных компонентов.

В рамках преемственности ведение портфолио необходимо для более позитивной социализации дошкольника, его личностного разви-

тия, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми, сверстниками и соответствующими возрасту видами деятельности.

В начальной школе портфолио младшего школьника способствует успешной социализации обучающегося, но с учётом индивидуализации и дифференциации процесса обучения, личностного и профессионального самоопределения, формирования у детей мотивации на достижение ожидаемых результатов обучения и воспитания, ориентируясь на портрет выпускника.

Самое главное отличие портфолио дошкольника в том, что, ввиду возрастных особенностей, при его составлении, ребёнку требуется постоянная помощь взрослых, в том числе – родителей. Активность родителей в совместной деятельности по созданию портфеля достижений в начальной школе снижается к окончанию обучающимся 1 класса, и они становятся, по большей части партнерами, а, впоследствии, консультантами и экспертами для работ своего ребёнка.

Работа в данной технологии строится последовательно. Сначала в условиях детского сада и школы разрабатывается «Положение о портфолио», в котором определяются его структурные составляющие, комплексно-тематическое планирование с учётом возрастных особенностей воспитанников. С родителями в начале года проводятся консультационные мероприятия по заполнению и оформлению страниц портфолио. Выступая перед родителями на заседаниях клуба «Семейная академия» в ДО, педагоги упоминают о том, что портфолио ребенка, начатое педагогами и родителями в детском саду, будет продолжаться и в школе, а имеющаяся в нём информация будет дополняться и расширяться в начальной школе, предоставляя ребёнку больше самостоятельности в выборе и выполнении заданий.

В первом классе, когда ребенок только начинает учиться работать самостоятельно с портфолио, при заполнении отдельных разделов без помощи учителя и родителей ему не обойтись. Поэтому родителям в качестве информационной поддержки выдаются памятки для работы с портфолио. В ней можно ознакомиться с правилами, которые необходимо соблюдать при ведении портфолио, например, как лучше распределить обязанности при работе с портфолио, какие разделы в нём предлагаются и как с ними правильно работать. Педагоги в начальной школе предлагают ведение разделов:

– **«Мой мир»** (включает странички " Моё имя», «Моя семья», «Моя школа, «Мои педагоги», «Мои друзья»);

– **«Моя учёба»** (включает странички «Пьедестал учебных предметов», «Мои достижения», «Работы, которыми я горжусь» – проекты, сочинения,...);

– «*Моё творчество*» (включает странички «Мои увлечения», «Мои впечатления»);

– «*Отзывы и пожелания*» (новый раздел).

Задача родителей – помогать заполнять портфолио, поддерживать стремление своего ребенка участвовать в таких мероприятиях, как интеллектуальные игры, конкурсы, школьные олимпиады, выставки, акции, спортивные соревнования. Таким образом, будет пополняться раздел портфолио «Достижения ученика», повышаться самооценка младшего школьника.

Реализуя содержательный компонент технологии портфолио, сопоставив структуру портфолио в детском саду и начальной школе, можно сделать вывод о том, что страницы портфолио дошкольника находят отражение и в разделах портфолио младшего школьника.

Заполнение страниц портфолио происходит постепенно. Сравнительный анализ показывает, что многие темы, рассмотренные в детском саду и в 1 классе начальной школы созвучны (См. Таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ тематики для заполнения портфолио в ДОУ и начальной школе

Темы для заполнения портфолио в детском саду	Темы для заполнения портфолио в 1 классе
«Познакомьтесь со мной» (активно привлекаются к оформлению родители)	«Знакомьтесь! Это я!» (заполняется с частичной помощью родителей)
«Одноклассники»	«Мой класс», «Мои друзья»
«История моего имени»	«Моё имя»
«Моя семья» (семейные фото, фоторассказ о семье: семейные праздники, традиции и любимые занятия).	«Моя семья» (поиск пословиц, поговорок о семье, создаётся семейный герб в сотрудничестве с родителями, а также школьник самостоятельно выполняет не только рисунок своей семьи, но и записывает девиз, характеризующий семейные взаимоотношения).
«Мой домашний любимец»	Выполняются проектные работы на тему «Мой домашний питомец»
«Мои путешествия» (конкурс рисунков, фоторассказы)	«Моё творчество» (страницы «Мои увлечения», «Мои впечатления»)
«Мои достижения» (рисунки, поделки, участие в конкурсах, проектах, акциях)	«Моя учёба» (включает странички «Пьедестал учебных предметов», «Мои достижения», «Работы, которыми я горжусь» – проекты, сочинения)

Перед поступлением в 1 класс в ДО оформляется страничка «Я – будущий первоклассник» (рисунки школьных принадлежностей – «портфель мечты»; фото экскурсии в школу, рисунок школы, рассказы на тему «Я пойду учиться»).

А в школе по итогам каждого учебного полугодия ученики составляют «Пьедестал учебных предметов», где ранжируют изучаемые предметы. Педагогу и родителям эта страничка помогает понять, что младшему школьнику удаётся, какие учебные предметы ему нравятся, а по каким он испытывает затруднения. Кроме этого, ученики могут поместить в этот раздел «Моя учёба» странички своего дневника, а также рассказы о школе, о педагогах и о своём классе.

Проведенная работа позволяет говорить о том, что портфолио дошкольника – это не только копилка детских работ, а копилка его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни.

А по результатам накопленной оценки, которая формируется на основе материалов портфолио в школе, делается вывод:

- о сформированности универсальных и предметных способов действий;
- о сформированности основ умения учиться;
- об индивидуальном прогрессе в основных сферах развития личности.

Следует отметить, что работа по составлению портфолио способствует усилению взаимодействия учителей, родителей и детей. Не нарушая линий преемственности, школа, как и детский сад, старается сделать родителей сопричастными к интересам учреждения через призму собственного ребёнка.

Таким образом, портфолио воспитанника может стать «хорошим багажом», который начинает формироваться с детского сада и до выпуска из школы. Систематическая и целенаправленная работа в данном направлении с использованием технологии портфолио позволит рассмотреть процесс развития важных нравственных качеств личности воспитанника, оценить широкий спектр индивидуальных достижений каждого воспитанника.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. Формирование универсальных действий: от действия к мысли. – М. : Просвещение, 2010.
2. Иванов А. В. Портфолио в начальной школе : метод. рекомендации. – М. : Просвещение, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <http://www.минобрнауки.рф>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/543/>.

О. В. Морозова,

доцент кафедры общей и педагогической психологии Гуманитарного института
Владимирского государственного университета
кандидат психологических наук, доцент

СОПРОВОЖДЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

Рассматривая проблему нравственного формирования личности, Л.И. Божович [1] доказывает, что оно не является изолированным процессом, а связано с социальным и психическим развитием на каждом возрастном этапе.

Дошкольное детство – время интенсивного развития человека, время накопления социально значимого опыта, формирования отношения к окружающему миру, когда происходит освоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания, пробы сил в различных направлениях. Формирование любого нравственного качества процесс длинный и сложный – нужны *знания*, на основе которых складываются *представления* о сущности нравственного качества, затем у ребенка появляется желание овладеть нравственным качеством, т.е. важно, чтобы возникли *мотивы* для приобретения соответствующего нравственного качества. Знания и чувства порождают потребность в их практической реализации – в *поступках, поведении*, формируется нравственная *привычка*, потребность к совершению нравственных поступков. В дошкольном возрасте нравственность ребенка связана с внутренней мотивацией его поведения, позволяющей делать ребенку правильный моральный выбор.

В авторской концепции развития нравственной сферы личности дошкольника В.Н. Мельниковой [3] нравственная сфера личности ребенка рассматривается как интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания (когнитивный компонент), чувств, отношений, переживаний (эмоциональный компонент) и поведения ребенка (поведенческий компонент). Развитие нравственной сферы дошкольника представлено как процесс усвоения доступных ребенку этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила. Более успешно развитие нравственной сферы личности дошкольника происходит при создании взрослыми специальных психолого-педагогических условий: во-первых, высокий уровень нравственности окружающих взрослых (нравственная культура педагогов и родителей дошкольников) и в целом социальной среды, наличие в ней моделей нравственных отношений; во-вторых, собственная активность ребенка в освоении нравственных норм и

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ (проект №14-06-00576а)

формирование нравственного опыта; в-третьих, специальное психологическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника.

В исследовании, организованном нами со студенткой заочного отделения факультета психологии Макаровой Ю.С., принимали участие старшие дошкольники детских садов г.Владимира. В эксперименте принимали участие две группы испытуемых, общее количество 60 человек:

В исследовании были использованы методики: «Закончи историю» и «Сюжетные картинки» И.Б. Дермановой [2].

Исследование осознания нравственных норм у дошкольников было осуществлено с помощью методики «Закончи историю». Детям рассказываются истории, которые необходимо закончить, ответив на вопросы о том, что герой истории мог ответить и как поступить. Отвечая, дошкольники в основном оценивали поведение героев историй как плохое или хорошее (правильное или неправильное), но при этом объяснение причин такого поведения у детей либо полностью отсутствует, либо не является характеризующим нравственную норму. Даже при правильных ответах на вопросы «Как поступил(а)? Почему?» дети чаще всего в качестве объяснения такого поступка называли какие-то формальные характеристики, например, «Оля неправильно ответила», «Не знаю», «Катя плохо себя повела» и т.д. Т.е. дети могут оценить поступок сверстника как хороший или плохой, правильный или неправильный. Но осознание причин, лежащих в основе данного поведения детей, их знание, название и развернутое описание затруднено практически у всех испытуемых. Лишь 16% участвующих в исследовании дошкольников смогли и оценить поведение детей, и назвать нравственную норму и объяснить (мотивировать) свою оценку поведения героя истории.

Результаты исследования осознания нравственных норм испытуемых показывают, что степень осознания нравственных норм старших дошкольников находится в основном на среднем и низком уровне.

Исследование эмоционального отношения к нравственным нормам у дошкольников при помощи методики «Сюжетные картинки» позволило получить следующие данные. Большая часть дошкольников – 50% правильно раскладывают картинки, обосновывают свой выбор и показывают адекватные, но слабо выраженные эмоциональные реакции. 17% дошкольников правильно раскладывают картинки, обосновывают свой выбор и показывают адекватные яркие эмоциональные реакции. У них встречаются следующие высказывания и реакции: «Он ленится, ничего не делает, это нехорошо» (покачивание головой, поджимание губ); «Это хороший мальчик. Мальчики должны уступать девочкам и помогать им, потому что они будущие мужчины, а мужчины сильные» (выразительный взгляд, привстал и расправил плечи); «Драться нехорошо, нужно уступать друг другу и играть по очереди. Они плохо поступают» (наклон головы, погрозила паль-

чиком картинке) и т.п. Среди дошкольников, участвующих в исследовании, были дети (25%), которые правильно раскладывают картинки, но при этом либо не могут обосновать свои действия, либо демонстрируют неадекватные эмоциональные реакции. 8% дошкольников неправильно раскладывают картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), кроме того, они демонстрируют неадекватные эмоциональные реакции или эмоционально окрашенное отношение к сюжету картинки отсутствуют. Например, встречались следующие высказывания и реакции: «Они дерутся» (смех), «Влюбился» (показывание пальцем на картинку и смех) и т.п.

Наблюдение за поведением, деятельностью детей в реальных условиях взаимодействия в группе детского сада также подтверждает тот факт, что развитие эмоционального отношения к нравственным нормам у старших дошкольников находится на среднем и низком уровне. Многие дети с трудом называют нравственные нормы. Также дошкольники демонстрируют неадекватные эмоциональные реакции (дерущиеся из-за машинки мальчики вызывают смех; радость, когда уронили домик, и девочка заплакала; смех, когда мальчик упал и больно ушибся, и т.п.). Некоторые дети ведут себя в основном правильно, но в ситуации конфликта или в сложной ситуации нравственного выбора начинают вести себя дерзко, капризничать, грубить, обзывать. Проявления вежливости, сочувствия, понимания достаточно редки. Безусловно, есть дети, которые самостоятельно предлагают помощь, жалеют другого в трудной ситуации, но это все-таки единичные случаи.

Полученные во время исследования данные свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития нравственной сферы личности испытуемых дошкольников, несформированности нравственных представлений, определяющих отношение детей к поступкам других и регулирующих их собственное поведение.

На основании выявленных трудностей в развитии нравственной сферы дошкольников нами была разработана и апробирована программа по развитию нравственной сферы старших дошкольников.

Структура программы представлена двумя направлениями:

Информационно-образовательное: знакомство воспитателей, родителей с психологическими особенностями нравственного развития старших дошкольников, формирования у них нравственных представлений.

Коррекционно-развивающее: беседы, упражнения, совместная деятельность, сюжетно-ролевые игры с нравственной тематикой, направленных на формирование адекватных обобщенных представлений у старших дошкольников о нравственных качествах, нормах, критериях нравственной оценки и нравственном поведении.

Цель программы – Формирование представлений о нравственных нормах и ценностях и формирование навыков нравственного поведения.

Воспитателями и психологом были организованы в группе детского сада игровые ситуации, требующие от детей активного сочувствия, помощи, заботы: помочь заболевшей кукле, накормить голодного щенка, построить домик для ежика и т.п. Дети подключались к решению проблемы: они не только обсуждали, но и практически осуществляли необходимые действия.

Также взрослые совместно с детьми обсуждали различные ситуации, требующие нравственного решения: сюжеты из детской литературы, картины, случаи из жизни детей. Например, «Как бы ты поступил, если бы увидел, что мальчик ломает построенные другими детьми домики?», «Как бы ты повела себя, если твои подруги не могли поделить куклу и спорили между собой?» и т.п. Положительные персонажи и герои художественных произведений вызывают у детей симпатию, чувство радости, желание подражать им. Часто герои рассказов и сказок переживают оттого, что причинили другим вред, мучаются до тех пор, пока не исправят свою вину. Отрицательные герои, как правило, высмеиваются, в сказках они лишаются того, к чему упорно стремились: жадные – богатства, ленивые и грубые – ожидаемой награды. Эти упражнения позволяли детям осознавать нравственные нормы, оценивать поступки героев с точки зрения их соответствия нравственным нормам. Дошкольники пытались осознать причины поступков героев и их возможные последствия, представляли и обсуждали другие варианты поведения героев историй, таким образом соприкасаясь с проблемой нравственного выбора. Кроме того, дошкольники сами делали выбор того или иного способа собственного поведения в различных ситуациях, встречающихся в жизненном опыте детей. Содержанием этических бесед были как возникшие в группе отношения между детьми, так и мораль художественных произведений или произведения изобразительного искусства.

Результаты повторного исследования осознания нравственных норм в двух группах старших дошкольников показывают, что в экспериментальной группе развитие осознания нравственных норм находится на среднем и высоком уровне. В контрольной группе развитие осознания нравственных норм находится на низком и среднем уровне. Так, по методике «Закончи историю» в экспериментальной группе большинство детей (60%) правильно оценивают поведение детей, называют нравственную норму, объясняют причины того или иного поступка. В контрольной группе таких детей 13%.

Исследование эмоционального отношения к нравственным нормам при помощи методики «Сюжетные картинки» позволило говорить о том, что 73% детей экспериментальной группы правильно раскладывают кар-

тинки, обосновывают свой выбор и показывают адекватные яркие эмоциональные реакции, в контрольной группе таких детей 16%.

Результаты повторного исследования эмоционального отношения к нравственным нормам старших дошкольников показывают, что в экспериментальной группе развитие эмоционального отношения к нравственным нормам находится на среднем и высоком уровне. В контрольной группе развитие эмоционального отношения к нравственным нормам находится на низком и среднем уровне.

Дети в экспериментальной группе достаточно хорошо понимают нравственные нормы, могут дать им оценку и обосновать. Нравственное поведение в различных ситуациях происходит осознанно, не требует вмешательства воспитателей. В процессе наблюдения за взаимодействием детей в группе детского сада практически не выявлено ни одной драки, конфликты решались путем споров и примирений. Дети, не участвовавшие в конфликтах, пытались помочь спорящим, рассуждали, как нужно поступить, как правильно. Также следует отметить, что не у всех детей нравственные нормы достаточно хорошо осознаются, некоторым в ситуации морального выбора требуется поддержка взрослого.

Анализ результатов повторного исследования показал, что у детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии представлений о нравственных качествах, нравственных нормах и критериях нравственного поведения. Были выявлены позитивные изменения в характере эмоционального отношения старших дошкольников этой группы к нравственным представлениям, отличающихся адекватностью отношения к положительным и отрицательным нравственным качествам. Вместе с тем, обнаруживаются различия в реальном поведении детей в ситуации нравственного выбора, что может свидетельствовать о пока еще недостаточно прочно сформированной мотивации нравственного поведения и необходимости продолжать целенаправленную работу по нравственному воспитанию дошкольников. Дети могут совершать безнравственные поступки, руководствуясь в нравственном конфликте своими потребностями и интересами, не учитывая интересов и потребностей других детей.

Мы можем сделать вывод о том, что разработанная программа способствует развитию у старших дошкольников нравственной сферы. В процессе занятий у старших дошкольников повышается уровень развития представлений о нравственных качествах, обогащаются содержательные характеристики данных представлений. Наблюдаются позитивные изменения в представлениях о нравственных нормах, формируются критерии нравственной оценки поведения. Нравственные представления обуславливают развитие способности оценивать поведение по нравственным критериям. В итоге, высокий уровень развития нравственных представлений определяет нравственное поведение детей.

На основании проведенного исследования можно говорить о том, что для полноценного нравственного развития дошкольников необходимо: формирование нравственного сознания (уровень нравственного сознания личности определяет ее поведение и деятельность); формирование нравственных чувств; формирование навыков и привычек нравственного поведения; а также создание условий нравственного развития личности в процессе нравственного воспитания. Необходимо ставить детей в условия, требующие самостоятельного выполнения нравственного выбора, совершения нравственно окрашенного поступка, правил поведения, осознания своего поведения и его значения для себя лично и для других, рядом находящихся детей и взрослых. При этом, мы понимаем, что простое усвоение правил не обязательно приводит к нравственному развитию и совершенствованию личности. Воспитательную работу необходимо строить на основе точного учета влияния на детей их социального окружения и нравственного опыта ребенка. Всю работу по формированию и развитию у дошкольников нравственных качеств необходимо вести вместе с родителями: сообщать им о достижениях и проблемах детей, консультироваться с ними об индивидуальных особенностях каждого ребенка, выявлять происхождение тормозящих развитие факторов, обучать самих родителей приемам и методам нравственного воспитания в семье. Важнейшим условием успешного нравственного развития дошкольников являются позитивная оценка и поощрение со стороны взрослых, они закрепляются в сознании ребенка в качестве нравственных эталонов, которые имеют значение ориентиров, необходимых при самостоятельной оценке ребенком событий, людей, явлений. Поэтому формирование нравственных представлений у детей дошкольного возраста строится на основе нравственных оценок взрослых, а потребность ребенка в нравственных ориентирах может быть выделена как самостоятельная нравственная потребность.

Библиографический список

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития // Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
3. *Мельникова Н. В.* Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореферат дис. ... канд. псих. наук. – Казань, 2009. – 41 с.

С. В. Паршина,

методист учебно-методического центра «Школа 2100»,
координатор направления «Изобразительное искусство и технология»
г. Москва

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные педагоги и психологи часто обращают внимание на проблемы социально-личностного развития современных детей.

В первую очередь надо понять, какие факторы и условия влияют на развитие ребенка?

Сегодня ученые представили богатейший исследовательский материал по развитию ребенка от рождения и до подросткового возраста. Приведем некоторые из них. На VII Всероссийской научно-исследовательской конференции «Психология развития: Детство как стратегический ресурс развития общества» Д. И. Фельдштейн говорил, что «приведенные в Психологическом институте РАО, Московском городском психолого-педагогическом университете, на факультете психологии МГУ им. Ломоносова, в Институте психологии РАН» и др. ведущих вузах страны данные «свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, личностных изменениях современного ребенка». [6, с. 12]

Так какой он современный ребенок?

Давид Иосифович выделил множество факторов, характеризующих развитие современного ребенка, опираясь на которые, можно сформулировать наиболее значимые для дошкольного и младшего школьного возраста.

1. В минимально короткий пятилетний период снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста, детям все сложнее сейчас производить в уме операции сравнения, анализа, мыслить по аналогии, снижается и развитие креативности.

2. Снизилась энергичность детей, их желание активно действовать, при этом гиперреактивность повышена, эмоциональный дискомфорт тоже. Тревогу вызывают факты, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная буквально с младенческого возраста. Многие родители таким образом занимают дитя, чтобы не мешал. А экранная зависимость блокирует развитие восприятия и собственную деятельность ребенка. Отсюда как раз и потеря активности, ребенок уже не хочет чем-то себя занимать, общаться, ему легче нажать на кнопку, и развлечение обеспечено.

3. Отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников. По сегодняшним данным, на самом низком уровне сюжетно-ролевой игры – «игре-действию» останавливается 65% детей 6–7-летнего возраста. Т. е. одевать куклу и стрелять из пистолета к 6-ти годам научи-

лись, а вот примерять на себя роль («игра-роль»), быть «врачом» или «полицейским» могут только 33% детей. И, что совсем плохо, выстраивать отношения в игре («игра-отношения»), полноценно играть в «дочки-матери», «казаки-разбойники» могут только 2% детей, 40 лет назад этот уровень игры был доступен более 50-ти% детей 6–7-летнего возраста.

Это тревожит, так как в сюжетно-ролевой игре ребенок обнаруживает, что окружающие его люди обладают разнообразными профессиями, включены в сложнейшие отношения и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. На основе игровой деятельности у ребенка происходит возникновение и развитие воображения и символической функции, произвольности как в умственной, так и в двигательной сфере. А дефицит произвольности несомненно вызывает сейчас все большие опасения.

4. Крайне низкие показатели в тех действиях, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов, снижен уровень детской любознательности и воображения.

5. Обращает на себя внимание отставание в физическом развитии, в частности, неразвитость тонкой моторики рук старших дошкольников, отсюда отсутствие графических навыков, что говорит о несформированности некоторых мозговых структур, которые отвечают за произвольность, а это в свою очередь сказывается на развитии мышления и речи. Все больше появляется детей с ограниченными возможностями здоровья.

6. Отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Оно и понятно, «дворовая культура» сейчас исчезает, общение со сверстниками ограничено, особенно «общение не по делу», на это у многих детей просто нет времени или возможности. Одни с английского бегут в музыкальную школу, а оттуда на спортивную секцию, других не выпускают из дома, что называется «в свободное плавание», из-за не спокойной обстановки в городе. Отсюда и низкий уровень коммуникативной компетентности.

7. Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей. Образованность, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижений, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для подростков и юношества. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в иерархии ценностей.

8. Кроме того, хочется отдельно отметить еще один фактор современности, который, в отличие от других, не может не радовать – это появление все большего количества одаренных детей. Это и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, – лидеры,

и дети – «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом. [6, с. 14–17]

Интересны и исследования, приведенные Н. А. Горловой [4] (представителя научной психолингвистической школы А. А. Леонтьева). В своем докладе на Международной научно-общественной конференции «Дети нового сознания» [3] Наталья Алексеевна представила особенности современного ребенка, которые современному педагогу не просто надо учитывать, а постараться опираться на них, организуя совместную образовательную деятельность детей и взрослых:

– Диагноз гиперактивность ребенок получает еще в роддоме и теперь это считается нормой. Дети плохо спят, рано отказываются от грудного молока, имеют повышенный тонус тела, что влияет на координацию движения. Чтобы снять мышечный тонус, ребенок начинает активно двигаться, а это в свою очередь приводит к быстрой утомляемости и раздражительности.

– Мы уже не удивляемся тому факту, что дети с рождения любят смотреть телевизор, но больше всего их привлекает реклама, отличающаяся динамичностью. Связано это с тем, что у современного ребенка повышена потребность к восприятию информации, он способен переработать большие ее объемы, особенно, если информация представлена целостно – блоками или модулями (как реклама).

– У некоторых детей наблюдаются признаки заикания из-за того, что ребенок не успевает во внутреннем плане осуществить перевод огромного потока информации в устную речь. Другими словами, у ребенка мысль опережает речь.

– А вот недостаток информации дети переживают очень болезненно, проявляя недовольство и агрессию. Повышенная тревожность может проявляться как во время ночного сна, когда ребенок просыпается, не желает ложиться в свою кроватку, долго не может заснуть, так и в период бодрствования, когда ребенок начинает толкаться, кусаться, разбрасывать свои игрушки. К сожалению, многие родители не понимают, что дети проявляют агрессию из-за недостатка общения и человеческого тепла, и общение заменяют игрой в гаджеты или включают телевизор.

– Современный ребенок очень рано начинает проявлять активность, требует к себе повышенного внимания, стремится поскорее познать окружающий мир. Это связано с врожденным стремлением к самореализации, к проявлению своей деятельной натуры. Уже в младенческом возрасте ребенок проявляет любопытство и настойчивость, тянется к любимой игрушке или криком заставляет родителей выполнить свои желания. Даже взрослея, ребенок отказывается подчиняться требованиям мамы, пока не поймет, зачем это нужно.

Без учета особенностей и закономерностей развития современных детей педагогу, конечно, трудно работать, ведь современные дети значительно отличаются от своих сверстников прошлого века, и это отмечают педагоги по всей России. Сегодня ребенка не интересуют причинно-следственные связи, поэтому мы все реже и реже встречаем «почемучек», зато все чаще и чаще сталкиваемся с «зачемучками». «Зачем?» – вот какой вопрос сейчас задают современные дети. Т. е. «ребенка интересует смысл поступков и действий, он обладает новым типом сознания: **системно-смысловым**» [3].

Главные смысловые ориентации детей основываются на разрешении следующих вопросов: «Зачем я в этом мире?», «Зачем мир вокруг меня?» и «Зачем я буду делать то-то и то-то?». Учитывая деятельностный характер порождения смысла, можно заключить, что генетически первой формой осмысления выступает эмоционально-личностная. Как отмечает Горлова Н. А., «Новорожденный включается в систему отношений «взрослый–ребёнок», и смысловая сфера развивается на интуитивно-чувственной основе. Ребенку же раннего возраста свойственно более свободное и самостоятельное общение с внешним миром, он осваивает пространство, встречаясь на своем пути с различными предметами, и отношения «взрослый–ребенок» развиваются уже на основе ситуативно-делового общения. В дошкольном и младшем школьном возрасте ребенку важно самореализоваться, поэтому отношения «ребенок–взрослый–сверстники» строятся на основе взаимного сотрудничества, которое становится все более целенаправленным» [3].

Какую же роль играет взрослый в жизни ребенка?

Для детей от рождения до школы ориентиром в неизвестном им окружающем мире людей, предметов, явлений выступает взрослый (педагог, родитель). Взрослый играет роль проводника ребенка на пути его развития и поэтому должен владеть знаниями особенностей детства, которые помогут ему выбрать правильный подход к маленькому человечку.

Что необходимо знать родителям и педагогам о развитии ребенка? Прежде всего, то, что в его основе всегда лежит **общение и взаимодействие** с другими людьми. От того, как будут складываться отношения маленького человека с обществом, зависит его дальнейшая судьба. Очень важно учитывать тот факт, что в процессе общения активны все участники взаимодействия, так как и ребенок, и взрослый являются друг для друга мотивом (побуждающей причиной) социального поведения. Необходимо видеть не только то, что привлекает ребенка во взрослом, но и то, что он получает от него.

Педагогам и родителям важно помнить, что значимую роль в развитии личности ребенка играет семья. Учет влияния семейных взаимоотношений поможет педагогу предвидеть возможный путь становления

личности ребенка, какими качествами он будет обладать. В зависимости от типа отношений в семье дети могут стать активными и общительными или пассивными и безразличными.

Если ребенок с рождения слышит одни только запреты («*выполни и не возражай*»), то вряд ли он будет активным в жизни, стремиться к общению и познанию. Зависимость ребенка от одного из членов семьи, являющегося авторитетом для него («*лучше сделать так*»), также лишает ребенка активности, хотя он и будет хорошо ориентироваться в общении, понимать что и как нужно сказать. Слишком демократические отношения («*поступай, как хочешь*») порождают активность, которая часто идет в разрез с требованиями общества. Если же в семье на первое место ставят общение и совместную деятельность («*давайте обсудим вместе*»), особенно при решении проблемных ситуаций, то это идеальный вариант, такие отношения способствуют развитию социальной и познавательной активности, ответственности и уверенности в себе. Правда, иногда, и в таких семьях родители совершают непоправимые ошибки.

Замечая, например, проявление необычных способностей у своего ребенка, многие родители тут же начинают форсировать его развитие, создавая перекося в ту или иную сторону. В этом случае есть опасность возникновения неадекватных требований со стороны взрослых, которые ребенок не может выполнить в силу возрастных особенностей. Постоянное недовольство успехами, упреки негативно влияют на ребенка. М. М. Безруких писала: «Эмоциональное насилие оказывает существенное негативное влияние на регуляцию поведения, личностное и когнитивное развитие ребенка. Особенно важно отметить, что эмоциональное насилие может стать причиной нарушения познавательных функций, избирательного внимания, управляющего контроля и логического мышления, зрительно-пространственной памяти». [1, с. 20].

Марьяна Михайловна в своих исследованиях приводит данные, раскрывающие негативное влияние сверххранного обучения чтению на развитие ребенка.

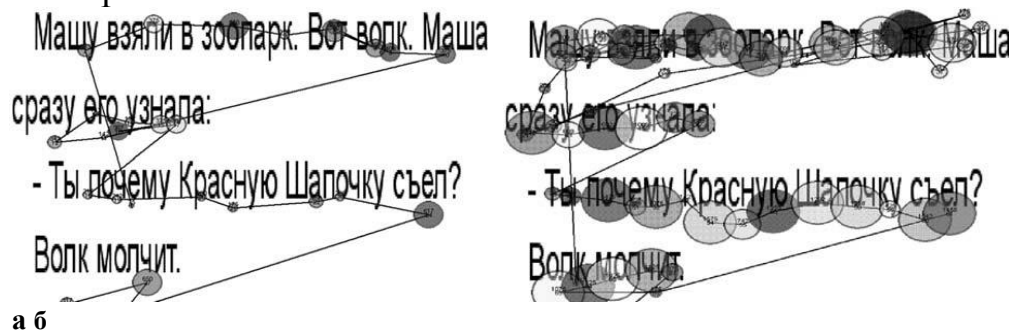


Рис. 1. Движения глаз в процессе чтения:

- а** – хорошо читающий 10-ти летний ребенок (начал обучаться читать в 6 лет);
 - б** – плохо читающий 10-ти летний ребенок (начал обучаться чтению с 3-х лет)
- [4, с. 20]

Кружки и точки на схемах – это места фиксации на слове, диаметр кружков – это время фиксаций. Даже не посвященному человеку заметна разница между первой и второй схемой. Обращает на себя внимание схема б, где четко видно не только большое количество остановок, но и возврат фиксаций, особенно в первой строке, и увеличенное время задержки на одном слове. Но самое важное то, что ребенок, чья схема представлена на рисунке б, обучался чтению с 3-х лет.

Здесь хочется вспомнить слова В. А. Сухомлинского:

«Не насилюйте душу человека, внимательно приглядитесь к законам естественного развития каждого ребенка, к его особенностям, стремлениям, потребностям».

Выход один – необходимо уйти от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным.

Для сравнения хочется представить две модели образовательных отношений:



Рис. 3. Модели образовательных отношений:

а – иллюстрирует субъектно-объектные отношения;
б – иллюстрирует субъектно-субъектные отношения

Обратите внимание на то, что при субъектно-объектных отношениях учитывать особенности развития ребенка, факторы и условия, влияющие на формирование его личности в полной мере не обязательно. Ведь пока вы ребенка держите (воздействуете на него), он «никуда не упадет» и идти будет в нужном вам направлении, правда, что будет потом, когда вы его отпустите, это вопрос! Захочет ли он идти дальше или повернет назад, или сядет с облегчением, уткнувшись в телефон («фу, наконец-то, отпустили»)?

Или другой тип отношений, когда ребенок не объект, он субъект со своими потребностями, особенностями развития, и здесь все происходит не так просто: «А если не пойдет? А если споткнется и упадет? А если... А если... А если...?» Педагогу предстоит учитывать все до мелочей, все факторы и условия, чтобы из всяких «А если...» ребенок смог найти выход, проявить волю и испытать от этого положительные эмоции. А самое главное, получить бесценный опыт общения и сотрудничества.

Итак, опираясь на вышеизложенные исследования, еще раз убеждаемся, что взаимодействие с ребенком должно носить деятельностный характер, в основе которого лежат не субъектно-объектные отношения, как это было раньше, а субъектно-субъектные, тем более, что ФГОС ДО нацеливает нас на это:

«Основные принципы дошкольного образования:

– содействия и сотрудничества детей и взрослых, признания ребёнка полноценным участником (**субъектом**) образовательных отношений...» [5, п 1.4.].

Обращая особое внимание на организацию совместной деятельности педагога и ребенка, мы закладываем фундамент социально-личностного развития детей, ведь недаром говорил Л. С. Выготский:

«То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [2, с. 262].

Библиографический список

1. *Безруких М. М.* Дошкольник. Мифы и реалии // Научно-методический журнал. Вестник практической психологии образования. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011 г. – №4, С. 16–20.
2. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л., 1935.
3. *Горлова Н. А.* Дети нового типа сознания и современное образование // Научно-просветительский педагогический журнал. Педагогика культуры, 2006 г. – №5.
4. *Горлова Н.А.* Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации / Н.А. Горлова. – М.: МГИУ, 2000. –195 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
6. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 36 с.
7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
8. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с. http://www.center-nlp.ru/library-/s55/nlp/jurkevich.html?current_book_page=all

Е. И. Петрова,

студентка группы НК-112

кафедры педагогики и психологии дошкольного

и начального образования Педагогического института

Владимирского государственного университета

ЗНАЧЕНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сложившаяся экологическая обстановка в мире ставит перед человеком важную задачу – сохранение экологических условий жизни в биосфере. В связи с этим остро встаёт проблема формирования экологической культуры нынешнего и будущего поколений. Важность экологического воспитания для детей в современном мире нельзя недооценивать: оно должно стать одной из приоритетных задач современного образования.

По мнению Т.В. Козыревой, «Главная цель экологического воспитания – формирование начал экологической культуры, правильного отношения ребенка к окружающей его природе, к себе и людям как части природы. Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным и природоохранным отношением. Результатом экологического воспитания является экологическая культура ребенка» [2, с. 156].

Методисты в области преподавания природоведения Пакулова В.М. и Кузнецова В. И. отмечают, что «Экскурсии – один из основных видов занятий и особая форма организации работы по всестороннему развитию детей, нравственно-патриотическому, эстетическому воспитанию, но в то же время одна из очень трудоёмких и сложных форм обучения. Экскурсии являются наиболее эффективным средством комплексного воздействия на формирование личности ребенка. Познавательный интерес, потребность получать новые знания формируются, если постоянно заботиться о расширении кругозора ребенка – прогулки, знакомства с памятными местами. Экскурсия как живая, непосредственная форма общения развивает эмоциональную отзывчивость, закладывает основы нравственного облика. Правильная организация наблюдений способствует формированию таких важных качеств ребёнка, как наблюдательность и внимание, которые способствуют обогащению знаний об окружающем мире. Необходимость использования такой формы обучения, как природоведческие экскурсии, обусловлена тем, что во время их проведения объекты и явления природы наблюдаются в их естественной обстановке и рассматриваются не изолированно, а в сочетании с другими объектами. Познание природного окружения начинается чувствен-

ным путем, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. Природа, с ее богатством красок, звуков, запахов, форм в развитии и изменении, предоставляет для этого огромные возможности. Экскурсии в природу представляют способ конкретного изучения природы, то есть изучение подлинных объектов и явлений природы, а не рассказов или книг о ней. Здесь открываются широкие возможности для организации творческой работы учащихся, инициативы и наблюдательности. На экскурсиях, как и на практических занятиях, у учащихся формируются навыки самостоятельной работы. Они знакомятся со сбором материалов и с сохранением сборов, а также с обработкой экскурсионного материала (на занятиях в классе после экскурсии)» [3, с. 143].

Нами было установлено, что частью учебно-воспитательного процесса в школе является природоведческая экскурсия. Нельзя не согласиться с Т.В. Козыревой в том, что «Такая экскурсия – активная форма организации обучения, она позволяет обучающимся получать необходимые знания непосредственно на месте. На экскурсиях есть возможность самим познакомиться с видовым разнообразием растительного и животного мира в естественной обстановке по сезонам года, изучить взаимоотношения организмов между собой и со средой обитания, увидеть следы неразумной деятельности человека, добро и зло, которые приготовила природа человеку. На эколого-природоведческой экскурсии учитель показывает и одновременно учит. Средствами обучения становятся экскурсионные объекты, которые выступают главными действующими лицами. Это интеллектуальная деятельность в учебное время, требующая определённой затраты сил. Благодаря наглядности, доходчивости и эмоциональности школьная экскурсия является эффективной формой передачи знаний учащимся, способствует их прочному усвоению, оказывает сильное воздействие на формирование детского мировоззрения» [2, с. 98].

В настоящее время в современном обществе остро стоит проблема загрязнения окружающей среды. Школа, являясь одним из главных социальных институтов, должна уделять большое внимание экологическому образованию будущего поколения, задачей педагогов должно стать повышение экологической грамотности учащихся, вооружение их навыками экономного, бережного использования природных ресурсов, формирования активной гуманной позиции по отношению к природе. В целях эффективности формирования у детей бережного отношения к природе педагогам необходимо так организовать этот процесс, чтобы все компоненты данного отношения развивались и формировались у школьников в тесном единстве и взаимосвязи.

Изучая курс естествознания в начальной школе, а также посещая природоведческие экскурсии, ребенок получает некоторые сведения об окружающем мире, природе, о необходимости и целесообразности бе-

режного отношения к растениям, животным, о сохранении чистоты воздуха, воды, Земли. Здесь должна быть создана атмосфера благожелательности по отношению к природе, чтобы у ребенка сформировалось миропредставление, включающее его в окружающий мир не как хозяйина, а как участника естественного его развития.

Знакомство школьников с естествознанием [1, 4 и др.] предусматривает реализацию возможности научить детей приемам наблюдения за живой природой, умению фиксировать эти результаты, делать на их основе выводы и обобщения.

Как указывают Пакулова В.М. и Кузнецова В. И. «Особое значение для формирования экологических знаний имеют сезонные экскурсии, во время которых они конкретизируются, практикуются, тем самым происходит их развитие. Природа не только многому учит, но и воспитывает. Живое общение с природой стимулирует интерес учащихся к ее изучению и способствует эстетическому и экологическому воспитанию детей. Одновременно воспитывает чувство любви к родному краю. Во время осенних экскурсий на примерах местных видов учащиеся знакомятся с животными и растениями разных мест обитания. Содержание зимней экскурсии позволяет развивать экологические понятия о факторах среды, жизненных формах, чертах приспособленности организмов к зимним условиям среды. Во время весенней экскурсии учащиеся не только практикуют знания в выявлении черт приспособленности животных к среде обитания, но и учатся характеризовать сообщества как целостность, это требует обобщения экологических знаний, способствует формированию сложных экологических понятий, а также оценочных и прогностических экологических умений» [3, с. 188].

Собственная педагогическая деятельность показала, что в процессе общения детей с окружающей природой у них формируется определенный опыт. Для этого необходимо делать их участниками реальной практической природоохранной деятельности.

Учитывая, что деятельность младшего школьника ориентирована на предметный мир, мы убедились в следующем – дети в этом возрасте увлечены данным видом деятельности и если его соединить с воспитательным процессом, конкретно затронуть экологическое воспитание младшего школьника, то усвоенное ребенком экологических знаний вполне может стать его мнением в будущем, убеждением и точкой зрения.

Так как взгляды школьника на окружающий мир только формируются, и какими они будут, во многом зависит от окружающих его взрослых и от того как они организуют воспитательно-образовательный процесс в школе и в домашних условиях. Если ребенок будет не только слышать о том, что защищать природу это хорошо, а дополнительно будет наблюдать живую природу на экскурсиях, направленных на форми-

рование экологических знаний, то данный воспитательный процесс будет значительно эффективней, он будет ориентирован на будущее ребенка, на его дальнейшую социализацию в окружающем мире.

Библиографический список

1. *Битюкова Л. А., Тоцакова С. В.* Экологическое воспитание младших школьников в свете реализации ФГОС НОО // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – №7. – С. 46–50.
2. *Козырева Т. В.* Образовательные возможности экскурсии // Народное образование. – 2013. – №7. – 225 с.
3. *Пакулова В. М., Кузнецова В. И.* Методика преподавания природоведения : учеб. для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и методика начального обучения». – М. : Просвещение, 2007. – 192 с.
4. *Петросова Р. А.* Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Р. А. Петросова, В. П. Голов, В. И. Сивоглазов. – М. : Изд. центр Академия, 2000. – 176 с.

С. З. Седова,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «СОШ №37» г. Владимира

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

После вступления в силу 29.12.2012 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [8] всё большее количество родителей города Владимира интересуется семейной формой получения образования.

Согласно ч.2 ст.63 ФЗ «Об образовании в РФ» установлено, что «семейное образование – это форма получения общего образования и форма обучения по конкретной основной общеобразовательной программе, которая осуществляется вне образовательной организации в семейной форме или форме самообразования» [8].

История семейного образования своими корнями уходит в глубокую древность. В школах древности (Китай, Египет, Греция) были распространены индивидуальная, а позднее индивидуально-групповая формы организации учебной работы. При индивидуальном обучении учитель учил ученика в его доме (как правило, знатного человека) или в своем. Эта форма организации обучения сохранилась и в последующие периоды истории (в богатых семьях, у представителей отдельных социальных групп) вплоть до наших дней: в семье, в практике учебных заведений (индивидуальные занятия по музыке, в художественных мастер-

ских, по отдельным видам спорта, консультации, репетиторство). И сегодня семейное образование остается актуальным.

Если в 2010–2011 учебном году в нашей школе такой формой образования воспользовалось только трое родителей, то уже в 2015–2016 году 10 родителей обучающихся начальной и основной школы.

Согласно ч.2 ст.63 ФЗ «Об образовании в РФ», «обучение вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, образование и обучение предусмотрено в семейной форме и в форме самообразования» [8]. Оно предполагает самостоятельное, или с помощью педагогов, или с помощью родителей (законных представителей) обучающегося освоение образовательных программ с последующим прохождением промежуточной и государственной (итоговой) аттестации.

Родители имеют право выбирать как форму получения общего образования, так и форму обучения. В семейном образовании учащимися могут быть освоены программы начального, основного и среднего общего образования. Обучаться в форме семейного образования могут учащиеся с 1-го по 11 класс. Для учащихся 1–9 классов выбор этой формы обучения осуществляют законные представители ребенка (до достижения им возраста 18 лет) с учетом мнения ребенка, а учащиеся 10–11 классов этот выбор осуществляют самостоятельно. Прохождение промежуточной аттестации является обязательным только для учащихся 9–11 классов, претендующих на получение аттестата об основном (среднем) общем образовании, а для учащихся 1–8-х классов прохождение промежуточной аттестации не является обязательным. Форма, периодичность и порядок проведения промежуточной аттестации самостоятельно устанавливаются образовательной организацией и закрепляются в локальном акте.

Специфической особенностью семейного образования является реализация индивидуального подхода, обеспечивающего возможность ребенку полноценно обучаться в условиях семьи, осваивая конкретную образовательную программу.

Если родителей не устраивают сроки, формы и порядок прохождения промежуточной аттестации, они вправе выбрать другую образовательную организацию. Для прохождения промежуточной аттестации родители обучающегося пишут заявление на имя директора школы, заключают договор с образовательной организацией о прохождении промежуточной аттестации, после чего ребенок получает статус «экстерн» и включается в контингент учащихся образовательной организации на период прохождения аттестации. Вся работа с экстернами в школе регулируется внутренним локальным актом, имеющим название «Положение о семейном образовании и самообразовании». На основании приказа по школе утверждается график проведения промежуточной аттестации (как правило это ноябрь- декабрь или апрель – май), а также утверждается

график проведения консультаций по предметам. Таких консультаций мы проводим не менее двух по каждому предмету. Консультации проводятся опытными высококвалифицированными педагогами школы в присутствии родителей обучающихся. В этот период экстерн пользуется всеми академическими правами учащихся. Обучающиеся обеспечиваются учебниками и учебными пособиями, при необходимости им предоставляется психолого-педагогическая и медицинская помощь.

Экстернат не является формой получения образования, это только форма прохождения аттестации. Промежуточная аттестация обучающихся целиком организуется и реализуется самой образовательной организацией, она бесплатна для родителей. Учебный план школы является главным документом, регламентирующим данный процесс. Аттестация распространяется на все общеобразовательные предметы за исключением искусства и музыки. За весь учебный год количество предметов не должно превышать двенадцати.

При выборе семейной формы образования родители обязаны обеспечить целенаправленно организованную деятельность обучающегося по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенций (приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у ребенка мотивации получения образования в течение всей жизни). Объем знаний, который должен быть получен ребенком при освоении общего образования в форме семейного образования, не должен быть ниже объема, установленного ФГОС [4]. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт выделяет следующие требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Выделяется три группы результатов:

– личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы.

– метапредметные, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

– предметные, включающие освоенные в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета,

его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально- проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Вся ответственность за получение учащимися качественного общего образования в форме семейного образования ложится на родителей (законных представителей) обучающихся. Школа несет ответственность только за организацию и проведение промежуточной и итоговой аттестации, а также за обеспечение соответствующих академических прав обучающихся.

Согласно ч.5 ст.66 ФЗ «Об образовании в РФ», обучающиеся, не освоившие образовательной программы, не допускаются к обучению на следующих уровнях общего образования. Обучающие обязаны ликвидировать в установленные сроки академическую задолженность (неудовлетворительные результаты по одному или нескольким учебным предметам) или непрохождение промежуточной аттестации при отсутствии уважительных причин. Родители обязаны создать условия для ликвидации задолженности и обеспечить контроль. В случае не ликвидации академической задолженности обучающийся в общем порядке по заявлению родителей должен продолжить обучение по соответствующей образовательной программе в качестве учащегося в образовательной организации (ч.10 ст.58 ФЗ об образовании). Результаты промежуточной аттестации экстернов отражаются в протоколах, после прохождения промежуточной аттестации в 3-х дневный срок родителям обучающегося выдается справка.

Основными проблемами при организации семейного образования являются вопросы, связанные с финансированием. В фонде оплаты труда не предусмотрена статья об оплате труда педагогов, проводящих консультации, не запланированы расходы на проведение промежуточной аттестации с экстернами. Мы решаем этот вопрос за счет премиального фонда, но, к сожалению, в последнее время он очень мал, либо полностью отсутствует, а бесплатно работать не принято. Поэтому управлению образования следует решить вопрос финансирования учебных заведений, которые работают в данном направлении.

Вторая проблема – обеспеченность учебниками. Некоторых учебников не хватает, поэтому приходится изыскивать различные варианты, в том числе электронные учебники и интернет-ресурсы.

Третья – не все родители могут обеспечить полноценное образование по ряду предметов учебного плана, дополнительных средств для занятий с репетиторами в большинстве семей нет, поэтому нам представляется необходимым создание единого городского консультационного пункта на базе одной из школ. Такой консультационный пункт может проводить консультации с детьми и родителями по наиболее сложным темам как оч-

но, так и дистанционно, вести занятия по отдельным предметам учебного плана, обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение учащихся и т.д. В результате выиграют и дети, и родители и ОО.

В перспективе наша образовательная организация готова взять на себя функции консультационного пункта для обучающихся в форме семейного образования и самообразования в г. Владимире при наличии необходимого финансирования и поддержки.

Нормативно-правовая база, используемая в МАОУ «СОШ №37» г. Владимира для реализации семейного образования:

– Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ) [1];

– Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ [7];

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[8];

– приказ Минобрнауки РФ от 30.08.2013 г. №1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 1 октября 2013 г. Регистрационный №30067) [6];

– локальные акты образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_28399/

2. Мартынова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение в новых условиях // Наша новая школа. Научно-методический журнал. №3 (17), 2014. С. 39

3. Об организации получения образования в семейной форме (письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 №НТ-1139/08) // Вестник Образования России, №1, 2014

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598, зарегистрирован в Минюсте России 03.02.2015 №35847) // Вестник Образования России, №10, 2015

5. О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 №1643, зарегистрирован в Минюсте России 06.02.2015 №35916) // Вестник Образования России, №6, 2015

6. Приказ Минобрнауки РФ от 30.08.2013 г. №1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 1 октября 2013 г. Регистрационный №30067) – [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_152890/

7. Семейный кодекс Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.1995 N 223-ФЗ. Йошкар-Ола, Марийский полиграфическо-издательский комбинат, 1996

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, №53, ст.7598;2013, №19, ст.2326

Е. Н. Селиверстова,

заведующий кафедрой педагогики Педагогического института

Владимирского государственного университета

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО РЕСУРСА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС) в российском образовании вызывает необходимость принципиального изменения подходов к пониманию ценностно-целевой природы современного школьного обучения. Как известно, требования ФГОС уже на уровне начальной школы ориентируют на достижение нового образовательного результата, ключевой характеристикой которого выступает становление и развитие компетентной и самоопределяющейся личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач, которые диктуются постоянно усложняющимися обстоятельствами современной жизни.

Однако нельзя не признать, что сложившиеся в педагогической теории и практике подходы к осмыслению специфики содержания целей обучения все еще не в полной мере соответствуют обозначенным приоритетам. В условиях реализации ФГОС, построенных на идеях компетентностного и системно-деятельностного подходов, выбор исходных установок для обогащения взгляда на специфику обучения целесообразно вести на основе учета социокультурных особенностей жизни современного общества. В этом отношении существенно, что императив выживаемости человечества в XXI веке понимается учеными как необходимость вхождения в новый тип общества – постиндустриальное общество. По мнению многих философов и экономистов (В.Л.Иноземцев, А.И.Субетто и др.), ключевыми понятиями для характеристики этого типа общества являются «интеллектуально-информационная цивилизация», «цивилизация общественного интеллекта», «цивилизация образовательного общества». В данном случае важно, что общественный интеллект рассматривается как единство науки, культуры и образования,

обеспечивающее реализацию функций управления будущим: прогнозирования, проектирования, планирования, программирования и т.д. Тем самым подчеркивается, что переход к новой устойчивости социоприродной эволюции сопряжен с радикальным изменением роли человека в современной социальной системе по сравнению с той, которую он играл ранее. Понимание сущности человека как субъекта, действующего в условиях сложности, нелинейности и случайности бытия постиндустриального общества под знаком собственного «негарантированного и непредопределенного» выбора, выступает в качестве ключевого методологического посыла в исследовании любой гуманитарной проблематики. Этим и определяется интерес, который связан с рассмотрением идеи субъектности школьника в познании как методологического ориентира для конкретизации научных представлений о содержании развивающего ресурса современного обучения.

По мнению психологов (В.А.Петровский и др.), идея субъектности выполняет системообразующую функцию в осмыслении динамики развития человека. Понимание субъектности человека как его готовности к самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции собственной активности (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, В.А.Петровский и др.), осмысливается в качестве специфически человеческой способности к самоизменению и самоорганизации и рассматривается как основа механизма развития, который обеспечивает переход к его качественно более высоким уровням.

Вместе с тем подчеркнем, что идея субъектности школьника, еще мало осмыслена в педагогике и недостаточно освещена в дидактической литературе. Но, несмотря на это, ее использование имеет принципиальное значение для выхода на новый уровень осознания содержания развивающих целей обучения. В первую очередь речь идет о возможности использования идеи субъектности школьника в целях систематизации накопившихся в дидактике представлений о составе развивающих целей обучения и их качественных характеристиках. В соответствии со сложившимися в отечественной дидактике подходами развивающие цели обучения:

- соотносятся с планируемыми в обучении уровнями интеллектуального развития школьников;
- описываются в категориях формируемого у школьников в обучении познавательного опыта, который рассматривается как опыт самоуправления познанием, осуществления саморегуляции познавательной активности (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Шамова Т.И., Половникова Н.А., Шапоринский С.А. и др.).

Систематизация этих подходов, осуществленная с единых теоретических позиций, продиктованных идеей субъектности, позволяет выделить и обосновать **три внутренне** связанных друг с другом, но качественно

различных уровня постановки развивающих целей обучения. Каждый из них соотносится с определенной **разновидностью** формируемого у школьников **познавательного опыта**, который в силу этого рассматривается как планируемый развивающий результат обучения, который в условиях реализации ФГОС приобретает особо важное значение:

1-й уровень – операционально-инструментальный, рассматриваемый как **опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий** (анализ, синтез, сравнение и т.п.). Этот опыт, кроме овладения системой предметных знаний и умений, раскрывает себя через готовность школьников осуществлять саморегуляцию в процессе организованного учителем усвоения нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной структурой предметного знания. Опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий обеспечивается формированием у школьников совокупности **логических знаний и логических умений**, обуславливающих усвоение логической структуры содержания предмета в результате осознанного и произвольного оперирования предметным содержанием.

2-й уровень – деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как **опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности**. Этот опыт, наряду с освоенными предметными и логическими знаниями и умениями, раскрывает себя через готовность школьников к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению процессом «открытия» нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности. Опыт выступать субъектами целостной познавательной деятельности обеспечивается формированием у школьников совокупности **методологических знаний и умений; учебных умений** (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество полученных познавательных результатов и др.), а также **поисковых умений** (соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.).

3-й уровень – личностный, рассматриваемый как **опыт школьников выступать субъектами отношения в познании**. Этот опыт, вбирая в себя освоенную систему предметных знаний и умений, а также познавательный опыт предшествующих уровней, проявляется в готовности школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное,

рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самодеятельности, самосовершенствования и самообразования. Опыт субъектов отношения в познании обеспечивается формированием у школьников совокупности *ценностей*, соответствующих ценностям культуры и определяющих их ценностно-смысловое отношение к познанию, а также совокупности *рефлексивно-смысловых умений* (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспособлять способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.).

За выделенными уровнями формируемого у школьников в обучении опыта стоит соответствующая динамика форм мышления, обеспечивающих повышение уровня интеллектуального развития как переход от формально-логического мышления к теоретическому, проблемно-поисковому, научному мышлению и далее к рефлексивно-смысловому, диалоговому мышлению.

Разработанное теоретическое описание спектра развивающих целей обучения представляет собой обобщенное структурно целостное воссоздание процесса качественного совершенствования индивидуальных познавательных ресурсов личности, которое охватывает знаниевые, формально-логические, проблемно-поисковые, когнитивно-деятельностные и рефлексивно-смысловые (субъектно-личностные) аспекты формируемого у школьников познавательного опыта.

Е. Ю. Тепишкина,

*доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат педагогических наук*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, требующей особого внимания. Если на месте педагога недостаточно профессионально подготовленный человек, то в первую очередь страдают дети. Причем потери, которые здесь возникают, обычно

невосполнимы. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди педагогов-воспитателей оказывались люди, наиболее интеллектуально и морально подготовленные к работе с детьми. Воспитатель – это, прежде всего, педагог.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного воспитания и образования служит предметом многочисленных исследований. Вопросы, связанные с ее структурой, спецификой профессиональных умений специалиста данного профиля и методикой их формирования рассматриваются в работах К.Ю. Белой, Л.Л. Веренич, Т. Захараш, К.М. Левитан, Е.А. Панько, Л.В. Поздняк и др.

Педагогическую профессию из ряда других профессий типа «человек-человек» выделяют по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. «Главное отличие заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира» [8, с. 240].

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми, но не просто на уровне понимания и удовлетворения запросов человека. «В педагогической профессии ведущая задача – понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение. Своеобразие этой профессии ещё и в том, что она по природе своей имеет гуманистический, коллективный и творческий характер» [5, с. 2].

Остановимся кратко на этих трех вышеназванных характеристиках. *Гуманистический характер.* За педагогической профессией закрепились две социальных функции – адаптивная и гуманистическая (человекообразующая). Адаптивная функция связана с приспособлением ребенка к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. «Гуманистическая функция связана с развитием его личности, творческой индивидуальности. Сознательное выдвижение данной функции на первый план можно было наблюдать во все времена и у многих народов. В.А.Сухомлинский отмечал, что как бы не называли наш век, «...мир вступает в век Человека. Больше чем, когда бы то ни было, мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека» [8, с. 252].

Коллективный характер. В педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника. С осознанием закономерного усиления коллективистских начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие «совокупного субъекта» педагогической деятельности. Под ним в широком плане понимается педагогический коллектив детского сада или другого образовательного учреждения, а в

более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику. А.С. Макаренко справедливо подчеркивал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребёнку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [8, с. 253].

Творческая природа труда педагога. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. «Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и, тем самым, совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все её стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов. В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих её креативность. Педагогу-творцу присущи также инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении цели, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память» [6, с. 64].

Высокие требования предъявляются обществом к личности воспитателя. Все социомические специальности предполагают любовь к своему предмету деятельности – человеку. В работе же с детьми раннего и детского возраста любовь, чуткость особенно необходимы.

Непременным условием успешности в работе представителей всех профессий типа «человек – человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. «Такая направленность, при которой другие люди стоят непременно в центре складывающейся у человека системы ценностей, порождает в личности ориентировку, прежде всего, на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию личностного потенциала того, с кем мы общаемся, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним» [9, с. 50]. У воспитателя эта направленность теснейшим

образом переплетена с любовью к детям, с искренним стремлением сделать своих воспитанников лучше, прекраснее.

Арабаджи В.А. отмечает, что «в процессе преобразующей деятельности воспитателю постоянно приходится вести творческий поиск наиболее оптимальных решений педагогических задач, организовывать смелые и тонкие эксперименты, ибо в своей основе «педагогический труд – настоящий творческий труд, стоит близко к научному исследованию» [1, с. 21].

В числе профессионально значимых качеств воспитателя находится и эмпатия: способность не только осознавать характер эмоционального состояния другого, но и откликаться на его переживания, сочувствовать и подстраиваться под него. Преобразующая деятельность воспитателя требует таких личностных качеств, как склонность к процессу и результату оказанного воздействия, достаточно развитый практический ум.

Влияние взрослого на ребенка протекает чаще всего путем бесед, игр, занятий-развлечений и т. п. Успеху в этом процессе в значительной степени способствует эмоциональная выразительность, общительность педагога. Важную роль в общении с детьми играет способность воспитателя управлять собой и другими людьми, не раздражаться, своевременно и незаметно для окружающих преодолеть, «погасить» в себе негативные реакции в ответ на непослушание ребенка, некорректное поведение родителей и т. п. В этой связи Левитан К.М. указывает, «что работа воспитателя требует проявления эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки, великодушия» [9, с. 89].

Непременным условием педагогического мастерства, авторитета среди детей, родителей и товарищей по работе является тактичность воспитателя. Тактичный воспитатель не допустит грубых, оскорбительных замечаний по отношению к ребенку и его родителям, к коллегам, няне. Не снижая требовательности к воспитаннику, он постарается проявить к нему теплоту, доброжелательность, окажет доверие силам, возможностям ребенка.

Определенную роль в межличностном взаимодействии воспитателя с детьми родителями, коллегами играет и его внешность, визуальная привлекательность, вербальное поведение, невербальное поведение, манеры, этикет, обаяние. Приятная внешность способствует расположению окружающих людей к общению с педагогом, установлению доброжелательных, доверительных отношений с ним.

В качестве основных функций воспитателя вслед за различными исследователями [3, 4, 7, 12], можно выделить: образовательную, воспитательную, развивающую, нормативную, коммуникативную, информационную, координирующую, рефлексивную и диагностическую.

«Образовательная функция направлена на сознательное овладение воспитателями дошкольного образовательного учреждения дидактиче-

ской теорией, системой профессиональных знаний, умений, навыков, социальным опытом в интересах личности и общества. Данная функция направлена также на удовлетворение информационных знаний, т.к. в настоящее время дошкольные учреждения именуется образовательными. Теоретические и практические аспекты реализации образовательной функции профессионально-педагогической культуры обеспечивают овладение содержательными и организационно-методическими основами по воспитанию и обучению дошкольников.

Развивающая функция заключается в том, что совершенствование и активизация дидактических знаний и умений воспитателей происходит одновременно с развитием профессионального мышления, памяти и речи, педагогических способностей, которые позволяют использовать и применять более эффективный и творческий подход в создании условий для гармоничного развития детей, организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении» [4, с. 26].

Нормативная функция профессионально-педагогической культуры воспитателя осуществляет регулирование в системе деятельности педагога. Знание норм педагогической деятельности воспитателю придает уверенность в правильности своих действий. «Педагогические нормы, выполняя функцию ценностей, помогают воспитателю выбрать наиболее оптимальные способы деятельности, утвердить идеалы и профессиональные приоритеты. Нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия воспитателя с детьми, коллегами, с родителями и администрацией, на обеспечение их сотрудничества и достижения совместных действий по воспитанию детей дошкольного возраста» [3, с.2].

Информационная функция в работе воспитателя связана со всеми ее функциональными компонентами. Воспитатель должен быть сориентирован в многообразном потоке психолого-педагогической и методической информации, уметь пользоваться различными носителями информации, владеть средствами информационных технологий; уметь работать с информацией с помощью этих средств для удовлетворения личных и общественных потребностей.

«Координирующая функция профессионально-педагогической культуры заключается в вариативности содержания учебного процесса, подборе технологий. Данная функция является основой совершенствования его дальнейшей профессиональной деятельности. С реализацией координирующей функции связана образовательная функция» [3, с. 2].

Рефлексивная функция. Рефлексия связана не только с пониманием воспитателем собственной педагогической деятельности, но также с оценением личностных качеств, эмоциональных реакций и когнитивных

способностей «рефлектирующего» другими воспитателями, руководителем, педагогами. Эффективность реализации рассматриваемой функции тесно связана с наличием у воспитателя таких качеств, как критическое мышление, стремление к анализу и доказательности, обоснованности своей позиции, готовности к адекватному восприятию информации.

Согласно взглядам В.Н. Белкиной, «Педагогическая рефлексия – это самоанализ осуществленной деятельности, оценка полученных результатов. Воспитатель должен уметь размышлять над причинами успехов и неудач, ошибок и затруднений в воспитательно-образовательном процессе, чтобы внести изменения в последующую деятельность, добиться лучших результатов» [3, с. 2].

Диагностическая функция заключается в умении на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи, а именно: выстраивать диагностические цели, прогнозировать результаты диагностической деятельности, подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий; совместно с другими педагогическими работниками (психологами, музыкальным работником, логопедом) осуществлять грамотное психолого-педагогическое диагностирование, осуществлять анализ и интерпретацию диагностических данных, проектировать и реализовывать воспитательно-образовательный процесс на основе системной диагностики.

«Коммуникативная функция. Коммуникативные способности воспитателя детского сада понимаются, прежде всего, как способность к общению, имеющая свою специфику в сфере педагогического взаимодействия» [12, с. 90]. Воспитатель выступает здесь как субъект влияния во взаимодействии (прямом и опосредованном) с ребенком и детским сообществом школы; субъект личностного и профессионального развития себя (само-развития) как воспитателя; субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; субъект взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями (институтами), «выходящими» на ребенка, стимулирующий проявление их воспитательного потенциала. Поэтому одним из важных качеств воспитателя является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с дошкольниками, и кроме того, умение координировать свою деятельность с другими участниками образовательного процесса.

Воспитатель должен уметь правильно оценить ситуацию взаимодействия, что заключается в способности наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

К самым коммуникативным способностям можно отнести способность к общению с самыми разными людьми; умение извлекать из об-

щения максимум необходимой информации; умение предотвращать возникновение конфликтных ситуаций, способность разрешать уже возникшие конфликты; умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другими людьми; способность давать другому человеку возможность проявить свои интересы и чувства. Кроме того, следует учитывать, что в процессе общения, наряду с вербальными формами, большую роль играют невербальные формы педагогического взаимодействия, так как часто невербальные средства выражения несут в себе большое количество полезной информации.

Воспитательная функция профессионально-педагогической культуры воспитателя отражает область воспитательной деятельности. «Педагог на основе психолого-педагогических и специальных знаний воспитывает в себе убеждения, мотивы, ценности, нормы поведения в отношении окружающих людей и природного окружения. Кроме того, воспитательные мероприятия направляются на детей и связаны, прежде всего, с обеспечением личностного, интеллектуального и физического развития ребенка» [7, с.75].

Личностное развитие ребенка в дошкольном образовательном учреждении заключается в приобщении к общечеловеческим и культурным ценностям, развитии нравственности, положительных личностных качеств, развитии эмоций и чувств, развитии навыков социального взаимодействия и т.д.

Интеллектуальное воспитание ребенка направлено на развитие познавательных процессов, и осуществляется по средствам различной познавательной и творческой деятельности (рисование, лепка, игры, конструирование и т.д.), проводится минимальная подготовка детей к обучению в школе. Особое значение имеет организация физического воспитания ребенка в дошкольном образовательном учреждении. В дошкольный период осваиваются основы движения, создается база двигательного опыта, из элементов которой складывается в дальнейшем вся двигательная деятельность человека.

Таким образом, профессия педагога относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира. Своеобразие педагогической профессии в том, что она по природе своей имеет гуманистический, коллективный и творческий характер, что и определяет ее основные функции, реализуемые педагогом постоянно и в тесной взаимосвязи.

Библиографический список

1. Арабаджи В. А. Творческий поиск в работе с педагогами / В. А. Арабаджи // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2010. – №3. – С. 20–23.
2. Белая К. Ю. От сентября до сентября: Рекомендации заведующим и старшим воспитателям детских садов к планированию учебно-воспитательной, методической работы на год / К. Ю. Белая. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 176 с.
3. Белкина В. Н. Особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в рамках гуманитарной парадигмы. URL: www.vestnik-uspu.org
4. Боровиков Л. И. Как подготовить самоанализ профессиональной деятельности / Л. И. Боровиков // Воспитание школьников. – 2004. – №5. – С. 25–28.
5. Веренич Л. Л. Профессиограмма воспитателя. – URL: www.pedsovet.org
6. Демин В. А. Профессиональная компетентность: понятие, виды / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – №4. – С. 35–39.
7. Захараш Т. Современное обновление содержания подготовки воспитателя / Т. Захараш // Дошкольное воспитание. – 2011. – №12. – С. 74–78.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2006. – 384 с.
9. Левитан К. М. Личность педагога: Становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : СГУ, 1990. – 168 с.
10. Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада / Е. А. Панько. – Минск : Высшая школа, 1986. – 167 с.
11. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 432 с.
12. Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов / Т. Сваталова // Дошкольное воспитание. – 2011. – №1. – С. 95–99.

Н. П. Терентьева,

*доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии
Самарского государственного социально-педагогического университета
кандидат психологических наук, доцент*

РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОСОЗНАНИЕ РЕЧЕВОГО НАРУШЕНИЯ У РЕБЕНКА

Работа логопеда с родителями дошкольников с нарушениями речи по праву считается одним из приоритетных направлений работы, от успеха реализации которого зависит эффективность коррекционной работы. Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1] является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Особое внимание обратим на термины «поддержка» и «компетентность». Ранее термин «поддержка» использовался главным образом

в контексте описания деятельности психолога по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательного процесса. Теперь же поддержка становится задачей всей образовательной организации, всех работающих в ней специалистов, в том числе и логопеда.

Реализуя деятельностную парадигму, Стандарт предписывает повышать компетентность родителей. Овладение именно компетентностью, а не знаниями, не информацией по вопросам воспитания и обучения детей, позволит родителям практически, ежедневно, в повседневном общении с ребенком, осуществлять такие способы деятельности, которые будут способствовать развитию ребенка, получению им образования, охране и укреплению здоровья.

Однако, включенность родителей в коррекционно-образовательный процесс прямо связана с тем, как они воспринимают особенности развития своего ребенка, как относятся к нарушению, какими видят перспективы коррекционной помощи. Еще Л.С.Выготский писал о важности осознания дефекта, о том, что именно осознанность нарушения является ключом к проведению эффективной коррекционной работы. Но для того, чтобы даже просто приступить к коррекции нарушения развития, тем более, чтобы получить ощутимые результаты, необходимо, чтобы родитель понимал характер проблем своего ребенка и свою роль в их преодолении.

Часто встречающееся на практике сопротивление родителей включению ребенка в коррекционный процесс, нежелание помогать логопеду в работе по преодолению нарушения – невыполнение рекомендаций, домашних заданий, демонстрация (в том числе и при ребенке) пренебрежительного отношения к занятиям показывают важность целенаправленной работы с родителями, направленной на осознание дефекта.

Рассмотрим некоторые содержательно-методические аспекты работы логопеда с родителями ребенка с нарушением речи, направленной на осознание речевого нарушения у ребенка.

Главная проблема осознания нарушения ребенка родителем состоит в следующем. Если дефект не осознан родителем, то не могут быть определены конкретные цели его участия в коррекционной работе. Без цели не может быть реализована необходимая деятельность. Родитель находится в очень трудной ситуации – он, не являясь специалистом, по тем признакам, которые демонстрирует ребенок в данное время, он должен прогнозировать ход его дальнейшего развития. В то же время – осознание болезненно для родителя. Для того чтобы справиться с возникающим напряжением включаются бессознательные механизмы психологической защиты, которые снижая остроту травмирующих переживаний, приводят к искажению реальности и дезадаптации, проявляющейся в отказе от участия в коррекционной работе.

Согласно взглядам В.М. Сорокина [2], Е. В. Шабановой и И. И. Майчук [3], переживание родителем факта наличия у ребенка с проблем в

развитии проходит ряд этапов – от шока, неадекватного отношения к дефекту, к частичному осознанию дефекта и дальнейшей к нему адаптации.

Таким образом, при организации работы с родителем необходимо учитывать эти этапы, понимая, что они закономерны, протекают последовательно и имеют определенную продолжительность. Необходимо подчеркнуть роль защитных механизмов в осознании нарушения. Они «охраняют» от негативных переживаний, способствуют положительно-му восприятию родителем себя и ребенка. Поэтому тактика работы с родителем, приводящая к ухудшению его эмоционального состояния, прежде всего тактика «запугивания», приводит к активизации действия защитных механизмов еще более отдаляя осознание.

Остановимся подробнее на таком важном моменте осознания родителем нарушения как обсуждение логопедом и родителем диагноза ребенка. Как правило, родителей очень интересует прогноз развития. Желая мотивировать родителя к оказанию ребенку коррекционной помощи, специалисты нередко используют тактику сообщения негативного прогноза («запугивания») – то есть описывают характер проблем ребенка в случае, если помощь не будет оказана. На наш взгляд, более эффективна тактика «возможности выбора благоприятного прогноза». Родителю сообщается альтернатива – между перспективами развития ребенка в отсутствие необходимой коррекционной работы и при ее реализации в необходимом объеме и при участии родителя. При этом специалист должен помнить, что благоприятный прогноз – это не результаты развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а максимальная реализация имеющегося у данного ребенка потенциала. Такое продвижение возможно (и это тоже сообщается родителю) в том случае, если взаимодействие ребенка со взрослым осуществляется в соответствии с зоной ближайшего развития. Наличие у каждого ребенка зоны ближайшего развития дает основание для педагогического оптимизма.

Положительного эффекта можно добиться, если информация, предоставляемая родителю будет «безопасной», не содержащей негативных оценок, желательно, чтобы она носила положительную эмоциональную окраску.

В общении с родителями очень важно избегать оценочных суждений, являющихся барьерами общения, оказывать эмоциональную поддержку, понимая, что родитель переживает трудный момент жизни и нуждается в помощи.

Одна из задач дошкольного образования по ФГОС ДО [1] – формирование компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, то есть способности реализовывать на практике, в повседневной жизни насущные задачи коррекционной и развивающей помощи своему ребенку.

Нередко формирование компетентности подменяется информированием. Не отрицая важности использования таких форм работы с родителями, как выступление перед родительской аудиторией, использование стендов, буклетов, отметим, что часто сообщаемые в таких формах сведения не воспринимаются адресатом как необходимые. Это происходит потому, что родитель не понимает – для чего они ему нужны, что он потом с ними будет делать. Образуется порочный круг – нельзя заниматься с ребенком, не зная – как, и в то же время – трудно приобретать знания и умения, не зная точно – как именно они будут использоваться. Выход нам видится в создании ситуаций для совместной деятельности ребенка, родителя и логопеда. Важно, чтобы организуемая деятельность была, во-первых, положительно эмоционально окрашена, приносила подлинное удовольствие, а во-вторых, создавала ситуацию успеха для ее участников.

Примером подобной деятельности является игра в мяч, совместное рисование. Именно в деятельности возможно осознание тех трудностей и тех проблем, которые есть у ребенка и появление у родителя мотивации к тому, чтобы овладеть способами помощи. Способствовать осознанию проблем ребенка будут открытые проясняющие вопросы, заданные логопедом: что было для ребенка легким, в чем он был успешен? что было трудным? чему нужно научиться?

Таким образом, работа логопеда, направленная на осознание родителем ребенка речевого нарушения должна отвечать следующим условиям: ориентироваться на специфику этапа переживания родителем стресса, связанного с наличием проблемы у ребенка; не провоцировать негативных реакций родителя; стимулом для осознания являются открытые проясняющие вопросы; информация о проблемах ребенка должна быть «безопасной», не содержащей негативных оценок; осознание лучше всего протекает в ситуациях совместной деятельности ребенок-родитель-логопед, в которых могут проявиться трудности ребенка.

Библиографический список

1. *Ливанов Д. В.* Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Москва. – 2013. – Т. 17. – №1155.
2. *Сорокин В. М.* Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения ребенка с отклонениями в развитии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – №. 3. – С. 166–171.
3. *Шабанова Е. В., Мамайчук И. И.* Учет защитных механизмов личности родителей, детей с расстройством аутистического спектра в процессе психологической помощи // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5. – №. 1.

Раздел 3

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. В. Белякова,

*заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат педагогических наук, доцент*

Н. В. Иосевич,

*заведующий базовой кафедрой психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании Педагогического института Владимирского государственного университета,
член-корреспондент МАНПО,
директор МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира*

Е. Ю. Розачева,

*профессор кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
член-корреспондент МАНПО
доктор педагогических наук, профессор*

**О ПРОЕКТЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»,
РЕАЛИЗУЕМОМ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И БАЗОВОЙ КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ,
НАЧАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ВЛГУ И ПЕРСПЕКТИВАХ
ЕГО ВНЕДРЕНИЯ ВО ВЛАДИМИРСКОМ РЕГИОНЕ**

Краткая аннотация

Проект предполагает формирование модели развивающей образовательной среды для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира, где функционирует базовая кафедра психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании бывшего факультета дошкольного и начального образования (с 15.11.2015 г. реорганизованного в кафедру педагогики и психологии дошкольного и начального образования ППДНО)) педагогического института ВлГУ, что обеспечит реализацию пилотной программы для обучения и воспитания детей с ОВЗ на ступенях дошкольного и начального образования путем создания инклюзивных/ресурсных группы и класса, методического и психолого-педагогического сопровождения воспитанников и обучающихся в них дошкольников и младших школьников с ОВЗ и привлечением к реализации пилотной программы студентов кафедры ППДНО и обучающихся по

направлению «Начальное образование» (профили бакалавриата «Дошкольное образование» и «Начальное образование») и магистров, обучающихся по программе «Педагогика и психология дошкольного и начального образования».

Описание проблемы, решению/снижению остроты которой посвящен проект

Необходимость реализации проекта вызвана ориентирами современного Российского законодательства (ФЗ «О защите прав инвалидов», ФЗ «Об образовании в РФ», «Профессиональный стандарт педагога», ФГОС ДО, ФГОС НОО для обучения детей с ОВЗ» и др.) на обеспечение условий для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство и предполагает консолидацию сил педагогического сообщества региона, представителей Законодательной власти и государственных структур, общественных организаций, специалистов, родителей и всех заинтересованных в обеспечении возможности создания условий для получения доступного образования, системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, возможностями и РАС, обучающихся в образовательных учреждениях Владимирской области, а также определяется реальными потребностями педагогов-практиков, уже работающих с такими детьми.

Основные цели и задачи проекта

1. На основе обобщенного теоретического и имеющегося практического опыта разработать и внедрить в образовательное пространство региона вариативные методы, приемы, технологии психолого-педагогической поддержки и коррекции для лиц с особыми образовательными потребностями, ОВЗ и РАС, путем создания инклюзивных/ресурсных групп и классов, путем апробации пилотного проекта на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира.

2. Разработать программы подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями и РАС.

3. Подготовить методологическую основу системы обязательного медико-психолого-педагогического диагностирования ребенка-дошкольника на этапе его поступления в дошкольное образовательное учреждение и обеспечить подготовку педагогов к проведению систематического мониторинга, направленного на выявление отклонений в развитии, особенностей в здоровье и образовательных потребностей, а также необходимости оказания соответствующих образовательных услуг, помощи и поддержки детям с РАС и их родителям во Владимирской области.

4. Наладить сотрудничество с учреждениями здравоохранения Владимирской области по вопросу организации регулярного мониторинга раннего выявления детей с ОВЗ и РАС на осмотрах педиатров в

поликлиниках, по возможности обеспечить ознакомление как можно большего круга специалистов, работающих с детьми раннего возраста с результатами выявления случаев ОВЗ и РАС, а также информирование родителей посредством проведения форумов, привлечения СМИ и т.д. о причинах возникновения подобных отклонений в развитии человека, необходимости ранней диагностики детей группы риска и их реабилитации, в том числе и в условиях массового образовательного пространства.

5. Посредством социально – культурного просветительства всеми возможными и доступными во Владимирском регионе способами и средствами способствовать развитию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ и РАС.

6. На основе обобщения мирового и отечественного опыта реализации инклюзивного образования, организации работы с детьми с ОВЗ, РАС и особыми образовательными потребностями, внедрять наиболее эффективные технологии инклюзивного образования в образовательный процесс Владимирского региона.

7. Руководителям научно-исследовательских лабораторий педагогического института ВлГУ «Сравнительная педагогика» (рук. д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ПИ ВлГУ Рогачева Е.Ю.) и «Проблемы педагогической инноватики и гуманитаризации педагогического образования» (рук. канд. пед. наук, доцент, зав. каф. ППДНО ПИ ВлГУ Белякова Н.В.) в целях популяризации идей инклюзивного образования в современном образовательном процессе и обеспечения возможности государственного-частного партнерства реализовать цикл лекций для педагогов и всех заинтересованных лиц Владимирского региона с включением в них находок аспирантов и магистрантов педагогического института ВлГУ «Теория и практика инклюзивного образования: зарубежный опыт» (на примере опыта Скандинавии, США, Европейских стран и др.) со следующей тематикой:

– Динамика изменения отношения к детям с особыми образовательными потребностями, возможностями и нуждами;

– Зарубежные модели инклюзивного образования (на примере Скандинавии);

– Теория и практика инклюзивного образования в США;

– Европейский контекст инклюзивного образования: опыт и перспективы.

8. Организовать постоянно-действующий научно-практический семинар «Вызовы инклюзивного образования: теоретический и практический аспект» со специальным блоком занятий для родителей детей, имеющих ОВЗ, РАС и особые образовательные потребности и возможности.

9. Силами студенческого научного объединения «Тьюторство в современном образовании», функционирующего при кафедре ППДНО

ПИ ВлГУ, продолжить реализацию молодежных социально-значимых проектов «Детско-взрослый университет» и «Семейная олимпиада» с последующим обобщением студенческого практико-ориентированного опыта и представлением его на разных уровнях.

10. На площадке МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира педагогам-практикам и специалистам в области инклюзивного образования обеспечить реализацию серии мастер-классов и «Педагогических мастерских» для педагогов Владимирского региона по обмену практическим и методическим опытом работы, направленным на обеспечение условий для интеграции инклюзии в массовый образовательный процесс с последующей разработкой и публикацией рекомендаций практического характера для использования в современной образовательной практике с привлечением психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов, медицинских работников и представителей различных общественных организаций, защищающих интересы родителей детей имеющих ОВЗ, РАС и особыми образовательными потребностями.

11. Организовать на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира пилотную группу для временного пребывания детей раннего дошкольного и предшкольного возрастов с ОВЗ, РАС и особыми образовательными потребностями, практика деятельности которой позволит разработать целостную образовательную программу инклюзивного образования и подготовки к обучению в школе таких детей и будет способствовать формированию необходимых компетенций для будущих педагогов – студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование»), а также магистрантов, обучающихся по программе «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ, проходящих педагогическую практику на площадке гимназии и готовящихся к самостоятельной педагогической деятельности в данном направлении и обеспечению присмотра и ухода за особыми детьми.

12. С целью обеспечения качественной подготовки педагогов и формирования целостной модели обеспечения психолого-педагогической и методической поддержки педагогов – практиков, создающих условия для интеграции инклюзии в массовый образовательный процесс основными мероприятиями в рамках реализуемого проекта предусмотреть:

– по согласованию с педагогической общественностью и Законодательной властью Владимирского региона разработку положения и организацию работы регионального ресурсного центра психолого-педагогической и научно-методической поддержки педагогов-практиков Владимирского региона, обеспечивающих условия для интеграции инклюзии в массовый образовательный процесс на ступенях дошкольного и начального образо-

вания на базе МАОУ «Гимназия №73», функционирование которого будет обеспечиваться силами базовой кафедры психолого-педагогически и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании и кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ.

– заключение договоров о сотрудничестве с различными образовательными, общественными и иными организациями, представители которых имеют опыт обеспечения процесса интеграции инклюзии в современный образовательный процесс, по решению совместными усилиями обозначенной проблемы и формированию необходимой научно – методической базы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в регионе с перечнем совместных мероприятий культурно-просветительской и практико-ориентированной направленности.

– включение в региональный компонент учебных планов подготовки бакалавров и магистров по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Дефектологическое образование» блока учебных дисциплин, спецкурсов и педагогических практик, обеспечивающих знакомство со спецификой реализации инклюзивного образования в современных условиях.

– с 1 сентября 2016 г. начало реализации магистерской программы «Педагогика и психология инклюзивного образования» на кафедре ППДНО, а также разработки и реализации программ повышения квалификации педагогов – неспециалистов для обеспечения их подготовки к психолого-педагогическому и тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ, РАС и особыми образовательными потребностями, присмотру и уходу за ними в массовом образовательном процессе с учетом зарубежного и отечественного опыта и привлечением специалистов в области инклюзивного образования из ведущих вузов России и зарубежных стран – партнеров ВлГУ.

Основные целевые группы, на которые направлен проект: воспитанники и учащиеся дошкольного и младшего школьного возраста, имеющие ОВЗ, РАС и особые образовательные потребности, их родители и педагоги, обеспечивающие условия для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство, студенты и магистранты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование»

– **География проекта** г. Владимир и Владимирская область.

– **Научный потенциал и имеющийся опыт** по реализации проекта:

В период с 1 сентября 2012 г. по настоящее время в педагогическом институте ВлГУ вопросами инклюзивного образования и его интеграцией в массовое образовательное пространство Владимирского региона активно занимаются сотрудниками и ППС базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании бывшего факультета дошколь-

ного и начального образования (с 15.11.2015 г. реорганизованного в кафедру педагогики и психологии дошкольного и начального образования), которая располагается на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира и является площадкой для прохождения студентами факультета учебной и производственной педагогических практик, а также кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования».

За истекший период в данном направлении были проведены следующие мероприятия научной, методической и информационно-просветительской направленности:

– в **2013–2014 учебном году** был проведен ряд мероприятий научно-методической и практико-ориентированной направленности для педагогов ДОУ и учителей начальной школы, где обсуждались вопросы по созданию условий для социально-личностного развития дошкольников и младших школьников, имеющих особые образовательные потребности и возможности, обобщен опыт работы МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира по реализации инклюзивных практик в современном развивающем образовательном пространстве, проведены мастер-классы, демонстрирующие результативность такой работы в условиях гимназического образования.

Обобщенный опыт представлялся во время II Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования», состоявшейся в ПИ ВлГУ 3 апреля 2014 г. и опубликован в сборнике трудов участников конференции: Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования: сб. тр. участников II Всерос. (с междунар. участием) научно-методической конф. 3 апр.2014 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Пед. Ин-т, Фак. дошк. и нач. образования [и др.]. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 252 с.- ISBN 978-5-9984-0526-6.

– 08.09.2014 г. по инициативе декана ФДиНО ПИ ВлГУ Беляковой Н.В. и зав. базовой кафедрой психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании Иосевич Н.В. на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира состоялся круглый стол на тему: «Интеграция инклюзии в развивающее образование: риски и возможности». Круглый стол имел своей целью обсуждение вопросов объединения усилий профессионального сообщества (ученых ВлГУ – Департамента образования администрации Владимирской области – Управления образования администрации г. Владимира – педагогов ДОУ и общеобразовательных школ – медицинских работников – ГИМЦ – пред-

ставителей общественных организаций и законодательной власти и т.д.) и родителей детей, имеющих разные образовательные потребности и возможности в создании условий в массовом образовательном процессе для развития, обучения и полноценной жизни в современном обществе людей с РАС (расстройствами аутистического спектра), с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), детей с нарушениями слуха и речи, гиперактивных и имеющих ЗПР (задержку психического развития), испытывающих потребности в установлении эмоционального комфорта, социального благополучия и родительского внимания, одаренных и др. Участники круглого стола пришли к выводу о необходимости консолидации сил педагогического сообщества региона, представителей Законодательной власти и государственных структур, общественных организаций, специалистов, родителей и всех заинтересованных в обеспечении возможности создания условий для получения доступного образования и системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей с РАС, а также особыми образовательными потребностями и возможностями, обучающихся в образовательных учреждениях Владимирской области, что окажется возможным при предусматривании финансирования в «Дорожной карте развития образования региона» для организации ресурсных/инклюзивных групп и классов хотя бы в одном образовательном учреждении.

27–28 ноября 2014 года зав. базовой кафедрой ПП и МОР в ДНиИО Н. В. Иосевич и канд. пед. наук, доцент, декан ФДиНО ПИ ВлГУ Белякова Н.В. приняли участие во Всероссийской научно-практической конференции на тему «Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья», организованной областным институтом развития образования Кировской области в г. Киров. Ее выступление на конференции вызвало активную дискуссию и получило высокую оценку участников. По итогам участия в конференции в соавторстве с Беляковой Н.В. сделана публикация в сборнике материалов конференции по распространению опыта работы базовой кафедры на тему: «Интеграция инклюзии в развивающее образование: риски и возможности (на материале опыта работы базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании ВлГУ)».

В декабре 2014 г. по инициативе декана ФДиНО канд. пед. наук, доцента Беляковой Н.В. и зав. базовой кафедры ПП и МОР в ДНиИО Иосевич Н.В. проведено ряд рабочих встреч с руководством института кондуктивной педагогики им. Андраша Петё (г. Будапешт) в ходе которых состоялось подписание соглашения о стратегическом партнерстве двух образовательных организаций, представители ВлГУ познакомились с базой института, оборудованием, прогулочными площадками и режимом пребывания

ния детей с ДЦП вместе с родителями во время реабилитационных программ, имели возможность увидеть процедуры кондуктивного сопровождения детей русской группы с нарушениями двигательной активности во время различных занятий, обсуждалось предложение о перспективах открытия представительства института им. А. Петё на базе ВлГУ и определены перспективы совместной профессиональной подготовки педагогов – кондуктологов для обеспечения сопровождения детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями в массовом образовательном процессе, а также намечены планы по взаимодействию вузов в 2015 г.:

1. Проектирование совместного учебного плана для подготовки педагогов-кондуктологов, предусматривающего обязательный академический обмен студентами двух вузов для прохождения педагогической практики и освоения ряда учебных дисциплин;

2. Организация международной летней научной школы для студентов факультета дошкольного и начального образования ПИ ВлГУ по знакомству с теоретическими основами кондуктивной педагогики с приглашением в ВлГУ преподавателей института им. А. Петё.

3 апреля 2015 г. по инициативе факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ, при участии Департамента образования администрации Владимирской области, Городского информационно-методического центра г. Владимира, УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина), Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия) при поддержке Международной академии педагогического образования 3 апреля 2015 года на базе педагогического института ВлГУ состоялась III Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС».

Целью конференции являлось: обсуждение вопросов, связанных с реализацией преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования, «Профессионального стандарта педагога», программы модернизации педагогического образования, ФГОС НОО обучения детей с ОВЗ, а также обобщение имеющегося научно-методического опыта в данном направлении с последующим обменом технологическими и научно-методическими наработками, применение которых в современной образовательной практике позволит решить возникающие проблемы и обеспечит получение заданного образовательного результата.

В конференции приняло участие более 150 человек, среди них были: научно-педагогические работники, работники учреждений дошкольного, среднего профессионального, высшего профессионального педагогического образования, представители системы дополнительного образования, руководители и методисты органов управления образования, дошкольных образовательных организаций и школ, педагоги системы дошкольного и начального образования, студенты, аспиранты, магистранты, обучающиеся по педагогическим специальностям «Педагогика и методика дошкольного образования», «Педагогика и методика начального образования», а также по направлению «Педагогическое образование» (профили: «Дошкольное образование», «Начальное образование»), и др.

На конференции обсуждались следующие вопросы:

1) Новые задачи в области профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации и учителя начальных классов в свете принятия специальных стандартов;

2) Характеристика ФГОС НОО для обучения детей с ОВЗ и ориентиры на то, кто именно может и должен реализовывать требования этого стандарта в современном Российском образовании,

3) Профессиональные компетентности современного педагога, необходимые для реализации ФГОС НОО для обучения детей с ОВЗ, обсуждение которых позволило понять, что стандарт не создает условия, а «идет» за ребенком, а педагог должен уметь организовать работу с ним, учитывая его специфические особенности и возможности;

4) Реальности инклюзивного образования и возможные подходы (с учетом зарубежного опыта) к организации инклюзивного образования в современной Российской массовой школе;

5) Динамика изменений подходов к обучению особенных детей за рубежом», а также проведен сравнительный анализ этих подходов в США, Скандинавских странах и Италии;

6) Специфика деятельности педагога в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в России;

7) Проблемы в работе педагогов на ступени дошкольного образования с детьми, имеющими особые образовательные потребности и ОВЗ;

8) Педагогические идеи и методические подходы авторского коллектива «Школа 2100», изложенные в ПООП «Детский сад 2100» по организации работы с особенными детьми на ступени дошкольного образования;

9) Позиции деятельности педагогов дошкольного образования, согласующиеся с федеральным государственным стандартом дошкольного образования, где основным принципом его реализации выступает принцип детоцентризма, обеспечивающий не только поворот педагогов к личности ребенка и его социализации, протекающей в иных социальных

условиях, но и требующий постоянного самосовершенствования в профессиональном плане от них самих в связи с появившейся новой тенденцией в организации образовательных условий (доступной среды), способствующих интеграции в привычный для нас образовательный процесс инклюзивного образования;

10) Основные ориентиры нового порядка организации процедуры аттестации педагогических кадров с учетом требований новых нормативных требований.

11) Специфика организации профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном и начальном образовании;

12) Обновление содержания дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО и «Профессионального стандарта педагога» с учетом особенностей индивидуального и социально-личностного развития дошкольников и будущих школьников, в том числе одаренных детей (зарубежный и отечественный опыт).

13) Организация научно-методической поддержки педагогов, осуществляющих преемственные подходы к непрерывному социально-личностному развитию дошкольников и младших школьников, детей, имеющих особые образовательные потребности и возможности, а также ОВЗ в условиях реализации ФГОС и «Профессионального стандарта педагога» в дошкольном и начальном образовании: инклюзивные практики, модели и технологии психолого-педагогического (тьюторского) сопровождения инклюзивного дошкольного и начального образования;

14) Инновационные педагогические и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке педагогов к обеспечению непрерывного социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

15) Организационный механизм внедрения ИКТ – технологий в образовательный процесс современного университета, обеспечивающий профессиональную подготовку будущих педагогов, в т.ч. и к работе с детьми с ОВЗ.

Конференция завершилась заседанием круглого стола на тему «Условия обеспечения преемственности и достижения нового образовательного результата в подготовке педагогических кадров к обеспечению непрерывного социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возрастов: зарубежный и отечественный опыт», где были подведены итоги её работы и высказаны предложения для принятия резолюции:

– открытие на базе факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ регионального ресурсного центра

научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования, функционирование которого будет обеспечено совместными усилиями педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями (участниками конференции было отмечено, что необходимость функционирования подобного регионального ресурсного центра объясняется тем, что проблема социально-личностного развития и организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в здоровье и особые образовательные потребности, которые, согласно новому Закону «Об образовании в РФ» имеют право на получение полноценного образования в обычных образовательных организациях при создании в них соответствующих для этого условий и наличия специально подготовленных педагогов, которые не только могут обеспечить присмотр и уход, но и вести образовательную деятельность с включением в неё инклюзии уже с раннего возраста, а также и тем, что в декабре 2014 г. принят, а в феврале 2015 года прошел официальную регистрацию в органах Минюста РФ «ФГОС НОО для обучения детей с ОВЗ»);

– продолжить международное сотрудничество по обозначенным во время работы конференции направлениям с перспективой расширения международных связей по реализации совместных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, обеспечивающих качественную профессиональную подготовку педагогов к работе с особыми детьми, не подменяя деятельность педагога в области дошкольного образования и учителя начальных классов другими специалистами (логопедами, дефектологами, психологами, сурдологами, тифло-сурдологами, тьюторами и др.), а создавая единый союз между ними для решения возникающих проблем и обеспечения интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство;

– выйти с инициативой в органы власти по отработке финансирования инновационных проектов и программ, обеспечивающих выделение идеи тьюторства и кондуктивного сопровождения особенных детей в массовом образовательном процессе с сохранением ключевых фигур педагога в дошкольном и учителя в начальном образовании;

– расширить практику проведения совместных с дефектологами, психологами, логопедами, социальными педагогами и другими специалистами, владеющими специальной терминологией и практическим опытом по преодолению особых проблем в развитии растущего человека, мероприятий, направленных на трансформирование инклюзивных практик в массовый образовательный процесс и информирование педагогического сообщества о результатах его внедрения в свете перехода на новые нормативные документы (возможно с использованием дистанционных форм их организации);

– принять участие в работе Первого Всероссийского съезда дефектологов с представлением обобщенного опыта работы по реализации идей инклюзивного образования на территории Владимирского региона и поддержать инициативу А.Г. Асмолова по созданию Всероссийской ассоциации дефектологов;

– продолжить реализацию программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров с расширением их спектра и включением в их содержание специального модуля, обеспечивающего знакомство педагогов с теоретическими основами инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в массовом образовательном процессе: «Теория и практика дошкольного образования» (в объеме 252 ч.); «Теория и практика кондуктивного и тьюторского сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и возможностями» (в объеме от 72-х до 256 час.); «Образовательная система «Школа 2100»: концепция, содержание и организация обучения и воспитания дошкольников с использованием ПООП «Детский сад 2100»» (в объеме от 72-х до 256 час.);

– на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира начать экспериментальную работу по апробации ПООП «Детский сад 2100»»;

– расширить спектр сетевых форм партнерства с российскими и зарубежными вузами по реализации совместных программ высшего профессионального образования, направленных на подготовку бакалавров и магистров для системы дошкольного и начального образования и формирование их академической мобильности.

По итогам конференции издан сборник научных трудов участников конференции: Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС : сб. тр. участников III Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф., 3 апр. 2015 г. г. Владимир / редкол.: Белякова Н. В. (предс.) [и др.]; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Факультет дошк. и нач. образования пед. и-та ВлГУ, Департамент образования адм. Владим. обл., Гор. инф.-метод. центр г. Владимира, УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), Бердянский гос. ун-т (Украина), Бурятский гос. ун-т; при поддержке МАНПО. – Владимир : Издательство «ВИТ-принт», 2015. – 344с. ISBN 978-5-905894-97-8

В настоящее время большая часть, обозначенных в резолюции конференции направлений деятельности уже реализована.

В апреле 2015 г. зав. базовой кафедрой ПП и МОР в ДН и ИО Иосевич Н.В. вместе с деканом ФДиНО Беляковой Н.В. в рамках соглашения о стратегическом партнерстве, подписанного в декабре 2014 г. с руководством института кондуктивной педагогики им. Андраша Петё (г. Будапешт

Венгрия), прошли стажировку по программе «Основы и принципы кондуктивной педагогики» на базе института-партнера в г. Будапешт. В рамках стажировки были определены перспективы организации в июле 2015 г. на базе ВлГУ Международной научной летней школы «Теория и практика кондуктивной педагогики» с приглашением ученых из Инсиута А.Петё.

В июле 2015 г. на базе ПИ ВлГУ по инициативе декана ФДиНО Беляковой Н.В. и зав. базовой кафедрой ПП и МОР в ДНиИО Иосевич Н.В. была организована работа Международной научной летней школы «Теория и практика кондуктивной педагогики» с приглашением профессора, зав.кафедрой теоретической кондуктологии из института кондуктивной педагогики им. А.Петё (г. Будапешт, Венгрия) Ильдико Пасторне Таш, в рамках которой реализовывалась программа повышения квалификации в объеме 72 часа с тем же названием, в которой приняло участие более 50 человек, 16 из которых прошли программу повышения квалификации и получили соответствующие удостоверения.

В августе 2015 г. представителями ВлГУ Беляковой Н.В. и зав. базовой кафедрой ПП и МОР в ДНиИО Иосевич Н.В. при содействии общественной организации поддержки родителей детей с ОВЗ «Владимирские дети ангелы» было подписано соглашение с Израильской группой «Суламот» – специалистами по преодолению проблем в воспитании и развитии детей с РАС и достигнуты договоренности о реализации совместного проекта по подготовке тьюторов для сопровождения в массовом образовании детей с РАС в рамках международной научной школы «Инклюзивное образование в современном образовательном пространстве» с реализацией с февраля 2016 г. по июнь 2016 г. на базе ВлГУ, в рамках которой предполагается реализация программы переподготовки педагогических кадров в объеме 700 часов «Построение процесса инклюзии, индивидуального сопровождения (тьюторства) и поддержки детей с РАС в общеобразовательной среде».

В сентябре 2015 г. для методического обеспечения программы магистерской подготовки «Педагогика и психология дошкольного и начального образования», реализуемой в ПИ ВлГУ кафедрой ППДНО с сентября 2015 г. под руководством д-ра.пед. наук, профессора Рогачевой Е.Ю. по решению редакционно-издательского совета ВлГУ авторским коллективом под её редакцией было издано учебное пособие Сравнительное образование: учеб. пособие / Е.Ю. Рогачева [и др.]; под ред. д-ра. пед. наук, проф. Е.Ю. Рогачевой; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 488с. – ISBN 978-5-9984-0591-4

В октябре 2015 г. канд. пед. наук, доц. Белякова Н.В. в составе делегации ПИ ВлГУ выезжала в заграничную командировку в педагогический колледж Иллинойского университета (США) для знакомства с особенностями подготовки педагогических кадров и МТБ для обеспечения этого

процесса, в том числе и обучающихся с ОВЗ и их специальной подготовке к работе детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих проблемы в развитии и здоровье. По итогам участия в поездке были достигнуты договоренности об организации академического обмена студентами, в том числе и для прохождения педагогической практики и накопления педагогического опыта в области инклюзивного образования.

В конце октября 2015 г. канд. пед. наук, доц. Белякова Н.В. совместно с сотрудником МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир Бурмистровой О.Г. приняли участие Первом Всероссийском съезде дефектологов – 2015 «Особенные дети в обществе», где представила опыт работы гимназии по организации условий для интеграции инклюзии в массовое образовательное пространство и опыт работы профессорско-преподавательского состава по подготовке будущих педагогов к психолого-педагогическому и тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ.

20 ноября 2015 г. в ПИ по инициативе кафедр ППДНО и ПП и МОР в ДНиИО в рамках организации Международной научной школы проведен информационно-методический круглый стол для родителей детей, имеющих ОВЗ «Инклюзивное образование в современном образовательном пространстве и интеграция детей с РАС в общеобразовательную среду» в рамках подготовки к региональному форуму для родителей по вопросам их заинтересованности в развитии инклюзивного образования во владимирской области и их участия в МНШ. Определены проблемы и перспективы организации форума, а также потребности родителей детей с ОВЗ и направления деятельности для их решения.

В 2015–2016 уч. г. были запланированы и проведены следующие мероприятия:

1. Продолжалась работа по организации международных научных школ с приглашением преподавателей вузов – партнеров;

2. Продолжалась, начатая с 1 сентября 2015 года в МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира сотрудниками базовой кафедры ПП и МОР в ДНиИО совместно с ППС кафедры ППДНО, работа по проектированию модели инклюзивного образовательного пространства с интеграцией в массовый образовательный процесс детей дошкольного и младшего школьного возраста с ОВЗ (в настоящее время там имеется более 10 чел. детей с ОВЗ разной этиологии: РАС, ДЦП, ЗРП, нарушения речи и слуха, гиперактивные, имеющие врожденные дефекты кардиологической, дыхательной и иной направленности и др.).

3. Совершенствовались программы, организуемых на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира учебной и производственной педагогических практик для студентов-бакалавров, обучающихся на кафедре ППДНО по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование», а также для магистров 1-го года обучения, обучающихся по про-

грамме «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» по очной и заочной формам обучения, во время которой преподавателями базовой кафедры проводились мастер-классы по знакомству студентов и магистрантов с особенностями реализации инклюзивных практик в современном развивающем образовательном пространстве гимназии, демонстрировались основы организации работы группы временного пребывания для детей с ОВЗ, коррекционной и логопедической работы, индивидуальных занятий по реализации программ лечебной гимнастики для детей с ОВЗ и их социализации в общество. Предполагается создание ресурсного (и или инклюзивного) класса/группы.

Примечание. Вопрос о создании такого класса/группы обсужден на муниципальном уровне и связан с реализацией «Дорожной карты Владимирского региона».

4. В феврале 2016 г. для студентов и ППС кафедры ППДНО канд. пед. наук, доцентом Патрушевой З.В. организован и проведен информационно-методический круглый стол «Организация проектной деятельности студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» на тему «Предметно-развивающая среда ДОО для детей с ОВЗ» с демонстрацией выставки студенческих работ-макетов предметно развивающей среды в ДОО и в социально-реабилитационном центре».

В конце 2016 г. кафедрой ППДНО и базовой кафедрой ПП и МОР в ДН и ИО совместно с Администрацией г. Владимира предполагается организация и проведение форума для родителей детей с ОВЗ, педагогов и общественности «Навстречу друг другу: инклюзивные практики во Владимирском регионе».

В 2016–2017 учебном году на базе ПИ ВлГУ планируется проведение Международной научной школы «Инклюзивное образование в современном образовательном пространстве» с реализацией, программы переподготовки педагогических кадров в объеме 700 часов «Построение процесса инклюзии, индивидуального сопровождения (тьюторства) и поддержки детей с РАС в общеобразовательной среде» с приглашением представителей Израильской группы «Суламот».

6 апреля 2016 г. на базе ПИ ВлГУ состоялась IV Всероссийской (с международным участием) научно-методическая конференция «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС», работа которой осуществлялась по следующим направлениям:

– Обновление содержания дошкольного и школьного образования в условиях реализации ФГОС ДО, ФГОС НОО для обучения детей с ОВЗ и «Профессионального стандарта педагога» с учетом особенностей

индивидуального и социально-личностного развития дошкольников и будущих школьников;

– Инклюзивные практики и тьюторское сопровождение в современном образовательном процессе: модели и технологии психолого-педагогической поддержки обучающихся и воспитанников с ОВЗ;

– Инновационные педагогические и информационно-коммуникационные технологии в непрерывном социально-личностном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста и психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ.

Организаторами мероприятия являлись: кафедра педагогики и психологии дошкольного и начального образования, НОЦ «Инновационные педагогические технологии», базовая кафедра психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании Педагогического института ВлГУ, институт кондуктивного развития им. А. Петё (г. Будапешт, Венгрия), УМЦ «Школа 2100» (г. Москва), Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия), израильская группа «Суламот» (г. Раанана, Израиль). Конференция была проведена совместно с Департаментом образования администрации Владимирской области при поддержке Международной академии наук педагогического образования.

В конференции приняли участие более 200 представителей образовательных организаций и разных регионов России и Владимирской области. Среди них – учителя школ, педагоги дошкольных и специализированных учреждений, преподаватели университета, представители центров реабилитации и развития ребенка, представители органов управления образованием, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям и профилям подготовки (бакалавры и магистры). Подготовлен к изданию сборник трудов участников конференции.

В рамках проекта «Педагогические кадры для региона», реализуемого ИПК ВлГУ, зав. кафедрой ППДНО Беляковой Н.В. была подана заявка на участие в конкурсе программ ПК и с марта по май 2016 г. в ВлГУ была реализована программа повышения квалификации ППС вуза «Теория и практика инклюзивного образования» в объеме 72 часа (обучилось 17 чел. из числа ППС ВлГУ).

Для педагогов ДОО, школ социально-реабилитационных центров, работающих с детьми с ОВЗ по заказу администрации г. Владимира канд. пед. наук, доцентом Н.В. Беляковой, совместно с д-ром пед. наук, профессором Рогачевой Е.Ю. разработан проект программы профессиональной переподготовки «Теория и практика инклюзивного образования» в объеме 256 часов, а также планируется набор в очную и заочную магистратуру для обучения по программе «Педагогика и психология инклюзивного образования».

ППС кафедр ППДНО и ПП и МОР в ДН и ИО являются руководителями курсовых и выпускных квалификационных работ по проблемам инклюзивного образования по итогам их выполнения и защит, а также накопленного в МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира опыта реализации инклюзивных практик к концу 2016 года канд. пед. наук, доц. Беляковой Н. В. под редакцией д-ра пед. наук., профессора Е.Ю. Рогачевой предполагается издание учебно-методического пособия «Кросс-культурный диалог инклюзивного образования: теория и практика» (электронное издание).

В течение 2016 г., в соответствии с планом работы студенческого научного объединения «Тьюторство в современном образовании» кафедры ППДНО (рук. ст. преп. Монасевич З.Л.), реализован ряд различных социально-значимых творческих и научно-исследовательских проектов типа «Семейная олимпиада», «Детско-взрослый университет «Созвездие»», Первая деятельность олимпиада для школьников, городской летний образовательный проект «Юные исследователи» IV сессия «Путь к мастерству» для школьников возрасте 7–13 лет и др..

Перспективность реализации аннотируемого проекта видится как в повышении качества подготовки будущих педагогов в вузе и модернизации этого процесса в соответствии с принятым ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», так и в решении дошкольным и основным школьным образованием поставленных современной нормативно-правовой базой образовательных задач.

С. Г. Березкина,

*учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир,
старший преподаватель базовой кафедры психолого-педагогических
и методических основ работы в дошкольном, начальном
и инклюзивном образовании Педагогического института
Владимирского государственного университета*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

По мнению В.И. Лубовского [3], задержка психического развития понимается как нарушение нормального темпа психического развития. Содержание данного термина подчеркивает временной характер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка.

В работе П.О. Омаровой [4] отмечается, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий при формировании и

развитии общения детей с окружающими, в установлении широких социальных связей.

Наши наблюдения показали, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на момент поступления в школу наблюдаются следующие нарушения речи:

- 1) бедный словарный запас;
- 2) нарушенное звукопроизношение (нарушения свистящих (с, з) и сонорных звуков (м, н, л, р));
- 3) недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи;
- 4) дефекты артикуляторного аппарата (мышцы языка напряжены, дефекты строения зубного ряда);
- 5) низкая речевая активность.

В отличие от них, младшие школьники с нормой развития к моменту поступления в школу умеют строить понятные для партнера высказывания; умеют задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения, достаточно владеют планирующей и регулирующей функциями речи. Таким образом, у них активно развита коммуникативная компетентность. Достаточный уровень развития коммуникативных действий обеспечивает младшим школьникам:

- социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности;
- умение слушать и вступать в диалог;
- участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития формирование элементов коммуникативной компетентности происходит с запозданием. У данной категории детей необходимо развивать следующие элементы коммуникативной компетентности:

- 1) планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- 2) постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- 3) разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 4) управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- 5) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение

монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

В примерной основной образовательной программе начального общего образования для детей с задержкой психического развития [5] указаны элементы коммуникативной компетентности, которые должны быть сформированы у младших школьников с задержкой психического развития в результате освоения данной программы:

1) владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;

2) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;

3) овладение навыками осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, составлять тексты в устной и письменной формах;

4) готовность слушать собеседника и вступать в диалог и поддерживать его; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение;

5) умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

6) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.]

К основным методам формирования и развития элементов коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в учебной деятельности специалисты чаще всего относят такие как беседу, дискуссию, диалог, групповые и парные формы работы, коммуникативные и ролевые игры, театрализация и драматизация. Остановимся на их характеристиках.

Беседа – основная форма развития общения, которая часто применяется в начальной школе. В ходе беседы учитель учит ребенка вырабатывать навыки речи в коллективе. Темы бесед подбираются доступные пониманию детей, с учетом их возраста и личного опыта: «Добрые и вежливые слова», «Как вести себя во время разговора». Собственный педагогический опыт позволяет сделать вывод о том, что беседу можно применять на любом этапе урока с различными учебными целями: при проверке домашних и самостоятельных работ, объяснении нового материала, закреплении и повторении, подведении итогов учебного занятия, при ответах на вопросы учащихся.

Следующим методом развития коммуникативной компетентности является дискуссия. В процессе дискуссии создается ситуация, побуждающая учащихся к активности, позволяющей выходить за пределы за-

данного. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Как оказалось, полезны дискуссии и в воспитательном значении. С их помощью исправляются недостатки поведения и общения школьников (вспыльчивость, несдержанность, неуважение к собеседнику).

Мы заметили, что использование элементов дискуссии использоваться уже в начальной школе позволяет подготовить детей не бояться высказывать свое мнение. Для этого учитель должен использовать такие приемы, как поощрение хороших высказываний, поощрение разных точек зрения, а также благодарить за ошибочные мнения, так как они заставили всех задуматься.

Так же, элементы коммуникативной компетентности можно формировать с помощью самостоятельного поиска учащимися знаний из разных источников. Ученики не просто решают, обсуждают, а сравнивают, группируют, делают выводы, определяют закономерности, высказывают свое мнение, выступают в роли исследователей. Особенно это хорошо получается вовлекая младших школьников в исследовательскую деятельность, где диалоговые формы взаимодействия занимают одно из главных мест в их взаимодействии друг с другом. Здесь одни участники – исследователи, другие – оппоненты. Это определяет столкновение разных точек зрения, выбор доказательств, заинтересованность в установлении истинных и ложных высказываний.

Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на уроке, что также может обеспечить формирование коммуникативной компетентности, является организация групповых форм работы – работа в парах. При организации работы в парах каждый ученик мыслит, предлагает свое мнение, в парах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идет взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога.

На наш взгляд, уже в первом классе главным становится выработка умения договориться, умения общаться. Поэтому уже в этот период следует познакомить детей с правилами общения: при разговоре смотри на собеседника, тихо говори в паре, называй товарища по имени, как соглашаться, как возражать, как помогать, просить о помощи, внимательно слушай ответ, потому что потом будешь исправлять, дополнять, оценивать.

Еще одним возможным вариантом для развития коммуникативной компетентности младших школьников является проектная деятельность, которая, по мнению А.Г. Асмолова [2], выступает как необходимое средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В процессе проектной деятельности у учащихся формируются

коммуникативные действия такие, как развитие навыков работы в группе, формирование культуры публичных выступлений.

Для формирования и развития элементов коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития можно использовать коммуникативные игры, направленные на развитие устного общения. А также ролевые игры, способствуют формированию умений: принять и исполнить роль; ориентироваться в ролях партнеров; проводить и отстаивать свою точку зрения; склоняться к компромиссу.

Особое место в формировании элементов коммуникативной компетентности на уроках отводится театрализации и драматизации, как формам групповой деятельности учащихся. Например, по мнению А.Н. Антипиной [1], младшим школьникам можно предложить инсценировать художественные сказки, басни. Мы же, руководствуясь рекомендациями этого педагога – практика, предлагали младшим школьникам подобные задания на уроках литературного чтения, во внеурочное время организовывали радиотеатры, а также во время реализации факультативного курса «Учимся, играя: занимательный русский язык», где наряду с обычными детьми активное участие принимали и дети с ЗПР.

Таким образом, для формирования и развития элементов коммуникативной компетентности детей в младшем школьном возрасте с задержкой психического развития учителю необходимо:

1. Создать в классе атмосферу взаимной доброжелательности и взаимопомощи, только при этом каждый ребенок сможет чувствовать себя среди сверстников уверенным в себе, сможет спокойно выражать свое мнение.

2. Стремиться привлечь каждого ребенка в классе к общим делам, участие которых способствует развитию сплоченности класса.

3. Использовать групповые, парные формы работы на уроке для развития у детей умений вступать в контакт, в диалог.

4. Использовать в работе с детьми коллективные игры, драматизации, развивающие мышление, способствовать проявлению их творческой активности.

5. Проводить беседы на тему «Этикет», «Как правильно общаться» и другие.

6. Использовать на уроках такие педагогические методы, как: беседа, дискуссия, проектная и исследовательская деятельность.

Библиографический список

1. Антипина А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития // Начальная школа. – 1993. – 60 с.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.

3. *Лубовский В.И.* Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2012.

4. *Омарова П. О.* Характеристика социального развития детей с ЗПР // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена. – 2010. – Вып. №125.

5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования для детей с задержкой психического развития. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/07.pdf.

А. В. Виноградова,

воспитатель МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»

(г. Муром Владимирской области)

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СИСТЕМУ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Нарушение зрения отрицательно сказывается на всех видах познавательной деятельности, на формировании личностной и эмоционально-волевой сферы ребенка и осложняет его интеграцию в общество нормально видящих сверстников. Поэтому интеграция детей с патологией зрения в массовые детские сады должна предусматривать создание специальных условий, коррекционную помощь и психолого-педагогическую поддержку. Учитывая известное положение Л.С. Выготского о том, что судьбу личности решает не сам дефект, а его социальные последствия, несложно сделать вывод, что, как отмечает О.А. Иванникова [3], социальную интеграцию ребенка с нарушением зрения следует начинать уже в дошкольном возрасте. Необходимо в процессе коррекционной и педагогической работы сформировать самостоятельность, инициативность, независимость, творческие способности дошкольника.

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им познать свое «Я», раскрыть его и войти в мир взрослых и сверстников, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Одним из принципов деятельности педагогов нашего ДОУ является принцип социализирующей направленности образовательного процесса. Этот принцип предполагает приоритетное формирование у детей качеств личности, необходимых для социальной адаптации, таких как уверенность в своих силах и настойчивость, доброжелательность, самостоятельность и ответственность. Умение жить в коллективе на основе

взаимопомощи, дружеского сотрудничества, комплексного умственного, эмоционального и физического развития.

Социализация детей с патологией зрения осуществляется с первых дней их пребывания в ДОО. С детьми, поступившими в детский сад, проводится работа по формированию у них основы для успешной социализации.

С самого начала обращаем внимание на целенаправленное воспитание у детей с патологией зрения желания вступать в тесный контакт с ближайшим окружением, интереса к происходящему вокруг. Для того, чтобы дети научились свободно общаться друг с другом и взрослыми, направляем их совместные действия, специально создаем, организуем ситуации общения, широко используем игровые приемы.

Игра является важнейшей самостоятельной деятельностью ребёнка с нарушением зрения и имеет большое значение для его физического и психического развития, становления индивидуальности и формирования умений жить сообща. В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. В связи с этим в группе нами была продумана целесообразная и рациональная расстановка детской мебели с выделением различных зон и уголков. Это позволяет каждому ребёнку найти место, удобное для игр и комфортное с точки зрения его эмоционального состояния. Каждый ребенок играет, исходя из своих интересов и возможностей, занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию.

Внимание, прежде всего, обращаем на создание благоприятного климата, на индивидуальный подход к детям, которые находятся среди здоровых сверстников. Эмоциональный уровень общения ребенка во многом зависит от деталей окружения, которые могут быть источником положительных или отрицательных эмоциональных переживаний.

Существуют определенные правила, позволяющие создать комфортную для ребенка обстановку и, косвенно, способствуют получению лучшего результата.

Правило первое гласит: дай возможность почувствовать свою значимость.

Правило второе гласит: дай возможность ребенку почувствовать свою успешность, оцени его старания.

Правило третье гласит: дай возможность ребенку почувствовать твою веру в него, найди способ оказать ему поддержку, включить его в игру.

Правило четвертое гласит: старайся работать в зоне ближайшего развития ребенка.

По мнению Ю.А. Афонькиной, И.Н. Усановой и О.В. Филатовой [1], воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог являются не только организаторами и направляющими, но прежде всего, активными участниками всех видов детской деятельности (игровой, проектной, исследовательской), побуждают их к эмоциональному и речевому общению, формируют у них навыки неречевого общения (умения использовать жесты, мимику, пантомимику). Все это помогает детям быстрее овладеть общением, а значит, и легче адаптироваться к условиям детского сада и к процессу лечения зрительного заболевания. Успешная социализация детей с нарушением зрения во многом обеспечивается их умением рационально пользоваться зрением, получать с его помощью максимально полные представления об окружающем мире, опираясь в процессе познания и общения на информацию, поступающую через сохраненные анализаторы (осязание, слух, двигательную-тактильную, вкусовую, обонятельную и температурную чувствительность); умением самостоятельно ориентироваться в пространстве; определенным запасом представлений об элементарных социально-бытовых ситуациях (в том числе и о бытовой и профессиональной деятельности взрослых), а также умением общаться и успешно взаимодействовать с окружающими. Все это в условиях пребывания дошкольников данной категории в детском саду компенсирующего вида формируется в процессе различных видов их деятельности – поэтапно, с постепенным усложнением и увеличением объема преподаваемого материала.

При организации коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей, обусловленные их личностными психологическими качествами, а также и дифференцированные особенности, связанные с диагнозом зрительного заболевания, степенью нарушения зрения и состоянием их здоровья.

Специалистами в области дошкольного образования [4] отмечается, что фронтальные формы организации активности детей помогают решать как познавательные, так и социальные задачи. Для организации инклюзивного процесса больше всего подходит деятельность, в ходе которой участники рассаживаются по кругу, играют вместе в особой спокойной, доверительной атмосфере. В кругу все видят друг друга, могут взглянуть друг другу в глаза, взяться за руки. Необходимо помнить, что деятельность детей с нарушением зрения протекает в более медленном темпе. Чрезвычайно важен подбор адекватного дидактического материала (рельефного, контурного, яркого, с использованием предметности в подборе дидактического материала).

Отдельно следует остановиться на работе с семьей. Это обусловлено тем, что на плечи в первую очередь мамы ложится забота о повторении и закреплении тех представлений и умений, который ребенок по-

лучил в детском саду. Должен произойти пересмотр точки зрения на окружающее, на соматический статус ребенка с нарушением зрения, на собственную жизнь и возможности ребенка.

В работе с семьей присутствуют два направления:

1) оказание психологической помощи членам семьи с целью содействия установлению психологического комфорта и нормализации взаимоотношений;

2) реализация программы образовательных мероприятий (лекций, семинаров, практикумов) для родителей с целью расширения репертуара сотрудничества с ребенком и раскрытия его потенциальных возможностей для членов семьи.

Нельзя не согласиться с Н.В. Верещагиной [2] в том, что работа с семьей дошкольника должна быть многоплановой и регулярно организованной. Постоянный контакт специалистов детского сада с родителями воспитанников обеспечивает устойчивый интерес последних к изменениям, которые происходят в развитии их ребенка под коррекционно-развивающим воздействием. Включение родителей в образовательный процесс существенно ускоряет процесс социализации ребенка с ограниченными возможностями. Включаясь в игры, упражнения, творческие занятия, родители с одной стороны, помогают своим детям включиться, с другой – сами получают эмоциональную разрядку, отдыхают и получают новый опыт общения с ребенком. Праздники, экскурсии, конкурсы – важная составляющая инклюзивного процесса. Они создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада.

Дети нашей группы не чувствуют себя изолированно, участвуют в мероприятиях ДООУ и конкурсах, не комплексуют и живут под девизом: «Очки носить не стыдно. Все нужно делать для того, чтоб лучше было видно».

Библиографический список

1. Афонькина Ю. А., Усанова И. Н., Филатова О. В. Взаимодействие педагогов в процессе инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ // Логопед. – 2014. – №4. – С. 22–28.

2. Верещагина Н. В. Особенности работы с семьей и консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями // Дошкольная педагогика. – 2009. – №5. – С. 29–33.

3. Иванникова О. А. Развитие взаимодействия и общения дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №2. – С. 23–27.

4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Под ред. Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутеповой. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 141с.

А. И. Вялова,

*инструктор по физической культуре МБДОУ «Детский сад №26
комбинированного вида» г. Муром Владимирской области*

ИГРОВОЙ СТРЕТЧИНГ КАК МЕТОД ОЗДОРОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ, РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С ЗПР

Современные образовательные программы и требования к содержанию и методам работы, осуществляемым в ДОУ, нацеливают педагогов на формирование широкой двигательной культуры дошкольников, использование на физкультурных занятиях и в повседневной жизни разнообразных физических упражнений, воспитание у дошкольников интереса к двигательной деятельности. Тревогу вызывает увеличение количества детей с задержкой психического развития (ЗПР). Данное понятие применимо к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС) или с признаками её функциональной незрелости. Причин задержки психического развития множество: наследственность, перенесенные в раннем детстве заболевания, влияющие на мозговые функции, патологии беременности, социально – психологические факторы (неблагоприятные условия воспитания, психотравмирующие ситуации).

Детям с ЗПР присущи повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, раздражительность. А некоторым, наоборот, свойственны заторможенность, апатичность.

Двигательная сфера таких детей характеризуется:

- гипер- или гиподинамией;
- мышечной напряженностью или снижением мышечного тонуса;
- нарушением общей моторики, особенно ациклических движений (лазанье, прыжки в длину, метание);
- нарушением ориентировки в пространстве;
- нарушением осанки, плоскостопием;
- общей скованностью и замедленностью выполнения движений;
- дискоординацией движений;
- замедленностью освоения новых движений;
- заметным отставанием в показателях основных физических качеств: силы, ловкости, скорости.

Поэтому, как отмечают специалисты [1], работая с детьми с ЗПР важно учитывать, что они быстро устают, новые условно-рефлекторные связи создаются со значительной трудностью и легко утрачиваются. Педагогические средства, принципы и методы носят в этом случае коррекционно-развивающий характер и направлены на максимальное преодоление и

ослабление недостатков познавательной, эмоционально-волевой, двигательной сфер с ориентацией на положительные возможности ребенка.

Работая в детском саду комбинированного вида, где функционируют три группы детей с данным диагнозом, нами был выделен метод игрового стретчинга – как один из методов оздоровления и поддержания физического здоровья, развития физических качеств детей с ЗПР.

Стретчинг – это растяжка, специальная поза, предназначенная для увеличения и сохранения длины мышц. А игра – ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста.

Игры для детей дошкольного возраста – средство социальной и физиологической адаптации. Они должны вызывать у них живой интерес, развивать смекалку и сообразительность. Игры формируют эмоционально-волевую сферу и нравственные качества детей. Они не только развивают дошкольников на занятиях математикой, родной речью, лепкой, но и служат средством оздоровления на занятиях физкультурой.

По мнению Т.С. Овчинниковой [3], игровой стретчинг – это творческая деятельность, при которой дети живут в мире образов, зачастую не менее реальных для них, чем окружающая действительность. Реализация игровых возможностей в целях оздоровления и развития ребенка и составляет суть стретчинга.

Как отмечает А. Нельсон [2], благодаря использованию данного метода увеличивается подвижность суставов, мышцы становятся более эластичными и гибкими, меньше подвержены травмам и дольше сохраняют работоспособность. Стретчинг снижает мышечное напряжение, повышает их эластичность, что, в свою очередь, снижает травматизм и болевые ощущения.

Стретчинг обладает и психологическим эффектом: улучшает настроение, поднимает самооценку, создает ощущение комфорта и спокойствия в целом, что особенно важно для детей с ЗПР. Он повышает общую двигательную активность, что благоприятно сказывается на суставах и профилактике хрупкости костей. Растяжки полезны во время освоения приемов релаксации, они снижают болевые ощущения.

Занятия по методике стретчинга проводятся в виде сюжетно-ролевой или тематической игры, в которую входят 8 – 9 упражнений на различные группы мышц. При выполнении упражнений педагог может столкнуться с затруднением в понимании и выполнении действий по словесным указаниям, поэтому при выполнении движений целесообразно использовать не только показ, но и совместное выполнение упражнений вместе с детьми. Занимающиеся изображают разных животных и выполняют упражнения в сопровождении тихой и спокойной музыки, что также очень благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии детей с ЗПР. Кроме того, все действия выполняются на ковриках, и каж-

дый ребенок находится в своем «домике», что существенно повышает уровень дисциплины на занятии.

Образно-подражательные движения развивают творческую, двигательную деятельность, творческое мышление, двигательную память, быстроту реакции, ориентировку в движении и пространстве, внимание и т.д. Эффективность подражательных движений заключается еще и в том, что через образы можно осуществлять частую смену двигательной деятельности. Учитывая специфику групп с ЗПР, дети получают хорошую физическую нагрузку на все группы мышц, но при этом не так сильно устают эмоционально и физически.

Начиная рассказывать игру-сказку, можно одновременно разыгрывать ее. Игра состоит из нескольких фрагментов, в которые вплетены упражнения на статическую растяжку мышц, прыжки, стимуляцию точек на стопе, расслабление для восстановления дыхания.

Элементы игрового стретчинга можно использовать и в других видах образовательной деятельности по физической культуре как для снятия напряжения в мышцах, так и для повышения физической работоспособности. Для поддержания интереса, разнообразия упражнений можно использовать стихи, загадки, речевки.

Итак, можно сделать вывод: метод игрового стретчинга состоит из целого ряда несложных упражнений, которые без особых затруднений могут выполнить дети с ЗПР. Именно поэтому он не имеет возрастных ограничений. Каждое упражнение носит вполне законченную смысловую нагрузку, называется именем животного и выполняется согласно написанному сценарию. Каждый урок стретчинга – это новая сказка, которая дарит ребятам радость общения и хорошее настроение.

Библиографический список

1. Максимова С. Ю. Методика коррекции и развития двигательных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С. Ю. Максимова, Е. П. Прописнова, Н. И. Иванась // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №4. – С. 122–125.

2. Нельсон А. Анатомия упражнений на растяжку /А. Нельсон, Ю. Коккен. – Минск: Попурри, 2012. – 159с.

3. Овчинникова Т. С. Двигательный игротренинг для дошкольников / Т. С. Овчинникова, А. А. Потапчук. – СПб. : Речь, 2002. – 87с.

Е. Е. Захарченко,

*учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира,
старший преподаватель базовой кафедры психолого-педагогических
и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном
образовании Педагогического института
Владимирского государственного университета*

СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГИМНАЗИИ

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования становится одним из главных в российской образовательной политике.

Изменение представления общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке актуальной задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики.

Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" так определила один из своих приоритетов: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов...» [2].

Как указывают специалисты [1], инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Согласно мировой практике, основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им школьных знаний.

Собственные наблюдения показали, что дети с ОВЗ, наряду с характерными для их сверстников познавательными интересами и образовательными потребностями, имеют специфические – особые – потребности обучения. Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку определяются спецификой нарушения психического развития. Особые по своему характеру потребности,

свойственные всем детям с ОВЗ, определяют особую логику построения учебного процесса для детей с теми или иными нарушениями, а именно:

- начать специальное – коррекционное – обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития, как можно раньше при подготовке ребенка к школьному обучению;

- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;

- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения и облегчающие усвоение учебного материала;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

На наш взгляд, только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно открыть ему путь к общему образованию. Инклюзивное образование призвано решить следующие задачи:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ;

- обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов;

- построение обучения особым образом – с выделением специальных задач, разделов содержания обучения, а также методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами;

- интеграция процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, действия ребенка и его семье, помощи педагогам;

- разработка специализированных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ;

- координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;

– повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВЗ различной специфики и выраженности;

– формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и детям с ОВЗ.

Ожидаемые результаты:

– выход детей с ОВЗ из состояния изолированности от общества;
– реализация конституционных прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с их возможностями⁴

– получение ими образования в соответствии с индивидуальными возможностями;

– реализация себя в обществе;

– повышение качества жизни;

– улучшение социально-экономического положения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Освоение основной образовательной программы должно обеспечить введение в культуру ребенка, который выпадает из образовательного пространства в связи с особенностями своего физического или психического развития. Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и «формирование жизненной компетенции», что представляется разумным для образования любого ребенка, и совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ. Например: знания о языке – речевая практика и речевое творчество; знание математики – практика применения математических знаний и математическое творчество; естествознание – практическое взаимодействие с окружающим миром; знания о человеке – практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, личного взаимодействия с окружением; знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества; обществознание – практика жизни в социуме.

Результаты овладения ребенком образовательных областей представляются на основе освоения им содержательных линий, в которых заложены оба компонента – «академический» и «жизненной компетенции». При этом характеристика ожидаемых результатов должна быть целостной, т.е. отражающей взаимодействие этих компонентов образования:

– что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования;

– что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике;

– насколько активно, свободно и творчески он их применяет.

«Академические» достижения ребенка отражают степень его оснащенности тем запасом знаний и умений, из которых в будущем он сможет выбрать потребные ему для социального развития и личной реа-

лизации. Эти достижения рассматриваются как часть будущей целостной оценки качества образования, получаемого ребенком с ОВЗ.

Для оценки другой составляющей – результатов развития жизненной компетенции ребенка используется метод экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи, и может быть реализована на основе консилиума учреждения. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по основным образовательным областям и служить основой для выстраивания дальнейшего индивидуального образовательного маршрута или коррекции имеющегося.

Библиографический список

1. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3–10.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/1450>

А. П. Ивлева,

*учитель-логопед МБОУ «Начальная школа»
ЗАТО г. Радужный Владимирской области*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛНОЦЕННОГО УСВОЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ УЧАЩИМИСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Содержание коррекционной работы, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2], должно быть направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Коррекционная работа предполагает создание специальных условий обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с нарушениями речи посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Дети, обучающиеся в общеобразовательных школах, имеют различные отклонения в речевом развитии. При проведении диагностики устной речи учащихся МБОУ «Начальная школа» г. Радужный Владимирской области были выявлены три группы детей, имеющих нарушения в речевом развитии:

1. учащиеся, у которых отклонения касаются только дефектов произношения звуков без других сопутствующих проявлений;

2. учащиеся, у которых не сформирована вся звуковая сторона речи – произношение, фонематические процессы (фонетико-фонематическое недоразвитие);

3. учащиеся, у которых имеются нарушениями произношения звуков, недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматических средств языка – общее недоразвитие речи (ОНР).

Эти отклонения приводят к тому, что дети с ОНР испытывают большие трудности в овладении чтением и письмом, ведущие к стойкой неуспеваемости по русскому языку и другим предметам.

Одна из самых актуальных проблем для школьного обучения – нарушения письменной речи у младших школьников. Ведь письмо и чтение служит средством получения знаний учащимися в среднем и старшем звене. Стойкие специфические нарушения чтения и письма неизбежно сказываются на успеваемости, общении, самооценке, общем развитии ребёнка. Также возникают серьёзные личностные изменения: неуверенность в себе, замкнутость, тревожность, раздражительность, озлобленность, агрессивность. Одним из отрицательных последствий общего недоразвития речи у первоклассников является недостаточная сформированность основных предпосылок к обучению по программе общеобразовательной школы.

Поэтому, чтобы обеспечить достаточно эффективное коррекционное воздействие на таких учащихся, считаю необходимым, как можно раньше выявлять таких детей и организовывать их коррекционное обучение таким образом, чтобы ликвидировать первичный дефект на уровне устной речи, и предупредить возможные нарушения письменной речи.

Основная задача учителя-логопеда в общеобразовательной школе – предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями развития устной речи. Это означает, что у детей, имеющих ФФН и ОНР, в первую очередь необходимо сформировать: полноценные фонематические процессы, представления о звуко – буквенном составе слова, навыки анализа и синтеза звуко – слогового состава слова, а так-

же скорректировать дефекты звукопроизношения. Для этого после проведения диагностики учащиеся зачисляются на логопункт, формируются группы в зависимости от степени выраженности дефекта, и с ними проводятся подгрупповые и индивидуальные занятия.

При проведении коррекционных занятий целесообразно соблюдать общедидактические принципы (наглядность, доступность, сознательность обучения и др.), а также данные психологии, согласно которым развивающий и воспитывающий эффект может быть достигнут в процессе формирующей учебной деятельности при соблюдении индивидуального подхода и ориентировке на «зону ближайшего развития».

В преобладающем большинстве случаев причиной нарушений письма и чтения (дисграфии и дислексии) является несовершенство фонематического восприятия и, как следствие, – несформированность навыков звукового анализа и синтеза. Поэтому очень большую работу в первом классе следует проводить по формированию звуковой стороны речи, а именно, по развитию звукового анализа и синтеза.

Т.А. Ткаченко [3] выделены простые и сложные формы звукового анализа. Простая форма звукового анализа предполагает выделение звука на фоне слова и появляется у детей спонтанно. Труднее для детей выделение первого и последнего звука из слова, определение его места. И, наконец, самая сложная форма звукового анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам. Этим видом анализа дети могут овладеть лишь в процессе специального обучения.

Р.И. Лалаевой [1] была предложена последовательность формирования простых и сложных форм звукового анализа, которую мы используем в своей работе:

Первый этап – определение наличия звука в слове. Здесь необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера и положения в слове. Сначала ребенок определяет наличие звука на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, в умственном плане.

Второй этап – определение первого и последнего звука, его место в слове. На этом этапе начинается работа с выделения первого ударного гласного из слова. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. В качестве опоры используются жестовые символы звуков и зрительное восприятие положения органов артикуляционного аппарата. При уточнении артикуляции гласного звука внимание ребенка обращается на положение губ (раскрыты, вытянуты кружочком, вытянуты трубочкой). Гласный звук в словах сначала следует произнести, выделяя его голосом, затем с естественной артикуляцией и интонацией. Использо-

вание символов усиливает фонематические представления за счет воздействия различных ощущений (зрительных, слуховых, кинестетических).

Чтобы научить детей определять место звука в слове, используется зрительная символика, которая помогает формированию этого сложного навыка. Можно использовать плоскостное изображение улитки или ёжика в качестве зрительной аналогии. Улитка двигается слева направо и останавливается в начале, середине или конце картонной полоски. К изображению улитки прикрепляется символ изучаемого звука.

Третий этап – определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам. Работу по развитию сложных форм звукового анализа следует проводить в определенной последовательности, опираясь на принцип поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), т.к. сначала формируется фонематический анализ с опорой на вспомогательные средства. Для этого ученику сначала следует предъявить картинку, слово-название которой необходимо проанализировать, затем можно дать графическую схему слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове, и фишки трёх цветов (красные, зеленые и синие). Ребенок выделяет звуки в слове и с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова.

Затем происходит формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Проведение анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без ее предъявления. Ученик называет слово и определяет первый, второй, третий звук, уточняет количество звуков. И, наконец, действия фонематического анализа ребенок осуществляет в умственном плане. Здесь определяется количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, ученик отбирает картинки, в названии которых 4 звука. Картинки в этом случае не называются.

В целях восполнения пробелов в формировании психологических предпосылок к полноценной учебной деятельности на логопедических занятиях возможно максимально использовать различные схемы. Прежде всего – это схемы-модели анализируемых слов и предложений, которые служат не только опорой при выделении изучаемых звуков, но и выступают как средство контроля за анализом, осуществляемом на письме.

Нельзя не согласиться с тем, что одним из основных принципов коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР, как считает А.В. Ястребова [4], является одновременная работа над всеми компонентами речевой системы. В связи с этим методом устного опережения при работе над звуковой стороной речи уточняется и активизируется имеющийся словарный запас и модели простых синтаксических конструкций.

Таким образом, проводимая целенаправленная работа по коррекции звуковой стороны речи на начальном этапе обучения детей с общим недоразвитием речи, позволяет упорядочить представления о звуковой стороне речи, сформировать навыки звукового анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова, что необходимо для формирования и закрепления навыка правильного письма и чтения, и тем самым создаются условия для полноценного усвоения общеобразовательной программы в первом классе.

Библиографический список

1. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева – М. : Владос, 2004. – 224с.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. №1598. – URL:<http://mon.gov.ru>
3. Ткаченко Т. А. Звуковой анализ и синтез / Т. А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 1999. – 51с.
4. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М. : АРК-ТИ, 2000. – 120 с.

Ильдико Пасторне Таш (Ildiko Pasztorne Tass),

*заведующий кафедрой теоретической кондуктологии
института кондуктивного развития им. Андраша Петё
(Будапешт, Венгрия)*

*перевод П. К. Карякиной
(г. Владимир, Россия)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ КОНДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ВОСПИТАНИЯ

Основными (внешними) элементами системы кондуктивного воспитания являются пространство, время и распорядок дня. Распорядок дня и его составляющие – занятия с двигательными приспособлениями, развитие мелкой моторики, изготовление ручных поделок и питание – четко планируются по времени, так чтобы у детей вырабатывалась потребность в определенных занятиях в конкретный период дня.

С понятием кондуктивного воспитания тесно связано понятие «фасилитация» (облегчение), которое расширяется до более емкого – «кондуктивное облегчение». Облегчение – это помощь педагога, который координирует действия воспитанника, использующего для достижения поставленной перед ним цели определенные упражнения и приемы. Под облегчением понимают психический прием, побуждающий ре-

бенка к физическим движениям и параллельно тормозящий патологические навыки.

К приемам облегчения относят: педагогические; психологические; вербальные; социальные; мануальные; позиционные; инструментальные; ритмичные действия.

Кондуктивное облегчение связано с педагогикой, оно распространяется на все виды помощи, в которых нуждается ребенок, ускоряя его индивидуальное развитие. Выполняя различные задания, ребенок так же, как и взрослый, нуждается в поддержке. Однако, поскольку ставка делается на ресурсы самого ребенка, приемы облегчения применяются прежде всего там, где они действительно необходимы. При этом важно соблюдать принцип «Не навреди!».

Приемы облегчения (профессор Петё собрал и описал около 160 таких приемов) могут применяться на различных ступенях обучения. Например, если ребенок научился стоять, держась двумя руками за стулья с перекладинами, кондуктолог сначала проверяет, касаются ли его пятки пола, и только потом с помощью игрушки ведет его к следующей цели – отпустить одну руку и к выполнению следующего действия.

Приемы облегчения применяются не во всех случаях, когда можно было бы помочь ребенку. Лучшей является та помощь, которую постепенно, шаг за шагом, можно уменьшать.

Психологические приемы облегчения применяются тогда, когда кондуктолог задает ритм речевок, которые произносятся от первого лица и подсказывают ребенку, что он должен делать, речевка разъясняет сложное движение, распределяет его на составляющие элементы, помогает организовать движение. Здесь кондуктологу важно соблюдать этические правила в установлении взаимоотношений с подопечным. Тон общения кондуктолога с ребенком не должен быть авторитарным и повелевательным. Он должен быть доброжелательным и убедительным, способствующим формированию эмоционального настроя для мотивации к сотрудничеству и выполнению нужного движения и деятельности в целом. Проговаривание сначала кондуктологом, а затем и совместно с ребенком речевок способствует вовлечению детей в своеобразную лечебную игру, обеспечивающую облегчение.

В системе кондуктивной педагогики, облегчение (помощь) включает в себя все факторы образовательного процесса, которые способствуют ортомоторным способам решения проблемы и формированию ортофункциональной личности.

Так как основной задачей кондуктивной педагогики является активная деятельность ребенка, а активный распорядок дня позволяет ребенку предугадывать режим дня, деятельность ребенка требует мобилизации всей его личности. Это становится возможным, когда в обращении

с детьми и подростками неизменно соблюдается принцип «активность вместо пассивности». Однако активность не отождествляется с физическим движением. Мы рассматриваем формирование целей, интерес и планирование действий как активность. Пассивным, или рефлекторным, движение считается не с точки зрения механики, а с точки зрения личности, если она совершает его не целенаправленно, а вынужденно.

Каким образом люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут стать активными? Отвечая на этот вопрос, сотрудники института Андраша Петё исходят из того, что человек, в принципе, сам хочет что-то сделать. Он хочет понимать происходящее, выражать свои мысли и чувства, хочет общаться, решать проблемы. Это желание, присущее любому человеку, и есть ключ к его собственному обучению. В процессе повседневной жизни кондуктолог создает такие условия, посылает ребенку такие импульсы, чтобы он сам начал стремиться к некой цели.

Благодаря тому, что кондуктолог руководит программой в каждой ее фазе (две-три помощницы только ассистируют, подстраховывая детей), дети получают возможность проявлять собственную активность. О каком бы обучении ни шла речь, прежде всего, следует предоставить ученику возможность самому поставить цель, задать себе действие, а стимулом должна служить важность этого действия. Например, чтобы ребенок научился самостоятельно есть, ему не подносят ко рту ложку, но придвигают его руку к ложке. Таким образом, реальные жизненные требования становятся мотивацией.

Однако поначалу кондуктолог применяет приемы облегчения, располагая цели поблизости от ребенка, чтобы он мог достичь их, с успехом осуществить свое намерение. Достигнув успеха, можно ставить новые цели, вводить новые приспособления.

Каждое событие, каждый вид деятельности внутри достаточно жесткого распорядка дня, по которому живут дети в Институте А. Петё во время прохождения реабилитационных программ, подчинены идее кондуктивного воспитания. Эта идея должна осесть в сознании ребенка в качестве всеобъемлющей жизненной установки, подкрепление которой обязательно отрабатывается в домашних условиях с помощью родителей или близких людей. Любой эпизод в распорядке дня носит воспитательный характер. И родители должны об этом знать. Поэтому во время реабилитационной программы, которую проходит ребенок, они обязательно присутствуют на занятиях, участвуют в ассистировании кондуктологу во время работы с ребенком, запоминают вместе с детьми речевки и движения для того, чтобы дома их повторять и закреплять сформированные навыки деятельности до следующей реабилитации.

Задача кондуктолога – не упустить главную цель в каждом указании, касающемся любого вида деятельности ребенка. Специалисты

должны заботиться о том, чтобы у детей почти не было свободного времени, они все время должны быть чем-нибудь заняты. Лишь детская фантазия и творчество, которые проявляются в «свободной игре», остаются переменными величинами в жесткой системе.

И. Н. Ипатова,

учитель-дефектолог первой квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад №33»

г. Владимир, Владимирская область

РАЗВИТИЕ СФЕРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Право на равенство возможностей, на полноценное участие в жизни общества, право на образование и социальную защиту – главные проблемы современного мира, которые решаются в процессе активного вхождения в образовательную практику инклюзивного образования [4, 5, 6 и др.]. По экспертным оценкам ООН [1] к началу XXI века в мире насчитывалось 200 млн. детей с умственными и физическими недостатками и лишь около 2% из них получали необходимую помощь. Инвалиды, по сравнению с другими людьми, в большей степени нуждаются в социокультурных и образовательных услугах, так как многие из них не могут обеспечить себе качество жизни достойное человека.

МБДОУ «Детский сад №33» г. Владимира работает с декабря 1959 года. За годы своей деятельности в нем провели свое детство более пятнадцати тысяч детей. С 1976 года в детском саду наряду с обычными детьми воспитываются и дети с особыми образовательными потребностями, вызванными ограниченными возможностями умственного и физического развития вследствие органического поражения ЦНС на раннем периоде развития, до 95% из них при поступлении в ДОУ имеют инвалидность с детства.

В ДОУ функционируют 5 групп: три для детей в возрасте от 3 до 7 лет общеразвивающего направления; первые специальные (коррекционные) группы были открыты 1 сентября 1976 г., в настоящее время работает одна компенсирующая группа для детей с нарушением интеллекта в возрасте от 4 до 8 лет и одна группа кратковременного пребывания (ГКП) на базе компенсирующей группы для детей с нарушением интеллекта в возрасте от 4 до 8 лет (открыта 2 мая 2012 года).

Согласно общепринятым нормативам [2, 7], зачисление детей в ГКП проходит только с согласия родителей (законных представителей)

воспитанников, ежегодно на основании заключения ПМПК, действующей при Управлении образования.

ГКП при компенсирующей группе, создана с целью обеспечения всестороннего развития детей с ОВЗ в возрасте от 4 до 8 лет, которые по медицинским показаниям не могут посещать компенсирующую группу в режиме полного дня. В группе осуществляется квалифицированная коррекция недостатков в физическом и психическом развитии детей с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Группа кратковременного пребывания функционирует по гибкому режиму: 2–5 раз в неделю от 1 до 4 часов в день. Дни недели и время устанавливается в зависимости от возможностей детей и потребностей родителей (законных представителей). Ребенок посещает группу по графику индивидуальных занятий. Для родителей таких детей педагогами детского сада организована консультативно-методическая поддержка.

Содержание воспитательно-образовательного процесса в группах компенсирующей направленности выстроено в соответствии с примерной основной программой для специальных коррекционных учреждений О.П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста» [3]. В ГКП организуется свободная деятельность, обеспечивающая свободу выбора материала, места работы с ним, партнеров, а также свободу общения с педагогами, другими детьми.

Основная цель дошкольного учреждения – создание условий для обеспечения социальной успешности каждого ребенка, его полноценного и всестороннего развития с учетом индивидуальных психофизических особенностей и психологически комфортного проживания им периода дошкольного детства.

Специальная образовательная помощь в ДОУ осуществляется командой сотрудников при ведущей роли учителя-дефектолога. Педагоги имеют первую и высшую квалификационную категории, высшее специальное педагогическое образование и большой стаж педагогической работы. Особенностью деятельности педагогов является систематическое обсуждение прохождения ребенком индивидуального образовательного маршрута и его корректировка. Деятельность учителя-дефектолога можно разделить на пять блоков:

– диагностический (обследование каждого ребенка на предмет особенностей его речевого, познавательного и социального развития, прогноз возможных трудностей обучения и воспитания дошкольника, определение оптимального пути развития);

– коррекционный (система коррекционного воздействия на познавательную, психологическую деятельность ребенка с ОВЗ (в зависимо-

сти от структуры дефекта и степени его выраженности строится содержательная направленность коррекционной работы));

– просветительский (оказание помощи родителям, педагогам в вопросах обучения, воспитания детей с ОВЗ);

– аналитический (анализ процесса коррекционного воздействия на развитие ребенка и оценку его эффективности, обеспечение взаимодействия специалистов);

– организационно-методический блоки (подготовка, участие в методических объединениях, педагогических советах, консилиумах, оформление документации, организация обследования дошкольников на ПМПК (при необходимости)).

Для коррекционно-образовательной работы с детьми в ДОУ созданы все условия: предметно-пространственная среда (оборудованы группа, кабинеты, прогулочная площадка, спортивная площадка); подобран богатый обучающий материал (специальные игры, упражнения, проблемные ситуации и др.).

Дети с ОВЗ наравне с нормально развивающимися сверстниками являются активными участниками совместных развлечений и праздников (1 раз в квартал), театрализованных постановок (совместные постановки 1 раз в год (март)), проектов (проект «Гости» 1 раз в квартал, «Вместе весело шагать по тропинке» 2012 г., «Олимпийские кольца» 2013 г. и др.), конкурсов, фестивалей, выставок творческих работ. Также проводятся совместные игры («День игры» – 2 раза в год), совместные экскурсии для детей подготовительной, компенсирующей группы, ГКП – по плану воспитателей и социального педагога (не менее 2 раз в год – в сопровождении родителей детей с ОВЗ 3–4 года обучения), совместные комплексные тематические занятия узких специалистов (социального педагога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога дополнительного образования (хореографа) – 1 раз в квартал). Благодаря такой работе наши дети из групп общеразвивающего направления очень доброжелательны, активно устанавливают контакты с детьми с ОВЗ, у которых в свою очередь активнее развиваются все виды деятельности, корректируется поведение, коммуникация, все психические процессы.

Мы активно сотрудничаем с нашими социальными партнерами: специальными (коррекционными) школами-интернатами г. Владимира №1, №2, СОШ №9, лингвистической гимназией №23. Совместно проводим театральные недели (в постановках также участвуют и дети с ОВЗ), ярмарки, праздники и другие мероприятия. Для детей с ОВЗ педагоги дополнительного образования МБОУ Детско-юношеский центр «Юношеская автомобильная школа» г. Владимира проводят занятия по обучению правилам дорожного движения (ПДД).

Дети ГКП при компенсирующей группе, активно участвуют и побеждают в творческих и спортивных конкурсах, фестивалях на городском, региональном, и Всероссийском уровнях («Герой моего любимого мультфильма», «Весеннее вдохновение», «Навстречу безграничным возможностям здоровья» (2012 г.), «Воспитатель, я – спортивная семья», «Малышок» (2013 г.), «Мама, папа, я – мультяшная семья», «Я люблю свою страну», «Мой край», «Рождественская звезда» (2014 г.), «Осенняя игрушка из природных материалов», «Сохраним парки региона», «Царь дней – Пасха» (2015 г.) и др.).

Родители принимают активное участие в жизни детского сада. Вместе с детьми участвуют в выставках («Книжка-малышка», «Лучшая поделка»), конкурсах («Моя мама – мастерица», «Папа мой деловой, папа мой мастеровой»), акциях («Подари книгу», «Добрые дела») и т.д.

В нашем детском саду работает консультативный пункт для родителей детей с ОВЗ, которые не посещают наше образовательное учреждение. Опытные педагоги помогают освоить технологии коррекции дефектов развития, воспитания детей, получить необходимую информацию об учреждениях дополнительного образования детей, лечебных учреждениях и учреждениях социальной помощи.

Благодаря совместной работе педагогов образовательного учреждения решается главная задача – помочь детям с ОВЗ легче адаптироваться к обычной жизни и ни чем не отличаться от обычных людей.

Библиографический список

1. *Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
2. *Воропаева Е. В.* Организация группы кратковременного пребывания детей // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2006. – №1. – С. 5–18.
3. *Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д.* Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста : книга для воспитателя. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
4. Дети с отклонениями в развитии : методическое пособие / Сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 1997. – 128 с.
5. *Малофеев Н. Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3–10.
6. *Малофеев Н. Н.* Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 7–11.
7. *Семенко Н. Ю.* Группа кратковременного пребывания: нормативные акты // Управление ДОУ. – 2005. – №8. – С. 27–37.

Т. В. Исаева,

*учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»
(г. Муром Владимирской области)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ - БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Инклюзивное образование, основанное на идеях инклюзии (или включения) детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовые образовательные учреждения, предусматривающее доступное для всех качественное воспитание, развитие, обучение и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей стало насущной потребностью нашего времени.

Как отмечает С.В. Алехина, «Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их практических и физических возможностей»[1].

ФГОС ДО [7] предусматривает включение инклюзивного образования в Программу дошкольного учреждения и освоение её детьми с ОВЗ, где одной из задач образовательной области «Речевое развитие» является развитие звуковой и интонационной культуры речи. Распространённость системного недоразвития речи у дошкольников с ОВЗ достаточно высока и стабильна. Причём частота этого диагноза не только не уменьшается, но даже возрастает. Среди детей с ОВЗ, имеющих те или иные недостатки в развитии, на первом месте стоят дети с речевыми проблемами различной степени выраженности (ЗППР, ОНР).

Изучение речевого развития детей с ЗППР продолжает оставаться одной из сложных медико – социальных и психолого – педагогических проблем, освещающейся в различных научных трудах [2,3,4,5,6 и др.].

В современной физиологии всё большее место занимает подход к организму как к неделимому целому, поэтому речевое развитие дошкольников с данной категорией должно охватывать богатый двигательный потенциал организма и использоваться рационально и продуктивно.

Современный период развития инклюзии наполнен массой противоречий, в этой связи учителя-логопеды, безусловно, находятся в состоянии переходного периода и поиска таких методов и приемов коррекции дошкольников любых категорий, которые бы опирались на компенсаторные возможности организма.

Работая с дошкольниками с задержкой психического развития над формированием речевых навыков, мы пришли к выводу, что чаще всего речевое недоразвитие у данной категории детей определено дефектом двигательной сферы, что обуславливает наличие дизартрического компонента в речи. Поэтому коррекционную работу необходимо насыщать двигательными упражнениями на различные мышечные группы разного характера и сложности. Это упражнения и для общей моторики, мелкой мускулатуры рук и органов речи. Все это прекрасно сочетается в себе речедвигательные технологии – коррекционные упражнения, способствующие профилактике и исправлению речевых нарушений, основанные на синтезе речи и движений.

Научные работники и практические деятели стараются найти пути преодоления трудностей при формировании речедвигательных навыков дошкольников с ЗППР. По данным А.В. Ястребовой и О.И. Лазаренко [8], движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на всестороннее развитие детей с ЗППР.

Среди разнообразия логопедических технологий: логоритмика, фонетическая ритмика наше внимание привлекла технология – биоэнергопластика [9, 10, 11]. Опыт её использования показал, что именно биоэнергопластика, как средство активизации, способствует развитию у ребенка силы, работоспособности, подвижности органов, скоординированности движений, адекватности мышечных усилий, выработке контроля и самоконтроля.

Совместные движения руки и артикуляционного аппарата оказывают благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности, развивают координацию движений, мелкую моторику и речь.

Элементы биоэнергопластики пересекаются с методами кинезиологии [10], которые синхронизируют работу полушарий головного мозга, развивают способности, улучшают внимание, память, мышление и речь. Специалисты [9, 11 и др.] указывают, что можно самостоятельно подбирать движения руки под любое артикуляционное упражнение. Важно не то, что именно будет делать ребенок, а как. Необходимо привлечь внимание каждого ребенка к одновременности выполнения артикуляционных упражнений с работой кисти, их ритмичности и синхронности.

Внедрение упражнений биоэнергопластики мы осуществляем в несколько этапов:

Первый этап – диагностический. Здесь определяется структура дефекта. Учитель – логопед проводит обследование строения и подвижности органов артикуляции, подбирает комплекс артикуляционных упражнений.

Второй этап – подготовительный. Главной задачей второго этапа является установление доверительных отношений с ребенком, создание положительного настроения. На индивидуальных занятиях учитель-логопед знакомит ребёнка с органами артикуляции и с артикуляционными упражнениями. Упражнения выполняются сидя перед зеркалом, учитель – логопед сопровождает гимнастику движениями ведущей руки. Ребёнок привыкает к движениям руки и запоминает их, рука ребёнка в выполненные упражнения пока не вовлекается.

Непосредственное выполнение упражнений с подключением руки ребенка – это основной третий этап. Здесь выполняются артикуляционные упражнения с подключением рук ребёнка. Учитель – логопед вместе с ребёнком выполняет упражнение, сопровождает показ движением кисти одной руки. Ребёнок учится выполнять одновременно артикуляционные упражнения и движения кистью ведущей руки. Постепенно подключается вторая рука. Таким образом, ребенок выполняет артикуляционное упражнение или удерживает позу и одновременно движением обеих рук имитирует, повторяет движение артикуляционного аппарата. Учитель-логопед следит за ритмичным выполнением упражнений. С этой целью применяются счет, музыка, стихотворения. При этом двумя руками учитель – логопед продолжает давать четкий образец движения.

Самым интересным в работе является четвертый этап, где ребёнок самостоятельно выполняет артикуляционные упражнения с движениями рук. На данном этапе можно добавить художественное слово и весь процесс приобретает творческий характер.

Четвертый этап – заключительный. Когда ребёнок полностью освоит упражнения, учитель – логопед рассказывает ему сказку, стихотворение, а ребёнок самостоятельно выполняет артикуляционные упражнения с движениями рук. Дети становятся актёрами теневого или пальчикового театра. Учитель-логопед выступает рассказчиком, а один или двое детей выполняют движения руками и языком.

Биоэнергопластику мы смогли адаптировать к условиям конкретной микросреды дошкольного учреждения. В итоге, в системе коррекционной работы по воспитанию детей с ЗПР появились и прочно вошли в практику упражнения биоэнергопластики.

Таким образом, затронутая проблема развития речевых навыков у дошкольников ЗПР и, описанная выше технология биоэнергопластики, являются важными в системном развитии детей и успешной их подготовки к школе.

Полученные в результате применения технологии биоэнергопластики результаты могут использовать педагоги дошкольных учреждений с целью формирования у дошкольников с ОВЗ как речевых, так и неречевых процессов.

Библиографический список

1. *Алехина С. В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // *Инклюзивное образование*. – 2010. – Вып. 1.
2. *Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М.* Инновационный подход к организации занятий по логопедической ритмике с младшими дошкольниками с ОНР // *Логопед.* – 2012. – №6. – С. 51.
3. *Игнатьева С. А., Блинков Ю. А.* Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – М. : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2004.
4. *Лазаренко О. И.* Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений. – Айрис-Пресс, 2011.
5. *Лазаренко О. И.* Тренируем артикуляционный аппарат и пальчики // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2006. – №2.
6. *Лизунова Л. Р.* Формирование речевого самоконтроля у детей с нарушениями речи // *Логопед.* – 2013. – №1. – С. 6.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
8. *Ястребова А. В., Лазаренко О. И.* Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей. – М. : Аркти, 2001.

Интернет-ресурсы

9. *Воробьева О. И.* Использование метода биоэнергопластики в работе логопеда. <http://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-metoda-bioenergoplastiki-v-rabote-logopeda-iz-opyta-raboty.html>
10. *Долгополова Н. В.* Биоэнергопластика и кинезиологические упражнения в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. <http://festival.1september.ru/articles/620220/>
11. *Забуга О. В.* Биоэнергопластика как фундамент развития артикуляции. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/06/18/bioenergoplastika-v-rabote-logopeda>.

И. В. Карпенкова,

*руководитель направления стажировок тьюторов и студентов,
член Совета АНО «Центр реабилитации инвалидов детства
“Наш Солнечный Мир”», психолог
кандидат социологических наук*

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Успешное обучение детей с разными способностями в обычном классе – это путь к развитию нашего общества в гуманистическом русле и воспитанию молодого поколения в духе толерантности и ответственности за жизни и судьбы тех детей, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим. Успешность инклюзивной практики в общеобразовательной школе зависит от многих факторов, один из которых – сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) тьютором.

Цель реабилитационной помощи ребёнку с ОВЗ – его успешная социализация и максимальная самостоятельность. Условиями этого процесса должны быть толерантность (здесь: принятие всеми членами общества личности ребёнка), возможность его развития в окружении обычных детей и взрослых и адаптация самой среды к нуждам ребёнка.

Успешная социализация ребёнка с ОВЗ
(максимальная самостоятельность и реализация):
Среда должна быть развивающей, обучающей

Обязательные характеристики среды:

Толерантность



Тьютор является неотъемлемым членом команды специалистов, реализующих инклюзивную практику. Целью работы тьютора является организация условий для успешного обучения, социализации ребёнка с ОВЗ и максимального раскрытия потенциала личности ребенка.

Работа тьютора с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья имеет следующие особенности:

– Тьютор является проводником идеи инклюзии: опирается на гуманистический подход; способствует развитию толерантности в обществе; помогает ребёнку ОВЗ в реализации его права на образование и преодолении социального сиротства; содействует повышению социальной активности и статуса семьи с ребёнком с ОВЗ.

– Тьютор является специалистом, без которого образовательный процесс в инклюзивном классе может быть недостаточно эффективным. Для нынешнего образования позиция тьютора в общеобразовательной школе пока является инновационной. Но в инклюзивной школе она, как правило, оказывается жизненно необходимой. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе повышенного внимания со стороны взрослых, и учитель класса просто не в состоянии уделять внимание только одному ребенку.

– Так как тьютор контактирует непосредственно с ребенком с ОВЗ длительное время, он руководствуется в своей работе и принципом индивидуализации, и принципом индивидуальности в обучении¹.

Работа тьютора имеет следующие направления:

– Организация условий для развития активной социализации ребёнка с ОВЗ в среде сверстников;

– Содействие в разработке для ребёнка образовательного маршрута и адаптации образовательной программы;

– Организация для ребёнка с ОВЗ «безбарьерной» среды (комфортное размещение в учебном классе и других помещениях, свободы перемещений по школе, адаптацию условий для его нормального самочувствия (свет, тепло, звуковой фон, туалет);

– Регулярный контакт с родителями ребёнка с ОВЗ.

В учебной деятельности ребенка тьютор: помогает учителю в адаптации учебной программы; осуществляет поиск способов эффективного усвоения материала учеником с ОВЗ. (Осуществляет подбор карточек, компьютерных программ, специальных дидактических пособий и канцтоваров).

В социализации ребенка тьютор: способствует развитию интересов ребенка с ОВЗ в классе; способствует развитию интереса ребенка с ОВЗ к общению со сверстниками; помогает ребенку с ОВЗ справиться с конфликтными ситуациями; способствует развитию самостоятельности ребенка с ОВЗ; информирует родителей ребенка с ОВЗ о его успехах, трудностях.

В адаптации образовательной среды тьютор организует рабочее и другие места для ученика с ОВЗ, в соответствии с его особенностями.

– Важной составляющей работы тьютора должно быть умение переводить проблемные ситуации в ресурсные. Для учащегося с ОВЗ по возможности ВСЕ ситуации должны быть учебными.

– В работе тьютора с тьюторантом огромную помощь могут оказать дети. При правильно организованном взаимодействии они с удовольствием будут помогать своему однокласснику во всём.

Подготовка к поступлению в школу должна начинаться заранее, чтобы школа могла подготовиться к появлению ребёнка с ОВЗ. Примерные сроки:

– *Декабрь:* выбор родителем школы, знакомство с администрацией;

– *Январь–май.* Школа-разработка стратегии по включению конкретных детей в образовательный процесс. Родители – консультации со

¹ Индивидуализация – принцип обучения, обеспечивающий формирование каждым обучающимся своего собственного учебного плана (Ковалева Т.М.).

Принцип индивидуальности предполагает учёт индивидуальных особенностей ребёнка в освоении им стандартной учебной программы.

специалистами школы, поиск тьютора (если необходимо), в случае, если школа по объективным причинам не может предоставить тьютора;

– *Апрель–август*: знакомство ребёнка со школой, тьютором, подготовка документов (включая составление адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана).

– *Сентябрь* – начало занятий ребёнка в школе.

Полезные девизы, которые помогут в работе любому специалисту:

– Используйте альтернативные методы коммуникации;

– Не торопитесь!

– Верьте в своего тьюторанта даже тогда, когда кажется, что ничего не получается

– Если не получается сейчас, получится потом.

– Принцип: школа для ребёнка, а не ребёнок для школы

– В начале пути всегда сложно

– Дорогу осилит идущий

– Ищите помощь – люди обязательно найдутся!

– Творческий подход – путь к решению сложных задач

– В Законе об образовании (в действующей редакции) есть ответы на многие проблемные вопросы инклюзии, что не запрещено Законом – возможно.

М. Е. Курникова,

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»

г. Муром Владимирской области

МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ, ДЕТЕЙ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Миссией групп компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения в нашем учреждении является обеспечение максимально возможного, всестороннего и гармоничного развития, физического, социального и психологического благополучия каждого ребёнка, с учётом его личностных особенностей и резервных возможностей при коррекционно-развивающей работе.

Данные группы посещают дети с сенсорными (зрительными) и речевыми нарушениями. Как считают специалисты [1, 2, 3 и др.], нарушения зрения отрицательно сказываются на нервно-психическом статусе детей, значительно снижают их двигательную активность и ориентиров-

ку в пространстве, влияют на развитие познавательной деятельности и формирование общего речевого статуса. Речевые нарушения у детей с амблиопией и косоглазием встречаются гораздо чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Приоритетами деятельности групп являются:

- физическое и психическое развитие воспитанников;
- квалифицированное лечение детей с глазной патологией;
- коррекция речевого недоразвития;
- развитие зрительного восприятия.

В наших группах сложилась комплексная система коррекционной работы, в основу которой положены принципы:

- природосообразности и комплексности;
- целостности и динамичности;
- гуманистического и развивающего характера педагогического процесса.

Эта система построена с учётом:

- зрительных возможностей;
- речевых нарушений;
- неврологического статуса;
- уровня развития психических процессов у детей.

Система коррекционной работы складывается из психолого-педагогического и медико-социального сопровождения воспитанников, исходя из реальных возможностей детского сада и в соответствии с образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья каждого ребёнка.

Эффективность работы групп компенсирующей направленности основывается на интегрированной деятельности всех специалистов ДОУ, владеющих методами диагностики, консультирования, коррекции и обладающих способностью к системному анализу проблемных ситуаций, а также программированию и планированию деятельности.

В группах компенсирующей направленности для детей с амблиопией и косоглазием работают квалифицированные педагоги, которые имеют высокий уровень профессиональной компетенции, владеют современными методиками и технологиями коррекционной работы с дошкольниками, а также диагностиками и тестовыми методиками определения уровня речевого развития детей.

Специалисты осуществляют индивидуально-дифференцированный подход в процессе организованной и совместной форм деятельности с учётом развития психических процессов, речевого развития и зрительных возможностей детей.

Коррекционно-образовательная работа осуществляется в процессе обучения и развития детей в соответствии с реализацией ряда программ.

1. Общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы [7].

2. Коррекционные программы:

– Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина «Коррекция нарушения речи» – программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи [9];

– Н.В.Нищева «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)» [6];

– Л.И.Плаксина «Коррекционная работа в детском саду» для детей с нарушениями зрения [8].

Нами разработано комплексно-тематическое планирование коррекционных разделов программы: развитие ориентировки в пространстве, зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики, которое успешно реализуется в нашей практике. Оно учитывает тематику всех образовательных областей и способствует более прочному усвоению полученных знаний, умений и навыков, способствует совершенствованию интегративных качеств выпускников групп компенсирующей направленности.

Для реализации коррекционных программ в наших группах создана предметно-пространственная среда, обеспечивающая оптимальные условия развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

С целью решения коррекционных задач в группах оформлены:

- центры речевого развития;
- центры зрительно-моторной координации;
- центры экспериментальной деятельности.

Эти центры организованы таким образом, что предоставляют возможность не только для проведения речевой коррекции, развития зрительного восприятия, развития логики, мышления, памяти и других психических процессов, но для двигательной активности детей.

В центрах созданы условия, как для самостоятельной активности детей, так и для организованной деятельности совместно с педагогом. Находящиеся в центрах развития дидактические пособия, иллюстративный материал, оформлены с учётом специальных требований к наглядности, поддерживают интерес ребёнка к данным видам деятельности, побуждают к выполнению заданий, стимулируют детей к творческому самовыражению.

Отличительными особенностями работы воспитателя специальной группы являются обеспечение системно-деятельностного подхода к детям и решение воспитательных, образовательных и коррекционных задач.

Коррекционные задачи специальной группы включают в себя:

- свободное речевое общение, закрепление речевых навыков детей на занятиях и в совместной деятельности педагогов и детей;
- преодоление отставания в приобретении навыков и умений по основным разделам программ;
- совершенствование общей, тонкой, артикуляционной моторики;
- закрепление фонетического, лексико-грамматического материала, изучаемого под руководством учителя-логопеда;
- развитие коммуникативных функций;
- развитие и совершенствование психических процессов памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения;
- развитие зрительного восприятия;
- выполнение назначений медсестры-ортаптической (глазные гимнастики, уход за очками, контроль зрительного режима).

Коррекционная работа, проводимая в специальных группах, осуществляется в тесном взаимодействии с семьей: эффективная работа по коррекции нарушений зрения и речи возможна только при включении родителей в совместную деятельность.

Активные формы работы позволяют родителям стать субъектами и полноправными участниками педагогического процесса, благодаря чему и достигаются положительные результаты в коррекции нарушений у детей.

Коррекционно-логопедическая работа осуществляется на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях, в совместной деятельности. Данная работа включает в себя использование полимодальной сенсорики и направленности на развитие всех компонентов речи и неречевой сферы.

В работе педагогами используются разнообразные нестандартные пособия, например для развития зрительного восприятия – «Прозрачный мольберт», для развития ориентировки в пространстве – «Стрелоплан».

Коррекционную направленность работы определяет:

- использование специальной наглядности;
- использование фонов, улучшающих зрительное восприятие;
- использование подставок, позволяющих рассматривать объект в вертикальном положении;
- соблюдение правил демонстрации предъявляемого материала (ребенку с окклюзией объект предъявляется со стороны открытого глаза);
- соблюдение зрительных нагрузок, рекомендованных врачом-офтальмологом.

Проводимая в наших группах коррекционно-развивающая работа эффективна, что подтверждается данными методик по изучению зрительного восприятия: комплексным тестом М. Фростика [4], методикой «Какие предметы спрятаны в рисунках», «Эталоны» Р.С. Немова [5].

В среднем к концу года развитие осязательной чувствительности на высоком уровне имеют 34% детей, на среднем уровне- 66%; уровень развития мелкой моторики на высоком уровне имеют 65% детей, на среднем- 35%; способность ориентироваться в пространстве сформирована на высоком уровне у 45%, на среднем уровне у 50%. По данным врача-офтальмолога, все дети уходят в школу с повышением остроты зрения при амблиопии, и улучшением функций глаза при диагнозе «косоглазие».

Созданные в детском саду условия для коррекционного обучения позволяют получать высокие результаты.

Результаты усвоения образовательной программы:

– общий уровень освоения программы-100%

– уровень развития интегративных качеств воспитанников- 92%.

Наши выпускники продолжают свое обучение в общеобразовательных школах города, а также в специализированных классах для детей с нарушением зрения по направлению врача-офтальмолога и по желанию родителей.

Библиографический список

1. Григорьева Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальнозрящих и слабовидящих школьников. – М., 1983.

2. Ланн Е. А., Ларина Э. В. Специфические требования к организации логопедической работы с детьми с амблиопией и косоглазием. // Логопед в детском саду. – 2005. – №5–6.

3. Ланн Е. А. К вопросу о развитии речи дошкольников с амблиопией и косоглазием в специальной группе детского сада // Логопед в детском саду. – 2005. – №3.

4. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. Руководство по тестированию и обработке результатов (комплексный тест М. Фростика). – URL: <http://dob.1september.ru>

5. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

6. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 352 с.

7. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика синтез, 2014. – 368 с.

8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. // Под ред. Плаксиной Л.И. – М.: Просвещение, 1997

9. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М. : Просвещение, 2009.

Е. Е. Лисейкова,

*учитель-дефектолог МБОУ «Начальная школа» ЗАТО г. Радужный
Владимирской области*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОВОДИМОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Для современной общеобразовательной школы характерна неуспеваемость многих учащихся по русскому языку, что далеко не случайно. Причины этого явления уходят своими корнями в дошкольный возраст. Если в дошкольном возрасте, какая – то из функций, имеющих прямое отношение к процессу письменной речи, не сформирована и детям не было оказано должной коррекционной помощи, то позднее, это обязательно проявится в виде стойких специфических ошибок.

Специфические или дисграфические ошибки выражаются в пропусках и перестановках букв в словах, в заменах одних букв другими, в «зеркальном» написании букв. Появление таких ошибок свидетельствует о неготовности ребенка к началу школьного обучения, о его недостаточной психофизической «зрелости». У готовых к школьному обучению детей также могут встречаться такого рода ошибки на первоначальном этапе, но они не носят стойкого характера и быстро исчезают по мере овладения грамотой. У тех детей, у которых наблюдаются трудности стойкого характера, часто возникает негативное отношение к процессу обучения, что может приводить к отклонениям в поведении и увеличению сроков прохождения школьной программы.

Учитывая сложность механизма письма и чтения, а также значимость дошкольного возраста в подготовке ребёнка к школе, целесообразно начинать формирование предпосылок к письменной речи в дошкольном возрасте.

Так, если у ребенка к началу школьного обучения еще не сформировались зрительно-пространственные представления, то он не сможет полноценно усвоить начертания букв, и неизбежно будет путать их на письме.

Как отмечают специалисты [1, 2], оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может наблюдаться у детей с высоким уровнем речевого развития. В основе этого вида дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, снижение объема зрительной памяти. При таких нарушениях заменяются графически сходные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (например, в-д); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнитель-

ными элементами (м-ш, у-д, л-и, о-с). При нарушении связи между зрительным и моторным образом буквы смешиваются на основе кинетического сходства. При этом обращает на себя внимание совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок не может далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом. Он либо неправильно передал количество однородных элементов (п-т, и-ш, л-м), либо ошибочно выбрал последующий элемент (б-д, и-у, о-а). Также при недостаточной зрительно-моторной координации наблюдается зеркальное написание букв (с, э, г) [2]. В практике наиболее часто встречается смешение букв по кинетическому сходству.

Собственные педагогические наблюдения показали, что дети с задержкой психического развития отличаются рядом особенностей, которые негативно сказываются на формировании учебной деятельности в целом, а в частности на формировании навыков письма – это неустойчивость внимания, пониженная работоспособность, импульсивность, недостаточная целенаправленность деятельности, слабость ее речевой регуляции. Восприятие у детей с задержкой психического развития (ЗПР) поверхностное, специфика его также отмечается в ограниченности и фрагментарности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации.

В МБОУ «Начальная школа» г. Радужный созданы все условия по реализации принципа доступности обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, имеющих проблемы познавательного и речевого характера, а программа для дошкольной подготовки детей с ЗПР содержит пропедевтические курсы, способствующие успешному усвоению предметных программ для начальной школы.

Осуществляя коррекционно-развивающую работу в группе компенсирующей направленности и в специальных коррекционных классах для детей с ЗПР, мы отметили тот факт, что практически все дети, которые посещали данную группу, не путали на письме оптически схожие буквы.

В этой связи в коррекционно-развивающие занятия по курсу «Обучение грамоте» нами целенаправленно включались игровые задания и упражнения, направленные на дифференциацию оптически схожих букв, на развитие зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.

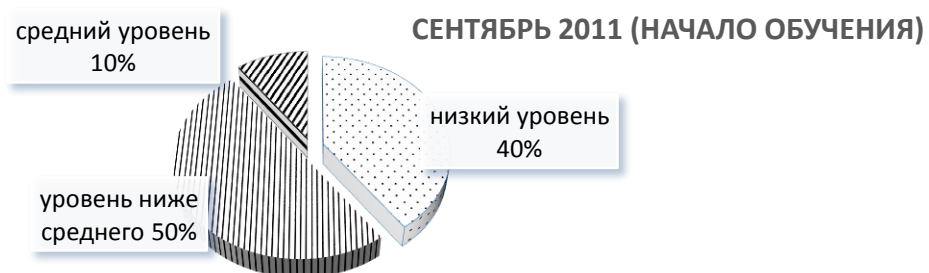
В ходе коррекционно-развивающей работы по устранению предпосылок возникновения оптической дисграфии нами были выделены два этапа.

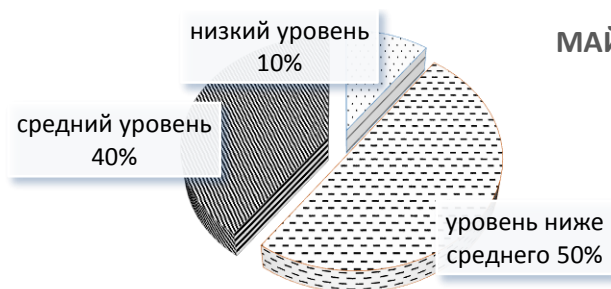
Первый этап – подготовительный – это работа с картинками в старшей группе. Вторым этапом – основным – работа с буквами в подготовительной группе.

На первом этапе у детей развивается зрительная память, зрительное восприятие и внимание, дети учатся правильно воспринимать цвет, величину и форму предметов; развивается зрительный анализ и синтез; зрительное восприятие становится целостным и избирательным. Формируется способность ориентироваться в собственном теле, в окружающем пространстве и на листе бумаги.

На втором этапе дети учатся автоматически распознавать буквы, отличать друг от друга буквы, имеющие сходства в начертаниях. Для улучшения запоминания образа буквы я использую кинестезические подкрепления (нахождение нужной буквы с закрытыми глазами на ощупь, рисование букв на ладони, на спине, выкладывание букв из палочек, верёвочек и т.д.), изображение букв в форме сходных вещей, животных (например, з – в виде змеи, ж – жука).

В ходе коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР нами были получены следующие результаты по развитию зрительного восприятия и пространственных представлений:





Таким образом, работа по выявлению и устранению предпосылок оптической дисграфии с детьми с ЗПР, должна начинаться в дошкольном возрасте, быть одним из направлений коррекционной работы и вестись в комплексе с развитием всех психических процессов и тем самым значительно повысит у них шансы на успех обучения в школе.

Библиографический список

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

2. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. : Владос, 1995. – 256с.

М. В. Логинова,

*учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир,
старший преподаватель базовой кафедры психолого-педагогических
и методических основ работы в дошкольном,
начальном и инклюзивном образовании Педагогического института
Владимирского государственного университета*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Руководствуясь определением К.А. Михальченко о том, что «Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал» [2], нельзя не согласиться с тем, что дети с ОВЗ должны иметь такие же права на полноценную жизнь в нашем обществе, как и здоровые, в том числе и на полноценное воспитание в социальной среде.

Большинство из нас с умилением рассматривают на плакате идущих с рюкзаками в школу учеников, а рядом с ними инвалида – коля-

сочника, ратуют за равные права, не против помочь материально. И все же, многие из нас готовы проявлять толерантность только на словах, формально, а на деле...?

Стоит ребенку с ОВЗ появиться в школе, сразу возникает множество вопросов: сможет ли он приспособиться к новой форме обучения, не помешает ли его включение обучению "здоровых детей", как примут такого ученика в коллективе, кому это принесет пользу, смогут ли учителя набраться терпения, хватит ли у них сил на всех?

Очень часто первыми против такого рода «экспериментов» выступают родители здоровых детей. Одни переживают, что общение с «особым» ребенком может быть опасным для их сына или дочери, и стараются всевозможными способами выжить «такого» ученика из класса. Другие переживают из-за того, что учителя не смогут уделять должного внимания «обычным» детям. Третьи вообще стараются уберечь своих чад от «всяких ужасов», которыми для них представляются дети с ОВЗ. Эти родители считают, что ребенку бесполезно видеть несчастья других, страдать, глядя на сверстника, имеющего ограниченные возможности в здоровье.

Во всех этих случаях взрослые как бы проецируют свое негативное отношение к происходящему, на своих детей, тем самым, заранее настраивая своих их настороженно относиться к детям с ОВЗ.

Рассуждая таким образом, педагоги и родители не должны забывать основные принципы, на которых базируется не только инклюзивное образование, но и воспитание, а также образование в целом [3]:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; все люди нуждаются друг в друге.

В чем же воспитательные возможности инклюзивного образования в школе? Какие «выгоды» от такого образования получают и те и другие?

Практика показывает, что смысл школы для любых детей – не просто добиться освоения материала, а научить существовать в обществе людей с разными способностями и возможностями. Как правило, дети с ОВЗ очень хотят общаться со здоровыми сверстниками, в этом их социальная потребность, но часто не знают, как это сделать. Как правило, они воспитываются в семье среди взрослых или в коллективе себе

подобных. Навыки общения с близкими родственниками пытаются перенести на отношения в среде одноклассников: командуют, капризничают, требуют, чтобы им уступали, диктуют свои условия и правила. Они привыкли к особому отношению со стороны окружающих.

Обычные дети тоже не знают, как общаться с такими сверстниками. Для них главное не то, что это ребенок с какими-то физическими и психическими особенностями, главное, что он – другой! И как к нему, другому, следует относиться? Либо это нормально – быть другим, непохожим, отличающимся качественно, либо это ненормально. Либо это такой же человек, либо это «другой». Либо он имеет право на всё то, на что имеет право и каждый обычный нормально развивающийся ребенок, либо он этих прав должен быть лишен, потому что он другой.

Как отмечает М. Р. Битянова [1], вот далеко не полный круг вопросов, по отношению к которым начинается процесс самоопределения детей, возможно, самый ресурсный процесс для их развития, но и самый отягощенный рисками, потому что, если это процесс пойдет как-то не так, то выправить траекторию будет очень непросто.

Оказавшись в школьном коллективе, в той же социальной среде, как и другие учащиеся, «особые» дети нередко сталкиваются с жестокой реальностью и должны получить опыт общения: принятия и отвержения в коллективе, формирования симпатий и антипатий.

Не всегда получается оградить «этих» учеников от насмешек, злых шуток и откровенных издевательств со стороны одноклассников. К сожалению, находятся такие дети, которые активно участвуют в подобных конфликтных ситуациях, многие с удовольствием наблюдают за происходящим, и лишь немногие готовы встать на защиту слабого.

Воспитательное значение таких ситуаций заключается в том, что такого рода проблемы могут быть предметом обсуждения для выработки к ним коллективного отношения и тем самым утверждения определенных норм, по которым люди начинают жить и относиться друг к другу.

На наш взгляд, классный руководитель должен создать особый климат доверия и принятия, в котором раскрылись бы лучшие стороны каждого ученика, таланты и сильные стороны характера каждого ребенка. Учителю необходимо будет построить новую систему взаимоотношений в классе.

Времена социалистических соревнований ушли в прошлое, перед современной школой не стоит задача «подогнать» всех под один стандарт. Учитель должен объяснить ученикам, что, хотя все и находится в одном классе, каждый движется по своей траектории развития, в том темпе, в котором может двигаться. Поэтому в отдельные моменты кто-то обязательно отстает, а кто-то опережает других. Главное не побеждать в конкуренции с соседом по парте, а одерживать победу над собой, пре-

одолевать свои собственные учебные трудности, ликвидировать собственные пробелы, реализовывать свои интересы, а не утверждаться за счет унижения других. В этом то и есть огромный воспитательный потенциал: дети начинают сравнивать себя не друг с другом, а с самим собой, учатся принимать другого человека таким, каков он есть. Постепенно и те и другие привыкают существовать вместе, приобретая драгоценный опыт общения не на словах, не на искусственных примерах, не формально, а в условиях реальной жизни.

В грамотно организованном инклюзивном образовательном пространстве здоровые дети получают опыт и навыки, которые в обычных условиях абсолютно не развивает современная система образования: способность тонко чувствовать трудности и потребности более слабого, терпимость к менее успешному сверстнику, доброжелательность, внимание к людям, которые живут рядом. Именно эти навыки и способности пригодятся им в дальнейшей жизни, в том числе и для полноценной собственной социализации и принятия других, не похожих на них людей.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование (сборник статей) / сост.: М. Р. Битянова – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 121165, Москва, ул. Киевская, д. 24, www.1september.ru, 2015. – 224 с.

2. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.

3. Пособие по способам реализации потенциала особого ребёнка и интеграции его в обществе : справочник для родителей. – М.: Издательство РГСУ, 2010. – 124 с.

Е. М. Львова,

*заместитель директора по воспитательной работе,
педагог-психолог МБОУ «СОШ№4» г. Гусь-Хрустальный
Владимирской области*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПОСТРОЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения его доступности и качества для всех категорий граждан, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обеспечение реализации права таких детей на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социальноэкономического развития Российской Федерации.

В последние годы все больше и больше родителей не хотят отдавать своих детей в закрытые учреждения интернатного типа или коррекционные школы и детские сады. Они предпочитают воспитывать их в семье, устраивая в общеобразовательные школы и детские сады. Это желание родителей закреплено законодательно.

Согласно п. 4 ст. 79 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [2], образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Таким образом, закон заложил правовую основу для существования как инклюзивного, так и интегрированного и специального (коррекционного) образования.

Изменение подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально – активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей, а это означает, что в данном случае будет уместна реализация принципа индивидуализации в образовании детей с ОВЗ.

Одним из первых представлений об инклюзии являлось простое «перемещение» учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства или из специальных классов – в классы общеобразовательные. Однако, как показывает практика, этого оказывается недостаточно для повышения уровня социальной адаптации и, тем более, улучшения уровня образования для детей с ОВЗ, что часто приводит к снижению эффективности образовательной деятельности. В тоже время индивидуальный подход к детям с ОВЗ приводит к необходимости организовывать образовательную деятельность таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. А для этого необходима разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация образовательных программ, включая и их дидактическое наполнение, разработка программ психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

В п. 27 ст. 2 Федерального Закона «Об образовании в РФ» [2] инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, что предусматривает соблюдение следующих условий:

- дети посещают школу по месту жительства;
- методология организации образовательного процесса способствует организации поддержки в обучении детей с различными способностями;
- все дети включены во внеклассную деятельность различной направленности;
- в индивидуальное обучение включены все участники образовательного процесса (педагоги, родители и др. специалисты);
- инклюзивное образование направлено на предотвращение дискриминации в отношении детей с ОВЗ;
- инклюзивное образование обеспечивает возможность преодоления детьми с ОВЗ социальных, биологических, психологических барьеров на пути к получению образования, отвечающим их потребностям и полноценно использующего возможности развития.

Проанализированный нами педагогический опыт в данном направлении показывает, что организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, расположенных по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися сверстниками, и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Построение инклюзивного пространства школы и реализация в нем принципа индивидуализации – это создание для детей с ОВЗ благоприятной среды обучения, приспособление образовательной среды к их нуждам и обеспечение для них необходимой поддержки (в целях совместного обучения воспитания) детей с ограниченными возможностями и детей, не имеющих таких ограничений. При этом необходимо иметь в виду, что инклюзивное образование представляет набор ценностей, принципов и методов, направленных на обеспечение целевого, эффективного и качественного образования для всех учащихся, в рамках которого в первую очередь принимается во внимание разнообразие условий обучения и образовательных потребностей не только детей-инвалидов, детей с ОВЗ, но и всех учащихся.

Как отмечают А.А. Наумов, В.Р. Соколова и А.Н. Седегова [1], реализация инклюзивного образования, как инновация общего образования, требует от учителя не только, и не столько знаний о тех или иных нарушениях развития, но, что более важно, умения работать в разнородных и разноуровневых средах, построения индивидуального учебного плана для любого учащегося, адаптивных методов и приемов осуществ-

ления педагогической деятельности, реализации компетентностного подхода и принципа индивидуализации в образовании.

Библиографический список

1. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012.

2. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // Собр. законодательства Российской Федерации. – 2012. – №53, ст. 7598; 2013. – №19, ст. 2326.

М. Е. Бобкова,

учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»

А. Е. Максимова,

старший воспитатель МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»

г. Муром Владимирской области

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

За более чем двадцать лет существования нашего детского сада педагогическим коллективом накоплен опыт достаточный организации коррекционно-развивающего обучения, который заключается в попытке разработать систему психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка с момента его поступления в детский сад и до перехода в школу.

С 2012 года учреждение работает в режиме областной инновационной площадки по теме: «Модель инновационной дошкольной образовательной организации по социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья».

Основная цель инновационной работы состояла в разработке и апробации модели инновационной дошкольной образовательной организации (ДОО) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), позволяющей осуществить социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья на основе индивидуального и дифференцированного подхода.

Под индивидуализацией образования нами понимается создание индивидуального образовательного маршрута для ребенка, имеющего проблемы в развитии, для чего наличие в педагогическом коллективе

детского сада разнообразных специалистов позволяет создавать благоприятные условия, способствующие качественной ее реализации.

Актуальность и перспективность опыта заключается в том, что последнее десятилетие характеризуется стойкой тенденцией к увеличению числа детей с различными отклонениями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит перед педагогами задачу «...обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [1].

Опыт показал, что появление в ДОО ребенка с ОВЗ требует разработки индивидуального образовательного маршрута в зависимости от диагноза и социальной ситуации развития. Здесь, так или иначе, необходима помощь и поддержка всех специалистов детского сада. При оказании своевременной психолого-педагогической помощи повышаются шансы успешной социализации детей и их семей к общественной жизни.

Всё выше сказанное, приводит нас к мысли о том, что на данный момент актуальной является проблема определения и реализации необходимых и достаточных специальных условий для полноценного включения каждого ребенка с ОВЗ и его семьи в образовательную среду, определение стратегии и тактики комплексного психолого-педагогического сопровождения развития ребенка всеми специалистами детского сада, которые в своей деятельности руководствуются положениями:

- теории социальной компенсации Л.С.Выготского;
- концепции отношений государства и общества к людям с различными нарушениями в развитии Н.Н.Малофеева, Е.Л.Гончаровой, О.И.Кукушкиной, Н.М.Назаровой, Н.Д.Шматко и др.;
- теорий о специфике взаимодействия детей с отклонениями в развитии со взрослыми и сверстниками Н.Л. Белопольской, Е.Л. Гончаровой, Е.Е. Дмитриевой, Н.А. Жулидовой, Т.Н. Князевой, И.А. Коробейникова, У.В. Ульенковой, Л.М. Щипицыной и др.

В процессе определения структуры и содержания индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста нами были использованы разработки И.М. Бгажнокова, М.В. Браткова, А.В. Закрепина, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Я. Семаго и др.

В данное время в педагогическом коллективе происходит переосмысление коррекционно-развивающей работы с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1]. В этой связи, педагогическим коллективом была предпринята попытка осмыслить теорию и практику сложившейся системы воспитания, обучения, коррекции развития детей с ОВЗ, а также определить пути совершенствования этой системы в условиях ДОО

комбинированного вида, путем апробации модели интегрированного взаимодействия участников образовательных отношений, с использованием оптимальных форм и методов работы (см. Рис.1).

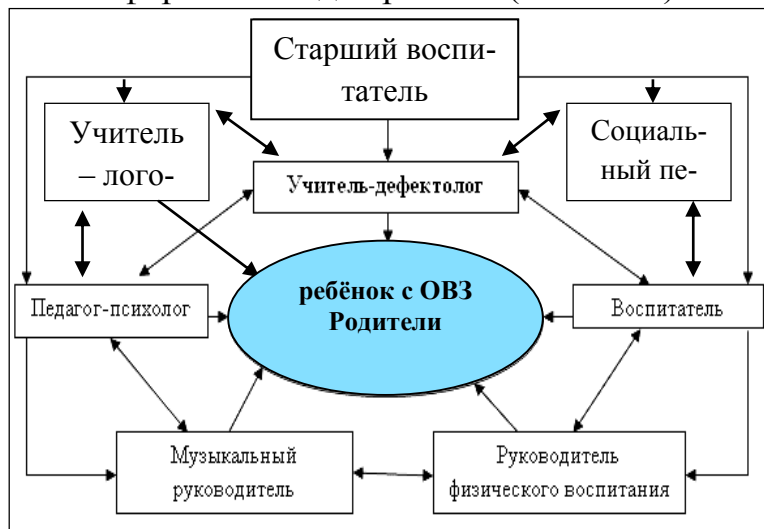


Рис. 1. Модель интегрированного взаимодействия участников образовательных отношений ДОО по сопровождению индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ

Исходя из вышесказанного, обеспечивая реализацию цели опытно-экспериментальной работы, направленной на повышение качества и эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, педагогическим коллективом выстраивалась и апробировалась модель интегрированного взаимодействия участников образовательных отношений по реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Этому способствовало решение следующих задач:

- освоение технологии разработки индивидуальных образовательных маршрутов (далее ИОМ) для детей с ОВЗ и ее апробация на практике;
- создание интегрированной модели взаимодействия специалистов, сопровождающих индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ;
- содействие повышению психолого-педагогической компетентности родителей в процессе реализации ИОМ;
- формирование предметно-развивающей среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию детей с ОВЗ в образовательном процессе;
- обеспечение профессионального педагогического развития педагогов, посредством информационной и методической поддержки по вопросам взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Процедура реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ выстраивалась в несколько этапов:

1 этап – Информационно-аналитический. На данном этапе организовывался сбор первичной информации о семьях воспитанников (вос-

питатель, социальный педагог), обозначалась проблема, определялись пути и способы ее решения. Основными формами работы на этом этапе являлись: анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседы, анализ продуктов деятельности, посещение семей на дому, использование стандартизированных диагностических методик.

2 этап – Разработка индивидуального образовательного маршрута. На этом этапе нами используются такие формы работы, как заседание психолого-медико-педагогического консилиума, разработка индивидуального образовательного маршрута, организация необходимой предметно-развивающей среды. Для обеспечения наиболее эффективной реализации индивидуального образовательного маршрута педагогами нашего детского сада разработана единая модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, отраженная в индивидуальной тетради, где демонстрируется взаимодействие участников образовательного процесса – ребенка, родителей и специалистов ДОО.

3 этап – Коррекционно-развивающая и образовательная работа по реализации индивидуального образовательного маршрута. Взаимодействие всех специалистов на этом этапе направлено на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребёнка, преодоление и предупреждение у воспитанников вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров.

Планирование образовательного процесса строится с учетом: принципа интеграции образовательных областей; комплексно-тематического принципа построения воспитательно-образовательного процесса. Такой подход предусматривает объединение комплекса различных видов специфических детских деятельностей вокруг единой «темы» и обеспечивает целостное представление детей об окружающем мире, возможность освоения информации через разные каналы восприятия: зрительный, слуховой, кинестетический. Основными формами и методами работы с детьми на этом этапе являются: индивидуальная и подгрупповая образовательная деятельность, игра, арт-терапия, сказкотерапия, логоритмика, проектирование и др.. К формам и методам работы с педагогами и родителями нами отнесены: практикумы, семинары, мастер-классы, тренинги, групповые и индивидуальные консультации, детско-родительские занятия, педагогические советы, работа творческих групп и др..

4 этап – Промежуточная диагностика. На этом этапе происходило выявление динамики в развитии, проводился анализ результатов изменения изученных характеристик после проведения коррекционно-развивающих мероприятий, осуществлялась оценка эффективности выбранных методов коррекционно-развивающей работы. При необходимости – вносились коррективы в индивидуальную коррекционно-развивающую программу.

5 этап – Контрольно-оценочный. На данном этапе анализируется эффективность проделанной работы, проводится диагностирование детей, даются рекомендации родителям и педагогам, осуществляется выход на городскую психолого – медико-педагогическую комиссию (ПМПК), которая проводится специалистами Детского оздоровительно-образовательного центра (ДООЦ) с целью определения дальнейшего маршрута развития ребенка.

6 этап – Определение результативности проделанной работы.

Нами было установлено, что созданная и апробированная модель взаимодействия участников образовательных отношений по реализации индивидуального образовательного маршрута обеспечивает качество и эффективность работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что проявлялось в обеспечении возможности воспитанникам с ОВЗ использовать равные стартовые возможности при поступлении в школу.

Так в 2014–2015 учебном году нами было выпущено 58 воспитанников. Из них с особыми образовательными потребностями 25 выпускников, среди которых 16 детей обучались по индивидуальным образовательным маршрутам. По результатам диагностики Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста», отмечена положительная динамика познавательного развития детей, обучавшихся с использованием технологии ИОМ. Результаты экспресс-анализа и оценки детской деятельности (по О.А. Сафоновой), позволили отметить положительную динамику развития основных видов детской деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы обнаружили, следующее:

1. По результатам анкетирования 23 опрошенных родителей детей с ОВЗ, у них повысился уровень психолого-педагогической компетентности (см. таблицу).

Уровень психолого-педагогической компетентности родителей детей

Годы	Уровень	
	низкий	средний
2013	87% (20)	17% (3)
2015	43% (10)	57% (13)

2. Увеличилось количество родителей активно вовлеченных в педагогический процесс ДОО и с 13% (3) в 2013 году до 61% (14) в 2015 году.

3. По результатам опроса, проведенного в мае 2015 года, 91% (21) родителей детей с ОВЗ удовлетворены работой педагогов ДОО, что способствует повышению квалификации педагогов, совершенствованию их профессионального мастерства и творческому саморазвитию.

4. По результатам тестирования с использованием методики Р.А. Захаровой «Взаимодействие педагога с ребёнком», мы наблюдали изменения

в выборе типа взаимодействия педагогов с детьми: 92% (35 чел.) – педагогов ориентированы на личностную модель взаимодействия (2015 г.), в сравнении с результатами 2013 г. (68% -28 чел.) увеличение составило – 24% – 7 чел.

Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы показали, что достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников образовательного процесса в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Только в интегрированном взаимодействии всех участников образовательных отношений возможна реализация индивидуального сопровождения, а также обеспечение качества и эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что становится особенно актуальным при организации инклюзивного образования.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 17 окт. 2013 г. №1155. – URL: www.Минобрнауки.рф/документы/6261.

Т. В. Насильникова,

*учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир,
старший преподаватель базовой кафедры психолого-педагогических
и методических основ работы в дошкольном, начальном
и инклюзивном образовании Педагогического института
Владимирского государственного университета*

В. В. Насильников,

*преподаватель физической культуры ГБОУ СПО ВО
«Владимирский технологический колледж» г. Владимир*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ - НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*«Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным,
сделайте его крепким и здоровым:
пусть он работает, действует, бегает,
пусть он находится в постоянном движении!»
Жан-Жак Руссо*

Общеизвестно, что один из самых важных показателей благополучия общества и государства – это состояние здоровья подрастающего поколения. Именно этот фактор не только отражает настоящую ситуацию, но и даёт точный прогноз на будущее. В последние годы наблюдается значительное ухудшение здоровья населения России, особенно де-

тей. Это стало важнейшей общегосударственной проблемой. Во многих документах Министерства образования РФ отмечается, что необходимым условием достижения нового, современного качества общего образования является создание в общеобразовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья школьников, а особенно детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье представляет собой «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [8].

Исходя из этого, процесс организации здоровье-сберегающего обучения должен носить комплексный характер. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения центральной нервной системы различной степени, отклонения в психоэмоциональной сфере, характеризуются повышенной утомляемостью. Нарушения различных психических функций головного мозга затрудняет восприятие, замедляет процессы анализа и синтеза, ослабляет познавательную деятельность, снижает работоспособность, ориентацию в практической деятельности. Такие дети особенно нуждаются в охранительном щадящем режиме и таком же отношении к ним. Поэтому для формирования, сохранения и укрепления этих составляющих целостного здоровья человека в деятельность нашего образовательного учреждения, в частности в начальную школу, внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить важнейшие задачи – сохранить здоровье ребенка, приучить его к активной здоровой жизни.

Учителя начальных классов, преподаватели дополнительного образования продолжают поиски педагогических технологий [1,2,3,4,5,6,7 и др.], которые позволяют достичь высокой продуктивности учебного процесса и сохранить, а в некоторых случаях и укрепить уровень имеющегося здоровья. В ряду здоровьесберегающих мероприятий, используемых на уроках для детей с ОВЗ, можно выделить некоторые особенности.

Анализ различных источников и собственный педагогический опыт поиска инновационных педагогических технологий, необходимых для решения образовательных задач, направленных на создание благоприятной здоровьесберегающей среды показал, что, прежде всего, очень важно создать благоприятную психологическую атмосферу в процессе обучения, построить отношения взаимного доверия и уважения между педагогом и учениками.

Здесь важная задача любого педагога – это создание позитивного психологического настроения в начале занятия и поддержание положительного эмоционального состояния ученика в ходе всего урока. Как показывает практика, положительные эмоции активизируют деятельность головного мозга, улучшают память и работоспособность детей. Положи-

тельные эмоции в процессе деятельности – необходимое условие психического здоровья. Напротив, отсутствие интереса к занятиям, скука являются сильным фактором утомляемости.

Нами было установлено, что на повышение физической и умственной работоспособности оказывает влияние динамизация рабочей позы воспитанников в процессе занятия. Конечно, основную часть урока ученики, как правило, проводят сидя за партой, в условиях обездвиженности и статического напряжения. В то же время мы заметили, что даже кратковременное воздействие статически напряженных состояний является фактором, угнетающим нейродинамику и регуляцию вегетативных функций организма. Поэтому особую актуальность приобретает расширение на уроке двигательной активности школьников.

Урок необходимо спроектировать таким образом, чтобы ребенок несколько раз переходил из положения “сидя” в положение “стоя”. Ученикам нужно менять рабочую позу 2–3 раза за урок с учетом сезона года, характера предшествующего урока, состояния здоровья ребенка в настоящий момент, индивидуальных особенностей. Важна не столько продолжительность пребывания в положении “стоя”, сколько сам факт смены поз.

Периодическая смена поз воспитанников занимает важное место и в профилактике различных заболеваний: близорукости, проблем со слухом и др.. Так у детей с нарушениями слуха наблюдается снижение устойчивости зрительного внимания. Восприятие информации происходит, в основном, благодаря двум сенсорным системам: слуховой и зрительной. Отсутствие или недостаток слуха способствуют более напряженной работе зрительной системы и являются отягчающим фактором для ее функционирования, что приводит к снижению зрительной работоспособности и устойчивости внимания. Необходим специальный постоянный контроль за дозированием зрительных нагрузок и состоянием учеников, имеющих проблемы со слухом. Поэтому очень важным направлением физиологической коррекции и здоровьесберегающих мероприятий является обучение в режиме зрительных горизонтов (изменение расположения дидактического материала соответственно остроте зрения).

Наиболее оптимальной нагрузкой для детского глаза (в начальной школе) является рассматривание удаленных в пространстве объектов. В то же время основная часть уроков проводится на близких от глаз дистанциях (деятельность с учебником, тетрадь). Отсюда часто у учеников возникают зрительные расстройства. Они могут усугубить уже имеющиеся у ребенка нарушения слуха.

Во время урока необходимо чередовать занятия в режиме зрительных горизонтов с занятиями на близких дистанциях. В процессе занятий учитель может выполнять с обучающимся упражнения со зрительными метками. В различных участках кабинета фиксируются или подвешивают-

ся привлекающие внимание объекты – яркие зрительные метки. Ими могут быть небольшие предметы, игрушки или яркие картинки. Располагать их рекомендуется в разноудаленных участках классной комнаты: например, две подвесить к потолку в центре кабинета, две – зафиксировать по углам у фронтальной стены. Игрушки или картинки целесообразно подобрать с таким расчетом, чтобы вместе они составили единый зрительно-игровой сюжет, например, из известных сказок, басен и т.д. Один раз в две недели сюжеты рекомендуется менять. Упражнение необходимо выполнять в положении “стоя”. Для этого учитель периодически дает соответствующие команды и под счет “один, два, три, четыре” ребенок быстро фиксирует взгляд на указанных зрительных участках комнаты.

Большое значение в предупреждении утомления у воспитанников на занятиях принадлежит физкультминуткам. Время проведения физкультминуток, можно варьировать, но в любом случае их следует проводить при первых признаках утомления воспитанников. Мы считаем, что длительная чрезмерная учебная нагрузка может травмировать неокрепший организм ребенка и привести к негативным реакциям в состоянии здоровья детей. Отсюда одной из основных задач в работе с детьми с ОВЗ является такая организация и методика проведения всех оздоровительных и воспитательно-образовательных мероприятий, при которой не только сохраняется хороший уровень умственной работоспособности, но и происходит ее дальнейшее развитие без ущерба для здоровья ребенка.

Педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, необходимо учитывать, что увеличению утомляемости, особенно на занятиях с повышенным умственным содержанием, способствуют недостатки организации малых форм активного отдыха:

- нередко физкультминутки проводятся слишком поздно, когда у детей уже наступило утомление, и они не дают нужного эффекта.

- Не всегда соблюдается их разумная длительность: или 50–60 секунд, или, наоборот 4–4,5 минуты.

- Не уделяется должного внимания правильному подбору содержания физкультминуток.

- Часто сокращается время перерывов между занятиями в силу различных причин.

Необходимо отметить, что ребенок с ОВЗ не может долго сохранять заданную позу, 4–6 минут. Поэтому в учебном процессе придаем большое значение рациональному использованию двигательных и эмоционально-психологических разгрузок в режиме дня и занятий:

1. Физкультурные минутки: их длительность составляет 1,5–2 минуты; они проводятся в форме разнообразных комплексов физических упражнений (6–8 упражнений) с выходом из-за парт.

2. Минутки здоровья длительностью 1,5–2 минуты, проводятся по мере необходимости в виде:

- комплексов упражнений для снятия напряжения мышц спины, шеи, глаз, сидя или стоя за столами;
- массажа рук;
- пальчиковой гимнастики;
- дыхательной гимнастики;

3. Двигательные разрядки: между уроками длительностью до 5 минут в виде подвижных игр средней интенсивности, танцевальных движений, физических упражнений в соответствии с возможностями и интересами детей, элементов релаксации.

4. Эмоционально-психологические разгрузки предполагают использование:

- музыки в процессе занятий и между ними, в свободное от уроков время, что способствует снятию психоэмоционального напряжения, коррекции настроения и отдельных черт характера ребенка.

5. Элементы релаксации: релаксация имеет своей целью научить ребенка правильно расслаблять мышцы, эмоционально успокаиваться, чтобы настроиться на предстоящую работу, а также снимать эмоциональное напряжение после стрессовых ситуаций.

Наблюдения показали, что большинству детей свойственно нарушение равновесия между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность, двигательное беспокойство. Любые, даже незначительные стрессовые ситуации перегружают их нервную систему. Мышечная и эмоциональная раскованность – важное условие для становления естественной речи и правильных телодвижений. Детям нужно дать почувствовать, что мышечное напряжение по их воле может смениться приятным расслаблением и спокойствием. Умение расслабляться помогает одним детям снять напряжение, другим – сконцентрировать внимание, снять возбуждение, скованность. Важно научить ребенка управлять своим телом, своим поведением. Для этого мы используем на уроках мышечную релаксацию по контрасту с напряжением. Например, упражнение на расслабление мышц рук «Лимон» предполагает выполнение следующих действий ребенка:

- опустить руки вниз и представить себе, что в правой руке находится лимон, из которого нужно выжать сок;
- медленно сжимать как можно сильнее правую руку в кулак;
- почувствовать, как напряжена правая рука, затем бросить "лимон" и расслабить руку.

Выполнение данного упражнения обычно сопровождается стихотворными строками:

«Я возьму в ладонь лимон.
Чувствую, что круглый он.
Я его слегка сжимаю –
Сок лимонный выжимаю,
Я лимон бросаю,
Руку расслабляю» [9].

Таким образом, на своём опыте мы ещё раз убедились в том, что используемые в работе с детьми с ОВЗ здоровьесберегающие технологии позволяют одновременно решать задачи охраны здоровья, как в психологическом, так и в физиологическом плане.

Библиографический список

1. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. – 1–4 классы. – М. : «ВАКО», 2004. – 296 с.
2. Куинджи Н. Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников / Н. Н. Куинджи : методическое пособие. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 139 с.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М. : АРКТИ, 2005. – 143 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя и школы. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.
5. Чупахина И. В., Пужаева Е. З., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервис школа, 2013. – 87 с.

Интернет источники:

7. Горбовская И. М. – URL: [http:// nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/01/12/statya-zdorovesberegayushchie-tekhnologii-obyazatelnyy](http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/01/12/statya-zdorovesberegayushchie-tekhnologii-obyazatelnyy)
8. Определение «здоровье» – URL: http://medicinapediya.ru/valeologiya_739/-opredelenie-zdorovya.html
9. Упражнения на релаксацию – Педагогу-психологу – Методическая копилка «Центр психолого-медико-социального сопровождения». – URL: http://serpms.ucoz.ru/publ/pedagogu_psikhologu/uprazhnenija_na_relaksaciju/5-1-0-60

О. А. Нойхаус,

*директор института раннего развития «UP TO GENIUS»,
член Европейской Академии Естественных Наук,
член-корреспондент МАНПО,
член ЕАРРМ (Европейская Ассоциация
Пре- и перинатальной Психологии и Медицины) (Германия)*

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА» ИЛИ «СОПРОВОЖДЕНИЕ» КАК КАТЕГОРИИ ПРЕНАТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «педагогическая поддержка» сформировалось в начале девяностых годов прошлого столетия в педагогических концепциях,

признающих самоценность развивающегося ребенка и необходимость осуществления психолого-педагогического и медико-социального сопровождения на всех этапах его саморазвития.

В современной педагогической литературе «педагогическая поддержка» рассматривается как вид педагогической деятельности, направленной на успешное решение проблем становления растущего человека, содействующей обращению ребенка к внутренним механизмам эмоционального развития, создающей условия для полноценного самоизменения и самоактуализации.

М.А. Трушкин [6] рассматривает этот феномен по отношению к детям школьного возраста, нам же важно оценить это педагогическое явление для дитя периода внутриутробного развития, что в последующем, на наш взгляд, может существенно повлиять на его дальнейшее развитие и социализацию, а также выбор образовательной траектории в современных условиях.

По отношению к пренатальному периоду справедливо утверждение этого автора о том, что целью поддержки «является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии), оказание помощи в саморазвитии» [6; 499].

Наблюдения показывают, что средства педагогической поддержки могут быть направлены на ребенка как посредственно (через будущую мать, социальные условия жизни), так и непосредственно (через прямое обращение к нему, создание позитивного эмоционального фона – через любовь, доброжелательность, взаимопонимание с ребенком, находящимся в чреве).

В настоящее время в большинстве своем семья в период ожидания ребенка и первого года его жизни окружена заботой исключительно медиков. Что само по себе очень важно, но недостаточно. В условиях, когда социальная ситуация в ряде регионов ставит выживание и здоровье на первое место, в числе задач защиты интересов детей, исследования в области пренатального воспитания могут показаться преждевременными.

Вместе с тем, пренатальной медицине и пренатальной педагогике уже много известно о связи между эмоциональным содержанием ребенка и его последующим развитием и обучением. Известно также, что позитивные материнские эмоции благотворно влияют на развитие не только сенсорики, но и предпосылок внутриутробного самосознания. Эмоциональные и интеллектуальные потребности нерожденного ребенка в этот период гораздо более примитивны, чем у новорожденного, но они есть. Ему необходимо чтобы о нем думали и говорили, иначе, как отмечает автор книги «Тайная жизнь ребенка до рождения» Томас Верни, его дух, а часто и хаос, в котором оказывается нерожденный ребенок, когда

мать страдает психическим заболеванием «осмысленное общение с ней невозможно, оставляет глубокий след в его психике» [1].

Научные открытия изменили наши представления о ребенке, находящемся в чреве матери. Как отмечает Н.А. Чичерина, тот же доктор-психиатр Томас Верни «предоставил неоспоримые доказательства, что эмоциональное, психологическое и интеллектуальное развитие личности начинается во внутриутробном периоде. Внутриутробный младенец может видеть, слышать, переживать и, на примитивном уровне, даже обучаться» [7].

Сотрудники, занимавшиеся проблемами раннего детского возраста в Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (г. Москва), благодаря своим исследованиям, показали, как эмоциональная жизнь будущей мамы влияет на развитие ребенка. Оказалось, что если у женщины во время беременности широкий круг духовных занятий и запросов, это помогает ей не только быстрее установить контакт с новорожденным, но и строить общение на «общих интересах» [2].

Современные научные медицинские и психологические исследования свидетельствуют о том, что мысли и эмоции, которые испытывает мать во время беременности, оказывают непосредственное влияние на развитие её ребенка, а также на формирование его самосознания.

Как отмечает Н.А. Чичерина [7], ссылаясь в своих работах на проанализированные труды зарубежных ученых (французского акушера Мишеля Одена, американских ученых Дэвида Чемберлена, Стивена Реймонда, Томаса Верни и мн. др.) отмечает, что чувства ребенка, его мозг начинают работать раньше, чем мы себе это представляем. Все что происходит с матерью, происходит внутри неё. Это относительно новое представление, поскольку ученые раньше думали, что плацента, соединяющая ребенка с матерью, представляла собой некий барьер, который защищал ребенка от всех внешних проявлений, а также в большей степени от того, что происходило внутри матери. Таким образом, плацента была своего рода изоляцией. Но теперь мы знаем, что это серьезное заблуждение. Плацента – передатчик: она передает абсолютно все от матери непосредственно ребенку.

Современным родителям необходимо лучше понять и прочувствовать новые знания о том, что происходит с ребенком во время его нахождения в утробе матери, во время родов и в процессе его кормления грудью. Все это имеет огромную важность для развития будущего человека.

Пренатальная психология и пренатальная педагогика стали широко известны не только как самостоятельные отрасли научного знания, но и как те, которые помогают современным родителям готовится не только к родам, но и к зачатию, т.е. выполняют функции сопровождения и педагогической поддержки за долго до появления малыша.

Как отмечает О.А. Касьянова, готовящиеся заранее к этим процессам родители «создают благоприятный психологический фон беременности в целом. В этом случае родители с самого начала воспринимают ребенка свободной личностью, имеющей свои интересы и жизненные планы, способной к творчеству, а главное, они готовы с самого начала к сотрудничеству с этим близким и родным человеком. Ради него они способны измениться, личностно вырасти и дарить ему свои нежные чувства, безусловно принимая его таким, какой он есть. Пренатальная педагогика как новая отрасль науки о внутриутробном ребенке и его воспитании, дает возможность каждой супружеской паре, не дожидаясь момента рождения ребенка, строить с ним самые радостные и интимные семейные отношения, при которых обе стороны активно настраиваются друг на друга и получают максимально полноценную информацию о своих ощущениях, желаниях и потребностях относительно друг друга. Замечательно еще и то, что не только мама, но папа участвует в процессе общения с ребенком. Очень важно, чтобы каждая мать, и каждый отец в самом начале отношений с ребенком стремились быть к нему максимально близко (физически и эмоционально), воспитывали своих детей в позитивном ключе, утверждая в них талант чувствовать себя и других, сотрудничать и уметь видеть в первую очередь обоюдные достоинства. Сегодня каждая мать может использовать для себя возможность находиться рядом с самого рождения малыша уже в роддоме, сначала в родзале, а затем, не разлучаясь, быть с ним в палате совместного пребывания, что является очень благоприятным психофизиологическим фактором для обоих. Ребенок несет со своим появлением на свет личностное развитие своих родителей и их новый этап адаптации к жизни.

Сознательное родительство – это не дань моде, сегодня это органичный сплав культурного наследия и развивающейся науки, это потребность большинства молодых людей в знаниях своих истоков, обычаев предков и оздоровлении психогенетики рода. И к такой беременности надо готовиться заранее, получив необходимую информацию, консультацию или знания у специалиста. Беременность ради самого ребенка и сознательное родительство в связи с ним, помогают избежать в будущем неблагоприятных сценариев поведения между родителями и детьми, повышают иммунную и психологическую защиту ребенка после родов и в ранний детский период, формируют у ребенка сильный тип нервной системы, дающий ему приоритетные возможности перед сверстниками в достижении жизненных целей. Беременность ради самого ребенка означает, что оба родителя готовы измениться внутренне и, возможно, достаточно глубоко, чтобы соответствовать и быть всегда значимыми и актуальными для своего ребенка, меняясь вместе с ним на протяжении не только периода беременности, но и всей

жизни в целом. Это и есть тот самый главный смысл личностного роста мужчины и женщины, а в дальнейшем и всей семьи» [4].

Согласно взглядам Р. Лившиц [5], в настоящее время в педагогической науке появилось новое направление – преконцепционная педагогика, которая расширяет проблемное поле педагогики на период до зачатия.

Нельзя не согласиться с Н.А Чичериной [7] и другими учеными в том, что в современных научных исследованиях есть достаточно доказательств того, что желанные и нежеланные дети от желательной и нежелательной беременности имеют разное здоровье, характер, да и их личная жизнь имеет свои особенности.

Все обозначенное выше позволяет сделать следующие выводы:

– желанные дети рождаются с более высокой массой тела, реже болеют, имеют лучшие характеристики в психомоторном развитии и в будущем они более коммуникабельны, оптимистичны и лучше раскрываются в творчестве.

– у нежеланных детей обнаруживается помимо психологических проблем, различные соматические (психосоматические) расстройства. Среди них пренатальная дистрофия при рождении, высокая частота респираторных заболеваний, бронхиты, пневмония, энурез, нейродермит, язвы желудка (Verny T. 1991; Share I. 1996; Sonne J. 1996; Захаров А.И. 1994).

– есть научные подтверждения тому, что возможна роль интенсивной неозвученной материнской мысли во время беременности в возникновении психосоматических расстройств как у нежелательных, так и у желательных детей:

– реакция матери на свою беременность может оказать сильное влияние на новый человеческий организм. Если у матери отсутствует полное понятие этого факта, у эмбриона возникает ощущение нежелательности и отвержения. Если мать испытывает ужас, то плод испытывает (по Ф. Лейку) запороговый стресс. Отторжение обращается внутрь и трансформируется в глубокое и перманентное чувство ненужности.

– на тех, кому удалось выжить, попытка аборта или состояние близкое к спонтанному аборту или выкидышу, оказывает стрессовое воздействие... Плод, переживший попытку неудачного аборта, знает, что его жизнь находится в опасности. Он переживает свое, почти состоявшееся убийство, ужас смерти с поразительной точностью. Острое чувство отверженности в течение всей жизни является бедой многих, кто пережил подобный ужас. Близость смерти при спонтанном аборте может оставить ощущение постоянно таящейся за углом гибели.

– несчастные случаи с матерью во время беременности (такие как: падение с лестницы, автомобильные и велосипедные аварии и др.) тоже воспринимаются зародышем как попытка убийства. Когда человек вырастает, эта младенческая логика может заместить взрослую, но с помо-

щью возврата назад (метод психотерапии) можно восстановить искаженную ситуацию.

– многие люди, чье зачатие было нежелательным испытывают большие трудности от пребывания в физическом теле. Часто возникает сильное раздвоение, при котором воображается нечто прекрасное, сопровождаемое уходом от реальности и ответственности. Человеку необходимо принять реальное пребывание здесь, иначе может возникнуть острое чувство неудовлетворенности и иногда – серьезное психическое и физическое заболевание, которых сейчас обнаруживается немало при поступлении ребенка в детский сад или школу, о чем могут даже и не догадываться родители.

Исходя из выше изложенного, будущим родителям необходимо всерьез задуматься о том, что «входящий в этот мир ребенок тоже выбирает родителей, наследственность, судьбу (карму), которую он будет нести всю жизнь...

Ответственность родителей ребенка – это быть сознательными в любви насколько это возможно. Здоровый малыш и здоровые роды начинаются с совершенного зачатия.

Несмотря на то, что термины «поддержка» и «сопровождение» достаточно распространены в возрастной и специальной педагогике, без них специалисты не обходятся в случае работы с детьми с ограниченными возможностями в здоровье (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями и возможностями (в том числе и с одаренными).

В пренатальной педагогике понятия «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» используются как синонимы и означают целенаправленные взаимодействия с плодом со стороны родителей и другого социального окружения для его комфортного внутриутробного развития. Это способы воспитания, осуществляемые до рождения.

Своеобразие пренатального периода определяют и особенности этой поддержки или сопровождения как в этот период, так после него. Чаще всего это косвенное взаимодействие осуществляется через обеспечение послеродовых эмоциональных, физических и иных условий развития плода и беременной женщины. Забота о её настроении, питании и т.д. со стороны в основном близких людей (родителей, супруга, братьев и сестер, если таковые имеются и они социально благополучны). Прямое взаимодействие – обращение непосредственно к психофизиологической организации ребенка, его поддержка с помощью мыслей, слов и других невербальных форм общения, использование с этой целью всего спектра бытия, произведений искусства, природы.

Сопровождение ребенка проявляется в использовании психологических, медицинских, социальных и педагогических средств, благодаря которым корректируется и оптимизируется развитие плода. Сопровожд-

дая каждое мгновение этого развития, мать и окружающие материнство службы, социальное и семейное окружение создает для ребенка максимально комфортные условия его развития.

Об особенностях педагогической поддержки и сопровождения еще не родившегося ребенка история уходит в глубину веков. Так в народной педагогике считалось, что процесс воспитания ребенка следует начинать задолго до рождения, а конкретно – с того дня, когда его мать появилась на свет. Поэтому девочку в русской крестьянской семье воспитывали именно как будущую мать многочисленного семейства. В народном сознании существовало твердое убеждение о том, что если благоприятное время для воспитания будущей хозяйки дома и матери упущено, то восполнить это будет почти невозможно.

Внимательно рассматривая изображенные на иконах трогательные позы Божьей матери и младенца, прильнувших друг к другу, девочка – будущая мать – с самого детства усваивала для себя эти позы и жесты, исполненные нежности и любви, и именно так ласкала собственное дитя, когда сама становилась матерью.

В народе давно было подмечено, что начинать процесс воспитания следовало как можно раньше. То, что закладывалось с первых мгновений жизни, осталось с человеком на всю жизнь. Этому подтверждением является изречение, имеющееся в сборнике пословиц В.И. Даля: «Каков в колыбельку, таков и в могилку» [3]. Данное изречение подчеркивает, что исправить имеющиеся недостатки у человека практически невозможно, и даже указывает время приобретения негативных черт характера – еще до рождения ребенка, если они проявляются еще в колыбели.

Следовательно, согласно воззрениям русской народной педагогики, характер ребенка формируется еще в материнской утробе, и если беременная женщина отклонялась от идеала совершенного человека, её ребенок подражал своей родительнице.

Обстоятельность подхода русской народной педагогики к воспитанию требовала отнесения начала педагогического воздействия на ребенка задолго для его рождения, к моменту рождения его матери. Многолетний путь подготовки крестьянской девушки к осуществлению главной своей миссии на земле приводил к тому, что русская женщина весь мир воспринимала через призму материнства. Все что окружало девочку, отроковицу, девушку, молодую женщину, интерпретировалось ею только с одной точки зрения: пойдет ли это на пользу её будущим детям, ладу и благополучию семьи.

С того момента, как крестьянская женщина узнавала о наступлении беременности, изменялись внешняя линия её поведения и внутреннее состояние её души. Глубокая религиозность заставляла русскую крестьянку – мать – принимать зарождение в себе новой жизни как дар Божий, что и

обуславливало неукоснительное выполнение всех предписываемых народной традицией обычаев, обрядов, примет и поверий для обеспечения благополучного завершения беременности. Ради благополучия ребенка будущая мать каждый свой шаг, поступок, слово и даже мысль сверяла с пришедшими из глубины веков советами предков. Такая строгая регламентация поведения беременной женщины не была ей в тягость, наоборот, помогала выносить здорового ребенка, обеспечивала душевное спокойствие и твердую уверенность в благополучном исходе беременности и родов, что впоследствии влияло на все дальнейшее развитие человека, во многом определяло его судьбу и позволяло предостеречь от попадания в неблагоприятную среду и возникновения нежелательных заболеваний.

Своевременная и грамотная педагогическая и психологическая поддержка беременной и родящей женщины, её сопровождение во время этого жизненного этапа, во многом по своей организации являются схожими с той поддержкой и сопровождением ребенка, в котором он нуждается на первых и всех последующих этапах своего развития (тьюторство) и определяют образовательную и социальную траектории его личностного становления.

В современных условиях это выступает гарантом успеха в достижении образовательных результатов абсолютно всеми людьми, независимо от их возможностей и потребностей, в том числе и людей с ОВЗ.

Библиографический список

1. *Верни Томас.* Тайная жизнь ребенка до рождения. – URL: http://lib100.com/mama/tainaya_zhizn_rebenka_do
2. *Брусиловский А.И.* Жизнь до рождения. – М.: Знание, 1991
3. *Даль В.И.* Пословицы русского языка. – Т.1. – М.: Русский язык, 1980.
4. *Касьянова О. А.* Ради будущего ребенка // Здоровье. – 2003. – №12.
5. *Лившиц Р.* Философско-методические проблемы воспитания детей преконцепционного возраста // Наука Урала. – 1999. – №21.
6. *Трушкин М.А.* Педагогическая поддержка школьника в процессе его образования как составная часть профессионализма педагога // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы междунар. науч.-практич. конф. – Ч. 1. – М., 2005.
7. *Чичерина Н. А.* Воспитание до рождения: книга о пренатальном воспитании будущих и настоящих родителей. – М. : Академия, 2002.

А. Е. Пальтов,

*профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Педагогического института Владимирского государственного университета,
доктор педагогических наук, член-корреспондент МАНПО*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграционные процессы в мировой практике получили начало и развитие в скандинавских странах, имевших совершенную систему дифференцированного образования. Комиссия «Зеленая экспертиза» в 1961 году предложила рекомендации о возможности обучения детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности совместно с детьми в норме [2].

Исследования, проведенные в США в 60–70 е гг. XX в., показали, что в наибольшей мере на эффективность американского школьного образования влияют социальные и семейные обстоятельства. В процессе демократических преобразований системы образования был поставлен вопрос о необходимости инклюзивного образования детей из разных социальных слоев и групп, включая детей с ограничениями жизнедеятельности.

В Западной Европе и США с 1970-х гг. XX в. ведется разработка и внедрение нормативных актов, определяющих расширение образовательных возможностей детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Политика по отношению к инклюзивному образованию не стабильна. Движение к инклюзии в мировой практике не признается успешным. Обращается внимание на отсутствие связи, общих ценностей и языка систем общего и специального образования. Инклюзивное образование определяется лишь как некоторая часть образовательной системы, обеспечивающей обучение определенных групп детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

В России внедрение инклюзивного образования носит административный характер. Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон №273-ФЗ [3] вводит в российское образовательное пространство новое понятие – инклюзивное образование. В Законе (ст.2, п.27) инклюзивное образование определяется, как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает право обучаться в обычной общеобразовательной школе. Инклюзивное обучение преследует цель создания больших возможностей для социальной адаптации таких детей, и способствовать формированию гуманистического социального климата.

Оценивая возможность осуществления инклюзивного образования, В.И.Лубовский [1] указывает на особенности нарушенного психи-

ческого развития, которые необходимо учитывать при обучении детей с ограниченными возможностями.

1. Замедленный прием информации и переработка информации. Это относится ко всем функциям, а не только к первичному дефекту. Ограничен и объем сохраняемой информации.

2. Отставание в речевом развитии, которое затрудняет понимание сообщений учителя, учебных текстов и активное использование речи.

3. Значительно более низкая по сравнению с нормально развивающимися сверстниками работоспособность.

Инклюзивная среда может быть эффективна, если будет осуществлена: подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий; формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению; замедление темпа преподнесения новых знаний; уменьшение объема «порций» преподносимых знаний; использование наиболее эффективных методов обучения; организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей; максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции; осуществление контроля за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала; построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка.

Результаты коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования г. Москвы получены исследовательским коллективом Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ. И.М. Яковлевой и О.В. Титовой выявлено, что 82% детей с ОВЗ обучаются в начальной школе, 15% – в среднем звене и лишь 3% – в старших классах. Не все дети с ограниченными возможностями здоровья готовы к продолжению образования в массовой школе в средних и старших классах. Общеобразовательное учреждение на сегодняшний день не может обеспечить все необходимые условия для инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. Общеобразовательные школы, принявшие на инклюзивное обучение таких детей, столкнулись с рядом проблем: необходимостью создания специальных образовательных условий, повышением профессиональной компетентности педагогов, использованием индивидуальных учебных планов, которые еще недостаточно разработаны в образовательной практике. Подводя итоги изучения состояния коррекционно-педагогической помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования И.М. Яковлева и О.В. Титова делают следующие выводы: «в данный период времени образовательные учреждения г. Москвы инклюзируют детей с различными отклонениями в развитии. Однако, среди учащихся, детей с нарушением интеллектуального развития наблюдается крайне мало, в

основном это дети с сенсорными нарушениями, нарушениями эмоционально-волевой сферы и с заболеваниями опорно-двигательного аппарата» [4, с.128–134].

Можно объективно оценить эффективность дифференцированного образования и стартовые возможности инклюзивного образования в массовой школе. Для сравнительной оценки этих видов образования нами предложены показатели, общие для дифференцированного и инклюзивного образования в современной массовой школе. Показатели имеют свои значения при дифференцированном обучении в специальном образовательном учреждении и инклюзивном обучении в массовой школе. Далее приведены значения показателей для специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слепых и слабовидящих детей и массовой школы, осуществляющей инклюзивное обучение.

Дифференцированное обучение	Инклюзивное обучение
1. Продолжительность обучения	
12 лет	11 лет
2. Наполняемость класса	
12 учеников	25 уч. + 3 слабовидящих
3. Педагогический состав	
Тифлопедагоги, учителя, логопед, воспитатели	Учителя массовой школы
4. Время взаимодействия учеников с учителями и воспитателями	
12 часов в сутки	5 часов в день
5. Время взаимодействия детей с родителями	
нет	Вторая половина дня
6. Коэффициент индивидуального взаимодействия	
$K=12\text{час.} : 12\text{учен.}$ $K=1$	$K=5\text{час.} : 28\text{учен.}$ $K=0,18$
7. Вид образовательной среды	
Коррекционная. Оснащенная специальными техническими средствами	Образовательная
8. Тип отношений в образовательной среде	
Гуманный, педоцентрический, толерантный	Соревновательный, ориентированный на успешность и личные достижения

Эффективность инклюзивного образования в массовой школе представлена коэффициентом индивидуального взаимодействия в образовательной среде $K=0,18$ который в 5,5 раз меньше коэффициента индивидуального взаимодействия дифференцированного обучения $K=1$.

Оценивая эффективность дифференцированного и первые опыты инклюзивного образования в России можно сделать выводы:

1. Инклюзивное обучение применимо для детей с ОВЗ, имеющих сенсорные нарушения, заболевания опорно-двигательного аппарата, нарушения эмоционально-волевой сферы.

2. Инклюзивное обучение не может полностью заменить систему специального образования.

3. Инклюзивное обучение не обеспечивает уровень образования сопоставимый с дифференцированным обучением.

4. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения должны быть сохранены и активно взаимодействовать с общеобразовательной школой, осуществляющей инклюзивное обучение.

5. В настоящее время общеобразовательные школы не готовы обеспечить инклюзивное обучение детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Лубовский В. И. Ключи к критериям инклюзии: сборник научных статей по материалам VIII Международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 года). – М. : МГПУ. – С. 11–14.

2. Общероссийский народный фронт/ – URL: <http://onf.ru/2014/10/15/na-fo>

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2012. – №53 (ч.1.), ст. 7598.

4. Яковлева И. М., Титова О. В. Состояние коррекционно-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (2–3 марта 2015 года). – М. : МГПУ. – С. 128–134.

Е. Ю. Рогачева,

*профессор кафедры педагогики педагогического института
Владимирского государственного университета
доктор педагогических наук, член-корреспондент МАНПО*

П. К. Карякина,

*ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения
иностранному языку педагогического института
Владимирского государственного университета*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН(США, СЕВЕРНАЯ ИРЛАНДИЯ) И СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО ПОДГОТОВКИ

На современном этапе развития мировой педагогики и школы инклюзивное образование стало нормой не только для американской школы, но и для европейской системы образования. С недавнего времени инклюзивное образование является приоритетным направлением образовательной политики России. Важным событием явилось вступление в силу с 1 сентября 2013 года нового Федерального закона «Об образова-

нии в Российской Федерации» №273. Этот закон вводит два новых для нашего российского общества понятия: инклюзивное образование и особые образовательные потребности.

Пункт 27 статьи 2 Закона гласит: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». [1, с. 80]

Для успешной реализации образовательной реформы в России, считаем необходимым изучение положительного зарубежного опыта в контексте инклюзивного образования. Наше исследование опирается на опыт США и Северной Ирландии.

Что касается США, то мы можем сказать о том, что закон «Об образовании людей с ограниченными возможностями» гарантирует детям с особыми образовательными потребностями обучение в наименее ограничивающем окружении до максимальной возможной степени. Помимо общеобразовательных классов, дети и их родители имеют право выбрать и другую модель размещения, например, специальный класс или специальную школу.

Но несмотря на это в США до сих пор существует проблема подготовки специалистов, которые могли бы работать в области инклюзивного образования.

Среди разнообразных современных оригинальных источников по исследуемой проблеме, особого внимания заслуживает исследование, проведенное американским ученым Университета Южной Миссисипи (The University of Southern Mississippi) Кимберли Женовой Фишер (Kimberly Geneva Fisher), которая ставила целью изучить опыт работы учителей начальных общеобразовательных школ и их восприятие данного опыта, т.е. опыта работы с «особенными» детьми.

Опираясь на выводы автора диссертационного исследования можно указать на то, что многие педагоги отмечали, что во время учебы, их практически не готовили к работе с детьми с ограниченными возможностями, что в дальнейшем отрицательно сказывалось на их деятельности. Они высказывали мнение о том, что программа подготовки педагога должна включать в себя не только больше курсов по специальной педагогике, но и также практический опыт работы с «особенными» детьми. Например, они говорили о том, что для успешной деятельности и совершенствования в данной области, нужно как можно больше наблюдать за деятельностью специальных педагогов, а также включать работу с «особенными» детьми в программу преподавательской практики студентов в школах. Ниже приводятся комментарии учителей.

«Во время моей учебы меня практически не готовили к работе с учащимися в инклюзивном образовательном пространстве. В колледже у меня было только один курс по специальной педагогике.»

«Мне бы определенно принесли пользу большее количество занятий по специальной педагогике, особенно в области аутизма. Меня научили как идентифицировать какую-то проблему со здоровьем, но меня никогда не учили как справляться с ней в классе.»

«Я думаю, что все будущие педагоги общеобразовательных классов должны пройти несколько курсов в области специальной педагогики. Я бы также предложил бы проводить практику студентов в школах как в обычном классе, так и в специальном классе.» [2, с.92]

Учителя также утверждали, что сотрудничество между педагогами общего и специального образования является залогом успеха. Респонденты указали на то, что им хотелось бы получать от специальных педагогов помощь в виде различных идей, материалов и других ресурсов, которые помогут получить положительные результаты в работе с учащимися с ограниченными возможностями.

Что касается взаимодействия со специалистами в области специальной педагогики, то мы можем представить следующие варианты ответов респондентов:

«При планировании программы специальные педагоги и педагоги общего образования должны работать более тесно.»

«Специальным педагогам следует обеспечивать педагогов общеобразовательных классов материалами, когда это необходимо. Они должны встречаться не только тогда, когда возникают проблемы.» [2 с.94]

Как показало исследование, между определенным расстройством и эффективной работой педагога наблюдается тесная взаимосвязь. Например, более всего педагоги были готовы работать с детьми, имеющими определенные трудности в обучении в связи с тем, что по данной проблеме у них имелось больше опыта. Участники исследования говорили о том, что к таким учащимся легче найти подход, подстроить под них ход работы, что будет способствовать развитию и росту ребенка. Согласно полученным данным, менее всего педагоги были готовы работать с детьми, у которых наблюдались такие трудности, как аутизм, речевые/языковые расстройства, эмоциональные расстройства.

Респонденты говорили о том, что у них мало опыта и знаний относительно выше перечисленных расстройств, что затрудняло работу с такими детьми. Если рассматривать этот аспект более детально, то можно сказать, что педагоги утверждали, что в работе с детьми аутистами им мешали опасения, основанные на различных стереотипах и предвзятые представления об этом расстройстве. Относительно детей с эмоциональными расстройствами, педагоги общего образования обосновывали свои опасения при работе с такими детьми тем, что они были не готовы справляться с любыми нарушениями классного порядка такими учащимися. Они говорили о том, что, если в классе обучается ребенок с аутизмом или эмоциональным расстройством, то бывает сложно предугадать

его поведение, которое можно измениться в любую минуту и помешать работе других учеников.

Таким образом, исследование выявило, что в целом педагоги общего образования бывают не готовы к работе с детьми с ограниченными возможностями. Также мы можем сделать вывод о том, что между уровнем готовности педагога и определенным расстройством есть тесная взаимосвязь. Как уже было сказано ранее, больше всего педагоги готовы работать с детьми, у которых наблюдаются трудности в обучении.

Например, в исследовании Кимберли Фишер представлено несколько примеров ответов, относительно готовности педагога работать с «особенными» детьми и их расстройствами:

«Я чувствую, что я менее всего готов преподавать детям-аутистам и детям, имеющим эмоциональные расстройства, так как я недостаточно силен в этих областях.»

«Меньше всего я готов работать с ребенком, имеющим эмоциональное расстройство. Я не буду знать, что ожидать от него каждый день и буду нуждаться в разнообразных стратегиях, чтобы справляться с перепадами в настроении этого ребенка». [2, с.93]

За последние годы федеральное законодательство и «инициатива массового обучения» поспособствовали появлению нового взгляда на проблему, связанную с обучением детей с ограниченными возможностями. Многие школы активно реализуют на практике модель инклюзивного образования, при которой дети с особыми нуждами обучаются совместно с их более здоровыми сверстниками. Данное движение имеет особое значение для педагогов, поскольку они нуждаются в приобретении знаний, должной подготовке, необходимым для работы в инклюзивном классе. На современном этапе программы подготовки учителей меняются в результате активного распространения инклюзивного движения в массовых школах США. Но стоит отметить, что большинство изменений коснулись программ, готовящих учителей начальных классов, в отличие от подготовки учителей, желающих работать в средней школе.

Как уже говорилось ранее, педагоги общего образования порой чувствуют неуверенность при обучении в своих классах «особенных» детей. В основном это связано с тем, что во время учебы в педагогических колледжах они не получают должной подготовки в области специального образования, которая позволила бы им более эффективно работать с детьми с ограниченными возможностями в едином общеобразовательном пространстве.

Можно утверждать о том, что вопрос о подготовке инклюзивных педагогов является довольно актуальной проблемой на сегодняшний момент.

На данный момент в американских университетах действуют программы, которые могут подготовить специалистов в области инклюзивного образования:

1) Разъединенные программы(discrete programs)- в рамках этой программы, которая является наиболее распространенной, программы специального и общего образования отделены друг от друга. Будущие педагоги проходят только один курс по специальной педагогике, и между преподавателями не наблюдается особо тесного сотрудничества.

2) Интегрированные программы(integrated programs) – что касается интегрированной модели, то при сохранении отдельных программ преподаватели работают сообща, разрабатывая некоторые курсы и обеспечивая студентам практический опыт. Будущие педагоги специального образования знакомятся с учебным планом подготовки педагогов общего образования, а будущие учителя общего образования узнают, что из себя представляет инклюзия.

3) Объединённые программы(merged programs)- здесь нет разделения между педагогом специального и общего образования. Обучение происходит по унифицированному учебному плану. Программа включает в себя курсы и практический опыт, направленные на то, чтобы отвечать нуждам всех учащихся, в том числе и тех, кто имеет ограниченные возможности.

Что касается Северной Ирландии, то официальный приказ, касающийся инклюзивного образования(The Special Educational Needs and Disability Order) вступил в силу в сентябре 2005 года и касается всех, кто связан с образованием. Он активизировал действие уже существующего документа, действующего на территории всего Соединенного Королевства(SENDA, 2001), принятого в 2001 году. Новый закон 2005 года укрепил права детей с ОВЗ на обучение в основных школах, безусловно согласуя это с желанием родителей. Это возлагает ответственность на школы, которые обязаны впредь делать так, чтобы все аспекты школьной жизни стали доступны «особенным» детям. Более того, в этом документе заключено требование обеспечить данной категории детей такой же высокий уровень образования, как и обычным детям. Безусловно любой закон не всегда выполняется так, как требуется. Исследователь Дауни(Downey) подчеркивает, что любое политическое решение очень трудно реализуется на практике. Принятие нового закона всегда бросает вызовы сфере образования и соблюдение этого закона зависит от очень многих факторов. Порой, политики, принимая законы не всегда держат в поле зрения фактор своевременности его принятия. Они порой забывают о том, что выполнение этого закона может тормозиться отсутствием условий, необходимых для практической реализации.

Сейчас «ключевыми игроками» новой образовательной реформы становятся учителя, поскольку именно им придется иметь дело с инклюзивным образованием. А их профессиональная подготовка на данный момент недостаточно соответствует новым задачам. Важными фигурами в реализации инклюзивного образования становятся педагоги, ответственные за педагогическое образование, так как именно они должны

обеспечивать подготовку нового учителя, который будет преподавать в школах Северной Ирландии последующие три десятилетия.

Многие преподаватели высшей школы, связанные с подготовкой учителей, несмотря на то, что поддерживают философию инклюзии, указывают на критические моменты с реализацией этой идеи. Они считают, что опасно, когда «особенный» ребенок попадает в руки непрофессионального педагога. За последнее время многое было сделано в Великобритании для того, чтобы усилить подготовку учителей к инклюзивному образованию, в как начале профессиональной подготовки, так и на курсах повышения квалификации.

В Северной Ирландии существует 5 вариантов(источников), обеспечивающих первоначальную подготовку учителей. Они предлагают 4-летнюю программу бакалавра образования, а также одногодичную программу обучения, которая обеспечивает аспирантский сертификат образования.

Хотя обучение детей с особыми образовательными потребностями не является специальным предметом в рамках начальной подготовки студентов, педагоги высшей школы обязаны обеспечить будущих учителей основными знаниями и умениями в области обучения «особенных» детей. Именно поэтому есть специальный модуль по специальной педагогике с 2005 года. Те, кто проходит этот модуль, имеют большую возможность быть профессионально подготовленными к инклюзивному образованию. Учителя, согласно указу Общего Учительского Совета Северной Ирландии должны понимать свою ответственность и действовать согласно кодексу об образовании «особенных» детей и знать основные стратегии обучения и методы в контексте инклюзивного образования.

Структура данного курса обучения может быть разной. Иногда курс обучения «особенных» детей преподается в виде самостоятельного курса. Иногда специалисты в области специальной педагогики включают элементы этого курса в педагогический блок. Порой он несколько рассыпан в рамках образовательной программы и тяготеет то к теоретическому, то к практическому блоку.

Несмотря на то, что на данный момент нет точных данных относительно того, насколько глубоко в каждом учебном заведении Северной Ирландии проработан этот курс, важно отметить следующее: по мере прохождения педагогической практики, безусловно будущие учителя набираются опыта от старших коллег – практикующих учителей и методистов в сфере инклюзивного образования.

Сегодня на страницах зарубежных педагогических журналов появляется целый ряд статей, связанных с инклюзивным образованием. Результаты этих исследований подтверждают, что в Великобритании многие учителя чувствуют себя неподготовленными к инклюзии. Им требу-

ются знания в области оценки достижений «особенных» детей, практического умения в области регуляции их поведения и др.

Результаты, предоставленные исследователями в области инклюзивного образования позволяют сделать вывод о том, что несмотря на разные культурные контексты, связанные с инклюзией, очень похожи. Реализация инклюзивного образования в России, США и Северной Ирландии имеет много общего, однако у США и Северной Ирландии уже есть наработанный опыт, в то время как в России предстоит еще много работы в этом направлении.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование: ожидания и реалии: круглый стол // Педагогика. – 2013. – №9. – С. 78–108
2. Fisher K. G. Teacher perceptions of working with children with specific education exceptionalities in the general education classroom. PhD dissertation / Kimberly Geneva Fisher. – Hattiesburg, Mississippi, USA, 2013. – 134 pp.
3. Fullerton A. Evaluation of a merged secondary and special education program / A. Fullerton, B. J. Ruben, S. McBride, S. Bert // Teacher Education Quarterly. – 2011. – 38(2). – P. 45–60
4. Turner N. D. Preparing preservice teachers for inclusion in secondary classrooms / N. D. Turner // Education. – 2003. – 123(3). – P. 491–495.
5. Winter E. C. Preparing new teachers for inclusive school and classrooms / E. C. Winer // Support for Learning. – 2006. – 21(2). – P. 85–91.

Н. С. Сандалов,

*магистрантка очного отделения группы ДНОм-115
кафедры педагогики и психологии дошкольного
и начального образования Педагогического института
Владимирского государственного университета*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРЕДШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования, предъявляют определенные требования к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Так, например, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования находим: «Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов обще-

ния и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» [4].

При этом возникает проблема: требования вступили в силу, но педагоги-практики еще не обладают достаточными знаниями и опытом, а образовательные организации – необходимыми условиями для получения качественного образования детьми с ОВЗ. В настоящее время средством для этого может стать тьюторское сопровождение дошкольников с ОВЗ.

Рассматриваемый нами предшкольный период (5–6 лет – старший дошкольный возраст) – это важный период в жизни ребенка, предшествующий кризису 7 лет и началу нового этапа, когда воспитанник дошкольной организации готовится стать школьником. Очевидно, что детям с ОВЗ этот период подготовки к будущей роли школьника дается тяжелее, поэтому им требуется особое внимание и контроль со стороны специалистов.

Как показывает практика, группа обучаемых с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Согласно «Концепции федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2] в нее входят дети со следующими нарушениями: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллекта, расстройствами аутистического спектра, а также множественными нарушениями развития. И, конечно, к каждому ребенку требуется индивидуальный подход. В этом случае тьюторство является самым оптимальным средством сопровождения детей с ОВЗ в предшкольном возрасте, учитывающим индивидуальные особенности каждого обучаемого в образовательном процессе.

На сегодняшний день активно изучаются вопросы тьюторского сопровождения школьников с ОВЗ, накоплено уже достаточно много методических разработок, посвященных тьюторскому сопровождению старших и младших школьников. Наша задача – перенести этот опыт на работу с детьми с ОВЗ в период их предшкольной подготовки.

Специалист в области тьюторского сопровождения детей с ОВЗ Карпенкова И.В. считает, что «цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы» [1, с. 10]. Можем утверждать, что в предшкольный период – это включение в образовательную среду дошкольной организации.

Главными задачами тьютора, по мнению того же автора [1], являются создание условий для успешной социализации ребенка, а также максимальное раскрытие потенциала его личности. В предшкольный период наиболее важными, на наш взгляд, задачами тьютора являются успешная социализация ребенка с ОВЗ, а также подготовка к роли школьника, то есть ребенок кроме обладания необходимыми академическими знаниями,

должен быть мотивирован на успешное обучение в школе, а также знать основные отличия привычного ему детского сада и школы.

Основным продуктом деятельности тьютора, а также инструментом для реализации перечисленных выше задач является разработка индивидуальной образовательной программы для тьюторанта. Об этом говорит и доцент, кандидат педагогических наук Г.В. Яковлева: «Основой пребывания ребенка в массовой группе детского сада должна стать индивидуальная коррекционно-развивающая программа и индивидуальный образовательный маршрут, содержащий базовое образование и систему коррекционно-развивающих мероприятий (начиная с обследования ребенка, формирования карты сопровождения его развития, выстраивания системы образования на учебный год, выявления динамики развития)» [5, с. 332].

Тьюторское сопровождение – это сопровождение учащегося квалифицированным специалистом. Профессор, доктор психологических наук Матасов Ю. Т. и доцент, кандидат педагогических наук Богданова А. А. [3] выделяют две модели тьюторского сопровождения: модель внутришкольного сопровождения, при которой обязательным условием является наличие в образовательной организации ставки тьютора, а также достаточного кадрового и ресурсного обеспечения. При этом, дополняют указанные авторы, «все функциональные обязанности исполняются тьютором в отношении каждого учащегося индивидуально» [Там же, с. 70].

Другой моделью, по мнению Матасова Ю.Т. и Богдановой А.А., является модель «сетевого», межшкольного сопровождения, при которой происходит объединение ресурсов нескольких образовательных организаций вокруг одной, «в которой обучается наибольшее число учащихся с ОВР (ограниченными возможностями развития – выделено мною – Н.С.) и которая обладает достаточным материальным и кадровым потенциалом, и может стать «центром тьюторского сопровождения» для других школ» [3, с. 70].

Но «на практике, – пишет Карпенкова И.В., – тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители (чаще мамы, бабушки) ребенка с особенностями развития» [1, с. 19].

В образовательной организации тьютор осуществляет свою деятельность не самостоятельно, а в команде с другими специалистами, перечисленными выше. Таким образом, тьютор, зная особенности и возможности своего тьюторанта, является помощником, советчиком, переводчиком, организатором для всех остальных специалистов, принимающих участие в работе с его подопечным. Тьютор выступает проводником, посредником между ребенком с ОВЗ и образовательной средой дошкольной организации, со сверстниками и другими взрослыми.

По нашему мнению, тьюторское сопровождение – это тот путь, по которому дети с ограниченными возможностями здоровья могут идти по своей образовательной траектории, ощущая поддержку со стороны взрослых и сверстников.

Библиографический список

1. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития // Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования : сборник материалов. – М., 2012. – С. 6–88.

2. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : проект / Офиц. сайт Мин. обр. и науки Мурманской обл. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/-Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf

3. Матасов Ю. Т., Богданова А. А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования / Ю. Т. Матасов, А. А. Богданова // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 64–72.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 17 окт. 2013 г. N 1155. – URL: минобрнауки.рф/документы/6261

5. Яковлева Г. В. Условия интегрированного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении, теоретические предпосылки и практические результаты / Г. В. Яковлева // Специальное образование. – Вып. X. – Т. II. – 2014. – С. 331–334.

К. А. Сахарова,

*учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира,
старший преподаватель базовой кафедры психолого-педагогических
и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном
образовании Педагогического института
Владимирского государственного университета*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ (РДА) В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*«Аутизм ребенка можно воспринимать как „крест”,
как наказание, а можно и как стимул к собственному
развитию, необходимому для того, чтобы как можно
лучше помочь ребенку на его нелегком жизненном пути.»*

И. Б. Карвасарская

Последнее время стало все больше уделяться внимания проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Проблема аутистических расстройств среди общих нарушений психического развития заняла свое особое место.

Вопрос о происхождении и причинах возникновения аутистических расстройств – труднейший и до настоящего времени нерешённый.

Как отмечается в хрестоматии по детскому аутизму [1], аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все указанные признаки проявляются в возрасте до трёх лет.

Остановимся именно на социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Анализ трудов различных ученых [1, 2, 3 и др.] показал, что социализация детей с аутизмом – это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включает себя основные нормы человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения. Процесс социализации в значительной степени зависит от общества, которое образует социальную среду. Основными источниками социализации являются семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, различные социальные институты.

На протяжении многих десятилетий в нашей стране детям с нарушениями в психическом и физическом развитии предлагалось пребывание в специализированных учреждениях. Такой подход в настоящее время подвергается серьезной критике мирового сообщества.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» [4], инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учась в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми.

Создание в социуме условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка с проблемами в развитии является важной социальной задачей нашего общества. Социализация детей с аутизмом зависит также от особенностей семейного воспитания ребенка, отношения родителей к проблемам ребенка.

Рождение больного ребенка является своеобразным стрессом для семьи, а воспитание и уход за ребенком-инвалидом заставляют родителей находиться в состоянии хронического стресса, длящегося годами и десятилетиями.

Социализация детей с аутизмом в условиях семейного воспитания – это сложная задача, успешное решение которой определяет перспективу дальнейшего психического развития ребенка и психотерапевтическую атмосферу в семье.

Эффективность социализации и социальной адаптации аутичных детей и подростков зависит не только от того, как они приспособились в обществе, но и от того, как само общество готово к тому, чтобы адекватно жить и общаться с этими людьми, понимать их и помогать им.

Собственный педагогический опыт работы с по социальной адаптации лиц с аутизмом показал, что она должна строиться на основе индивидуально разработанной программы, поэтому формальный перенос чужого опыта недопустим, его нужно использовать с осторожностью. Интеграция детей с аутизмом возможна при условии, что окружающие с пониманием отнесутся к их странностям. Если "сильный" человек хочет помочь "слабому", тогда он должен адаптировать себя, а не наоборот.

Приведем пример организации такой работы относительно учащегося Н в МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира. Помимо основной адаптированной программы для Н. был разработан специальный индивидуальный маршрут адаптации и социализации, который представлен таблице ниже:

Таблица 1

Основа социализации ребенка с РДА как комплексный подход, который лежит в основе обучения Н. в гимназическом классе гимназии

Критерии	Родители	Учитель	Результаты Н.
1. Знакомство с родителями	За полгода до начала обучения знакомство с родителями	Встреча с родителями	
2. Определение в класс	Запрос родителей на обучение Н. именно в моем классе.	Было принято решение о принятии Н. в первый класс Гимназии. Основание: основной контингент детей в классе посещал с Н. одну группу в садике, что должно положительно отразиться на адаптации.	
3. Прием в гимназию	Активная работа родителей в организации оптимальных условий в классной комнате, причем создание условий не только для своего ребенка, но и всего класса в целом.	Предложения по организации необходимых условий.	
4. Общение с Н. до начала образователь-	Подготовка Н. к контакту с новым	Знакомство и установка дружеского контак-	Знакомство прошло успешно, дружеский контакт был

ного процесса	человеком, создание всех условий для установки дружеского контакта.	та с Н. У детей с аутизмом нарушен процесс взаимодействия с внешним миром. И за счет этого им очень сложно чему-то научиться или что-то усвоить. Они уходят от общения – одни просто игнорируют внешний мир, другие активно отвергают его, и вторжение в их мир для них очень болезненное. Общаясь с Н., моя задача, как педагога, была понять, что он умеет, какой у него характер, а главное – что ему нравится. Именно то, к чему тянется ребенок, и что приносит ему удовлетворение, можно использовать для дальнейшего поощрения. А это очень важно для детей с аутизмом. За каждый успех их необходимо хвалить.	установлен
---------------	---	---	------------

***** Хотелось бы обратить внимание, что для полноценной работы с данной категорией детей, работа с родителями начинается гораздо раньше, чем с самим ребенком.**

<p>5. Включение Н. в полноценную жизнь классном коллективе:</p> <p>А) Организация рабочего места и образовательного пространства</p> <p>Б) Навыки самообслуживания</p> <p>В) Передвижение по гимназии</p>	<p>Приобретение всех необходимых школьных принадлежностей (форма, портфель, учебные пособия и др.)</p>	<p>Сформировать учебное поведение (Как и обычного ребенка, особенного мы должны научить, как вести себя во время занятий: сидеть за столом, не вскакивать, не кричать, выполнять задания педагога, даже если этого не хочется. Поэтому стараемся создать «правильную» атмосферу – отсутствие шума, лишних предметов, выбор парты, соседа по парте), знакомство с правилами школьной жизни постепенно, использование принципа «от простого к сложному» (Все действия, кото-</p>	<p>В первом классе для подготовки к урокам Н. была необходима помощь учителя и одноклассников в подготовке рабочего места, в передвижении по Гимназии, элементарных навыков самообслуживания (сопровождение в туалет, одевание/переодевание), то во втором классе данная помощь не требуется. Н. прекрасно ориентируется по школе, зная все необходимые кабинеты. Н. нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке, на перемене. Такая организация позволяет ему осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы в</p>
---	--	--	--

<p>Г) Питание</p>	<p>Первый класс- ежедневное приготовление Н. завтраком и обедом «с собой», второй класс полноценное питание дома.</p>	<p>рым мы пытаемся научить ребенка, педагоги разбивают на маленькие шажочки и, конечно же, начинают с самого простого), Н. давались и даются огромное количество «подсказок» (В первое время мы не должны требовать от ребенка сразу сделать все быстро и правильно. Мы должны давать ему подсказки и не забывать хвалить даже за самый маленький успех. На первых этапах педагоги часто делают все руками ребенка. Но также важно помнить о том, что необходимо постепенно уменьшать подсказки, а со временем и совсем уходить от них. Это необходимо для того, чтобы дети научились быть самостоятельными.), распределение нагрузки на уроке, вовлечение в образовательный процесс.</p>	<p>своим поведением. Ярким примером является календарь, который он рисует на неделю и каждый день зачеркивает. Он знает, что у него пять дней в школе, а потом выходные. Таким образом он отслеживает свои рабочие дни.</p> <p>Что касается питания, это очень сложный вопрос для аутиста. К середине первого класса, Н. стал ходить на завтрак и обед с ребятами из класса, сидеть с ними за одним столом, но кушал только пищу, приготовленную мамой. Во втором классе, мы выросли до понимания того, что мы взрослые и можем завтракать и обедать дома. Поэтому Н. кормят завтраком дома и после всех учебных занятий он обедает дома. Общение со мной, на протяжении первого класса было только на «ты», Н. всегда воспринимал меня, как друга, сейчас отношения остались дружеские, но обращение стало на Вы и по имени – отчеству, что было трудной задачей для</p>
-------------------	---	---	---

<p>Д) Общение с одноклассниками</p>	<p>Родители дают возможность присутствовать Н. на всех классных и гимназических мероприятиях, как совместно с родителями, так и без них.</p>	<p>Обязательно постоянное обращение к Н., необходимо контролировать концентрацию внимания на уроке, поддерживать любое желание выйти к доске, ответить.</p>	<p>нас из – за проблем с речью, свойственной всем детям РАС. Поскольку часть ребят уже хорошо знакомы Н. он спокойно отнесся к классному коллективу, что удивительно, единственная беседа с ребятами о необычности их одноклассника, помогла наладить контакт всех ребят с ним. Они начиная с первой недели обучения стали все помогать Н. во вхождении в школьную жизнь. Уже в 1 классе Н. выделил тот круг детей, с которым ему легко общаться, с общими интересами. И если, кто-то из них отсутствует, Н. обязательно это заметит. Конечно, бывают всякие ситуации, но это зависит от особенностей Н., на которые могут влиять разные обстоятельства (погода, настроение, выспался ли ребенок, прием лекарственных средств), но учитель, и ребята реагируют на это с пониманием.</p>
<p>Е) Включение в работу на уроке</p>			<p>На уроке работает Н. в своем режиме, мы научились, все записанное на доске переносить в тетрадь, если тема урока интересна и понятна Н., то он захочет ответить, выйти к доске.</p>

Как показывает практика, детский сад, школа – это пространство искусственной социализации – тренажер, где ребенок тренируется жить в обществе. Он необходим как обычным детям, так и детям с синдромом аутизма. Каждый педагог, особенно если он работает с детьми с аутизмом, должен работать в одном направлении со своими коллегами, добиваясь, таким образом, целостного положительного результата.

Таким образом, ребенок должен доверять тем людям, которые находятся рядом с ним, а значит, это доверие нужно заслужить. Только так он сможет делать дальнейшие шаги по своему становлению полноценного члена общества, и мы будем продолжать помогать ему в этом.

Библиографический список

1. Детский аутизм : хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб., 2001.

2. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М., 1985.

3. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Вместе с учителем. Ребенок с аутизмом в обычной школе // Газета «Первое сентября». – 2002. – №7–9.

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2012. – №53 (ч.1.), ст. 7598.

И. В. Свистунова,

учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №23»

г. Ковров Владимирской области

ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ЗДОРОВЬЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Реализация ФГОС НОО предполагает создание равных условий для развития и обучения школьников, имеющих разные потенциальные способности и возможности, а также «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками в познавательной деятельности» [5, с 6].

В нашем образовательном учреждении в начальной школе работают специальные коррекционные классы VII вида. В них обучаются школьники, имеющие проблемы интеллектуального и личностного развития. Эти дети с трудом осваивали учебную программу в первом классе, каждый из них имел предположительный психологический диагноз, основанный на типологии отклоняющегося развития по классификации М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [4]. Данная типология базируется на психологических показателях развития ребенка и выделяет три основные группы психологических синдромов: недостаточное развитие (тотальное недоразвитие, задержанное развитие, парциальная несформированность высших психических функций), асинхронное развитие (дисгармоническое развитие, искаженное развитие) и поврежденное развитие (локально поврежденный тип и диффузно поврежденный тип). Основную часть учащихся специального коррекционного класса VII вида составляют учащиеся с недостаточным или асинхронным развитием. У данных школьников отмечается недостаточная сформированность «уровневой структуры базовых составляющих развития: произвольной регуляции;

пространственно-временных репрезентаций (пространственных представлений); базовой аффективной регуляции и, соответственно, регуляторной, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер. Дополнительными критериями являются такие три неспецифических показателя, как обучаемость, критичность и адекватность» [3, с 18].

По согласованию с родителями, решением городской ПМПК эти дети были переведены в специальный коррекционный класс VII вида. Опыт работы нашей школы показывает, что обучение детей, испытывающих трудности в усвоении учебной программы, в коррекционном классе помогает школьникам с ОВЗ адаптироваться к учебной деятельности, скорректировать имеющиеся проблемы, с учетом потенциальных возможностей каждого школьника.

В специальных коррекционных классах VII вида, также как и в классах возрастной нормы, реализуется ФГОС НОО [5], предполагающий достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, при этом предполагается адаптация программы учебной и внеурочной работы к особенностям школьников, имеющих ОВЗ. С учениками класса ведет индивидуальную и групповую коррекционно-развивающую работу педагог-психолог, все школьники посещают группу продленного дня, где учитель имеет возможность оказать индивидуальную помощь каждому ученику при подготовке домашней работы, в случае необходимости дополнительно объяснить и разобрать учебный материал, пройденный на уроке. Все ученики специального коррекционного класса VII вида посещают школьные кружки и секции, им оказывают помощь логопед-дефектолог, медицинские специалисты.

Мы считаем, что при обучении учащихся, имеющих проблемы интеллектуального и личностного развития, особенно актуальным является ориентация на зону ближайшего развития каждого ребенка. **Зона ближайшего развития**, по Л.С. Выготскому – это потенциальный уровень умственного развития ребенка. «Зона ближайшего развития характеризует разницу между тем, что ребенок способен самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью учителяОбучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» [1, с 36].

Л.С. Выготский утверждал, «что в обучение нужно опираться не столько на уже достигнутое ребенком, сколько на развивающиеся и еще не сформировавшиеся процессы» [2, с 336]. Данная идея Выготского лежит в основе работы педагогов нашей школы с учениками, имеющими ОВЗ.

В процессе обучения во 2–4 классах учителями, педагогом-психологом, администрацией проводятся системные диагностические обследования школьников. Диагностируется уровень интеллектуального развития учеников, мотивационная сфера, развитие эмоционально – личностных процессов (уровень тревожности, адекватность самооценки, выражен-

ность агрессивности и т.д.). Предметные срезы дают возможность проанализировать усвояемость учениками учебной программы, контрольные срезы помогают определить количественный и качественный показатель учебных знаний. Результат работы данного класса – удовлетворительное усвоение всеми учениками учебной программы, успешная адаптация школьников к учебной, внеклассной и внеурочной деятельности. В конце 4 класса решением ПМПК класс расформировывается, и учащиеся продолжают обучение в основной школе в классах возрастной нормы.

В 2015–2016 учебном году мы начали реализацию ФГОС ООО [6] с учениками пятого класса. В классах есть школьники, переведенные из специального коррекционного класса VII вида. О данном факте всем учителям было известно заранее, поэтому педагоги и администрация школы, в течение обучения детей в четвертом классе, работали над вопросом обеспечения преемственности обучения детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в классах возрастной нормы с учетом требованием ФГОС НОО [5] и требований ФГОС ООО [6].

Педагоги основной школы активно взаимодействуют с учителями начальной классов: посещают уроки, бывают на внеклассных мероприятиях, изучают портфолио школьников и т.д. Учителей, прежде всего, интересуют методы и приемы, с помощью которых учитель начальных классов формирует у учеников специальных коррекционных классов VII вида личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД. В результате системного взаимодействия с учителями начальных классов, педагоги нашей школы пополняют «копилку» своего опыта.

Организованная работа по преемственности обучения учеников с ОВЗ в начальной и основной школе, дает учителям возможность заранее познакомиться с будущими учениками, узнать их сильные стороны. Удивителен тот факт, что практически у всех детей, на фоне слабого интеллектуального потенциала, отмечается высокая мотивация, которая постоянно поддерживается педагогом. Учитель хвалит школьников за любые, даже минимальные успехи, часто подбадривает своих учеников, корректно указывает на ошибки, при этом ребята не боятся ошибиться, легко и свободно обращаются за помощью к педагогу и одноклассникам. На этапе пропедевтики мы также изучаем портфолио каждого ученика из специального коррекционного класса VII вида.

В портфолио отражено, что ребята занимаются в спортивных секциях, кружках по интересам, участвуют в классных и школьных мероприятиях, коллективных творческих делах, интеллектуальных предметных олимпиадах «Лисенок», «Русский медвежонок», «Кенгуру» и др. Даже если ребенок или команда не завоевывают призовые места, то учитель все равно отмечает их позитивный опыт сертификатами, благодарностями, грамотами. Например, за участие во Всероссийском конкурсе

по русскому языку «Русский медвежонок», учителем были выделены победители на уровне класса. Считаем, что данный прием очень эффективен для поддержания учебной и внеклассной активности школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями, и в настоящий момент учителя школы активно используют его в своей работе.

Эффективность обучения детей, имеющих проблемы интеллектуального развития, невозможно без взаимодействия с их родителями. Важный этап в процессе организации преемственности начального и основного образования – раннее позитивное взаимодействие с родителями учащихся. В процессе обучения детей в четвертом коррекционном классе, педагоги основной школы неоднократно встречаются с родителями будущих учеников, знакомят их с требованиями программного материала и с предполагаемыми результатами, которых каждый школьник должен достичь в условиях реализации ФГОС ООО [6]. Встречаясь с родителями, учителя, прежде всего, ориентируют их на необходимость ослабить требования к детям, проектируют сознание мам и пап на ожидание успеха от своих детей, а не на избегание неудачи. Имеющийся опыт педагогической работы показал, что поддержка родителей – мощный ресурсный фактор, источник сил для любого школьника, тем более ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Также необходимо отметить важность психологической подготовки учителя к необходимости реализации ФГОС ООО [6] со школьниками, имеющими ОВЗ. Здесь особое внимание стоит уделить готовности педагогов принять индивидуальность таких детей, а также на выработку учителями-предметниками единой стратегии поведения, единых требований, предъявляемых к ученикам.

Таким образом, преемственность в работе учителей начальной и основной школы, детальное изучение педагогами требований ФГОС НОО [5] и требований ФГОС ООО [6], обеспечивает успешную адаптацию школьников с ОВЗ к обучению в пятом классе, формирует базу для реализации ФГОС ООО [Там же] в основной школе и создает комфортные условия для развития всех участников УВП – учителей, родителей, школьников с ограниченными возможностями, а также учеников возрастной интеллектуальной нормы.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. *Семаго М. М.* Типология отклоняющегося развития / М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2005. – №23. – С. 18–20.

4. Типология отклоняющегося развития Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. –URL: http://studopedia.ru/12_95096_shema-tipologiya-otklonyayushchegosya-razvitiya-nya-semago-i-m-m-semago.html.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

А. С. Седова,

педагог-психолог

МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира,

старший преподаватель базовой кафедры

психолого-педагогических и

методических основ работы в дошкольном,

начальном и инклюзивном образовании Педагогического института

Владимирского государственного университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДРАМАТИЗАЦИИ ДЛЯ СНЯТИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время особо остро стоит вопрос об учете психического состояния дошкольников с ОВЗ, с целью обеспечения наиболее полного физического и психического развития учащихся.

От педагогов требуется не только регулярная оценка психического состояния ребенка, но и создание индивидуальных условий охраны и гигиены его нервной системы во время пребывания в дошкольном учреждении.

Для детей с ОВЗ характерны следующие особенности: повышенная физическая и эмоциональная утомляемость, несформированность произвольности познавательных процессов, низкий уровень эмоциональной регуляции, затруднения в развитии высших (интеллектуальных, моральных, эстетических) чувств, низкий уровень развития средств эмоциональной выразительности.

Целенаправленное изучение эмоционально-волевой сферы детей с различными типами дизонтогенеза дало возможность установить, что основными причинами расстройства поведения, является болезненное переживание у детей чувства собственно неполноценности, нередко осложняемая инфантилизмом, неблагоприятной средой и другими обстоятельствами. Эмоциональное и психическое состояние ребенка с ОВЗ претерпевает значительные отрицательные влияния, начиная с дошкольного возраста. Социальный опыт, передаваемый ребенку с ОВЗ в общепринятой форме, часто бывает недостаточным, для полноценного развития эмоционально-волевой сферы, что вызывает отставание в ведущей

деятельности, и, как следствие, ведут к изменению статуса ребенка в коллективе сверстников, колебаниям его самооценки, нарастанию психоэмоционального напряжения. Результатом становится агрессивность, аффективное состояние, двигательная расторможенность. Чтобы освободиться от этого напряжения, ребенку необходима помощь.

Современные исследователи [1, 5, 6, 7 и др.] предлагают немало способов управления психикой. При этом большое значение придается осознанию человеком своих отношений с миром природы, людей и своим «Я». А путь к этому лежит через рефлексивное и описание человеком своих ощущений и определения на их основе своего физического и психического состояния. В силу особенностей развития, отсутствия достаточного жизненного опыта дети с ОВЗ испытывают большие затруднения в понимании и оценке своего психофизического состояния.

Нельзя не согласиться с известным отечественным психологом Л.С. Выготским, который считал, что актуальным для умственно отсталых детей становится «снятие напряжения посредством углубленного изучения своего невербального языка, чувств и эмоций, ощущений своего тела» [3].

Обучение таких детей, как правило, осуществляется через специально организованные занятия по различению и передаче эмоций средствами мимики и пантомимики, проигрывание различных этюдов, ситуаций, чтение и обсуждение художественных произведений, просмотр иллюстраций, картин.

Практика показывает, что состояние повышенного психоэмоционального напряжения у дошкольников сопровождается следующими проявлениями: снижение работоспособности, повышенный уровень тревожности, чрезвычайно повышенный или пониженный уровень двигательной активности, агрессия, плаксивость, снижение контроля над аффективными реакциями, негативизм, снижение иммунитета.

Для снятия психоэмоционального напряжения у воспитанников с ОВЗ специалисты [4, 7] рекомендуют использовать подгрупповые занятия с элементами драматизации.

По их мнению, с помощью игры-драматизации ребенок с ОВЗ может не только увидеть героя, но и сам стать им, что способствует наиболее полному пониманию им своих чувств и эмоций, а также чувств и эмоций других людей. В процессе игры – драматизации дети могут научиться выражать в приемлемой форме свои негативные эмоции. Кроме того, драматизация, как считают практики, способствует правильному и четкому произношению звуков, снижению скованности ребенка, расширению сферы эмоциональных и мыслительных возможностей, развитию фантазии и творческого воображения.

В процессе драматизации можно использовать психофизические упражнения, задействующие различные группы мышц, что способствует

развитию общей и мелкой моторики. Произвольное сокращение и расслабление основных мышечных групп способствует снятию мышечного и психического напряжения. Дети учатся наблюдать за своим состоянием, оценивать и дифференцировать ощущения тела, что способствует развитию произвольности.

Необходимо использовать упражнения, в которых присутствует чередование сильного мышечного напряжения и следующего за ним расслабления («Сосулька», «Муха», «Лимон» и т.п.).

Н.П. Вердиго [2] рекомендует последовательно тренировать все группы мышц, которые условно разделены на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. По мнению специалиста, психофизический покой, достигаемый в результате психомышечной тренировки, восстанавливает силы ребенка.

Собственный практический опыт показал, что также можно использовать задания с чередованием эмоциональных состояний, которые необходимо было изобразить ребенку (злые-добрые кошки, Царевна Несмеяна- веселый клоун), благодаря этому дети могут научиться не только дифференцировать эмоции с помощью мимики, жестов, тона голоса и положению тела, но и целенаправленно регулировать свое эмоциональное состояние.

На занятиях для этого следует использовать задания в парах и подгруппах, требующие от детей межличностного взаимодействия, что позволит детям использовать и развивать свои социальные навыки. В процессе такого взаимодействия воспитанники с ОВЗ будут учиться понимать и учитывать чувства другого человека.

В результате использования в работе с детьми с ОВЗ элементов драматизации отмечается снижение уровня тревожности, некоторое снижение уровня агрессии, повышение социальной активности, повышение работоспособности и уровня социальных навыков в целом.

Однако, стоит отметить, что для детей с ОВЗ характерно быстрое нарастание уровня психоэмоционального напряжения. Поэтому для закрепления достигнутых результатов необходима регулярная профилактика роста психоэмоционального напряжения, которая не должна ограничиваться использованием элементов драматизации, на занятиях должна происходить смена различных видов деятельности, обеспечивающих активизацию различных систем анализаторов.

Библиографический список

1. Алямовская В. Г., Петрова С. Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. – М. : Скрипторий, 2002. – 80 с.

2. Вердиго Н.П. Игры, которые лечат. Психотерапевтические игры. Дыхательные упражнения. Упражнение на снятие нервного напряжения у детей. Упражнения на развитие эмоциональной сферы. Ароматерапия для детей. – Архангельск, 2004.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: «Союз», 1997. – 93 с.

4. Доронова Т. Н. Играем в театр. – М. : Просвещение, 2004. – 125 с.

5. Савина Е. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. – №4. – С. 11–14.

6. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд. испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

7. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

О. В. Тришкина, Л. А. Лозина,

учителя-дефектолога ГКОУКО «Кировская школа-интернат»

г. Киров Калужской области

РОЛЬ ПРАЗДНИКОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В школе-интернате праздники помогают жить насыщенной, яркой, разнообразной жизнью. Подлинная эффективность праздников заключается в эмоциональном и душевном развитии всех членов коллектива (и взрослых, и детей). Каждому предоставляется возможность проявить свои художественные и организаторские способности, эмоциональную восприимчивость, творческую активность. После хорошего праздника легко дышится учащимся и плодотворно работает педагогам. Посредством участия в праздниках создается душа, зреет ум, становятся талантливыми руки, а сердце учится быть добрым.

На этапе введения ФГОС для обучающихся с ОВЗ [1], имеющих слуховые нарушения, праздник является одним из способов реализации задач:

– применение приобретенного опыта восприятия неречевых звуков окружающего мира и навыков устной коммуникации для выполнения различных проектов для содержательного и культурного досуга, в том числе совместно со слышащими;

– использование сформированных умений и навыков в устной коммуникации во время подготовки и проведения праздников;

– приобщение к миру искусства и культуры;

– развитие познавательной и эмоциональной сферы;

– активизация творческих способностей;

– коррекция слухоречевых нарушений;

- ознакомление с широким спектром видов человеческой деятельности;
- воспитание духовно-нравственной культуры;
- диагностирование психо-социального развития;
- подготовка к социализации в социум слышащих;
- формирование гуманизма и толерантности в учреждении.

Праздник в школе – интернате рассматривается как одна из форм духовного, нравственного и социального самовыражения. Глухие воспитанники при поддержке педагогов получают возможность проявить себя и свои способности, продемонстрировать публично накопленные знания, умения. Главный же смысл праздника для участников определяется не в том, чтобы показать себя или покрасоваться перед окружающими, а в том, чтобы поделиться всем лучшим в себе. Раскрывается эта внутренняя суть праздников постепенно, в ходе всего процесса подготовки праздника и созданной в связи с этим непосредственной среды общения. Дети общаются друг с другом, младшие – со старшими, взрослые – с детьми и коллегами. В условиях разноплановых межличностных связей и контактов, как правило, легче и быстрее передаётся и усваивается опыт, возникает чувство семейности. Пополняется словарный запас, совершенствуется произносительные навыки, выразительность, вынятность речи, активизируется слуховое восприятие, развиваются умения и навыки общаться в диалоге с партнёром по танцам, по роли в сценке. Преодолевается страх и неуверенность, развивается способность чувствовать красоту художественного слова, формируются познавательные способности и интерес. Благодаря танцам совершенствуется пластичность, артистизм. В таких условиях внутренний и внешний мир школы-интерната как бы объединяются. Значимость внешней стороны в этом объединении заключается в осознании перспективы достигнуть личностных успехов в творческой деятельности, самоопределения и самовыражения в ней.

Общеизвестно, что подготовка и сам праздник требуют высочайшего напряжения сил. Праздник в школе-интернате – совместная творческая деятельность. Организуя воспитанников, все педагоги включаются в подготовку праздника: и учителя начального уровня образования, и предметники, и учителя индивидуальных занятий по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи, и учитель-дефектолог слухового кабинета, и воспитатели, и все педагоги школы, которые могут быть полезны.

На интегрированных уроках развития речи, предметно-практического обучения, ознакомления с окружающим, чтения, литературы и др., опираясь на личный опыт учащихся, учителя способствуют развитию познавательных способностей детей, формированию кругозора, накоплению словарного запаса. Совместно с педагогами в библиотеке подбирается репертуар для сценария.

На индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи произносительному материалу праздника придаётся эмоциональность, интонационная окрашенность, выразительность, внятность. Учитель-дефектолог слухового кабинета, применяя коррекционно-развивающие упражнения для слуховой тренировки звукового материала праздника, обогащает слуховое восприятие учащихся неречевыми звучаниями (шум дождя, метели, вьюги и т.п.), мелодиями, разучивает и закрепляет с исполнителями ритмический рисунок песен.

На музыкально-ритмических занятиях и в вокальном кружке песня отрабатывается в удобной для пения детей тональности. В танцевальной студии вместе с профессиональным хореографом воспитанники трудятся над постановкой хореографических композиций, выражая свои чувства, состояния языком пластики движения, языком тела.

Руководитель кружка «Швейное дело», совершенствуя знания старшеклассниц о технологии изготовления одежды, полученные на уроках обслуживающего труда, помогает им в изготовлении сценических костюмов. Руководителем изостудии оказывается профессиональная помощь воспитанникам в оформлении декораций, создании эскизов для оформления сцены, организации экспозиции рисунков к памятным датам великих русских писателей и поэтов. А в кружках технического творчества дети хлопчут вместе с педагогами-умельцами над изготовлением необходимых реквизитов для праздников.

В специальной, педагогически организованной деятельности под влиянием окружающей среды у глухих воспитанников формируются основы эстетического сознания, художественного вкуса, этики и культуры. Обучение, воспитание, развитие осуществляются не через назидательные беседы, а посредством дружеского общения в совместной деятельности. Учит и воспитывает сама жизнь. Помогает коллектив, в котором все рядом друг с другом, а общий успех зависит от каждого. Самореализоваться каждому способствует напряжённая и интересная работа. Глухие дети учатся толерантности, жить в обществе, дружить, думать о ближнем.

Многолетняя практическая работа по организации и проведению праздников в школе-интернате способствует обогащению базы, обеспечивающей эффективность праздничных мероприятий. Созданы и систематически пополняются фонды:

- сценарного отдела методического уголка школы-интерната;
- библиотеки (художественная, методическая литература, энциклопедические словари, справочная литература, журналы, печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), подборка материалов проектной деятельности учащихся);
- фонотеки (театральные шумы, классические музыкальные произведения, современная эстрада);

- изотеки (подборка картин, репродукций, рисунков);
- кинотеки (видеосюжеты, фильмы собственного производства);
- фототеки (тематические фотоальбомы, буклеты, малая энциклопедия «Школа-интернат: от "А" до "Я"»);
- игротеки (наборы дидактических, спортивных, музыкально-хороводных игр, игр-аттракционов, сюжетно-ролевых, развивающих игр, забав, компьютерных игр, игровые аксессуары, игрушки);
- театрального реквизита (костюмы, сшитые детьми в швейной мастерской школы, парики, маски);
- сценического инвентаря (ширмы, передвижные доски, декорации);
- дискотеки (звукоусиливающая аппаратура, мультимедиапроектор, светоаппаратура, интерактивные доски, компьютер);
- спортивный инвентарь, туристический инвентарь;
- трудовой инструментарий (набор инструментов, швейные и деревообрабатывающие станки, запас материалов);
- сменной наглядности (таблицы, плакаты, баннеры, экспозитор);
- информационного уголка (афиши, рекламы, буклеты).

Предпраздничная обстановка всегда вызывает радостное ожидание этого события. Особый праздничный подъём обостряет чувства, раскрывает эмоции. Основные приметы праздника в школе-интернате – это идея, чёткий сюжет, композиция, традиции, ритуалы и обычаи, слухоречевой компонент, костюмированность, яркая наглядность, зрелищность, творческое игровое действие, неожиданность и сюрпризность.

Педагогами и обучающимися определяются доминирующие и сопутствующие воспитательные цели. Одним из важнейших источников целеполагания, конечно, выступает социальная ситуация, в которой проводится праздник. Она обуславливается событиями, происходящими в стране или мире, государственными праздниками, общественно значимыми идеями, юбилейными датами общественного или внутришкольного значения, уровнем сформированности у учащихся личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД. Влияют на выбор темы и определение целей, а также содержание праздника и общие направления образовательного процесса в школе-интернате.

Темы и цели праздника определяются сочетанием различных организационных форм. В педагогической практике коллектив опирается на две тенденции поиска и отбора формы и содержания: изыскательную (поиски нового, перспективного, принципиально важного для развития интереса глухих детей) и испытанную (опора на сложившиеся, проверенные опытом, праздники).

В программе школьных традиций постоянно прописались многообразие видов и тематики праздников: международные («Новый год», «Международный женский день», «Международный день защиты де-

тей»); государственные («День защитника Отечества», «День Победы», «День России», «Праздник Весны и Труда»); школьные («Первый звонок», «Последний звонок», «День учителя», «Выпускной бал»; «Юбилей школы-интерната»); групповые («День рождения»); народные («Рождество», «Пасха», «Русские посиделки»); тематические («Литературный вечер», «Пусть миром правит лишь любовь», «Речевая конференция», «Здравствуй, гостя Зима!», «Магазин игрушек», «Солнышко», «Путешествие в страну звуков», «Математический праздник»); трудовые («Праздник труда», «Красным девицам – красны подарочки»), игровые (КВН, «День влюбленных», «Грамматическая игра»; «Экологическая шоу-викторина», «Книжный час»); физкультурно-оздоровительные («А ну-ка, девочки!», «А ну-ка, мальчики!», «Весёлые старты», «Папа, мама, я – спортивная семья»); музыкально-театрализованные представления студии «Надежда» («Старые сказки на новый лад» – «Кошкин дом», «Репка», «Курочка Ряба», «Теремок», «Лиса и заяц», «Красная шапочка», «Золушка», «Приключения Буратино», «Вечера на хуторе близ...», «Муха Цокотуха») и т.п.

В школе-интернате праздники проводятся разные, но требования к ним постоянные. Необходимыми условиями эффективного праздника являются:

- единство формы и содержания, учет возрастных особенностей учащихся,
- ориентация на всех ребят и на каждого учащегося за счёт большого выбора ролей и поручений,
- сотрудничество на основе гуманизма, духовности, толерантности;
- обязательная пропорциональность всех частей праздника, точный регламент;
- творческое общение, способствующее самовыражению, активизации коммуникативных способностей.

В структуре праздников в школе-интернате стараемся избегать шаблонов. В основе организации и реализации праздников используется комплексный подход, обеспечивающий органичное соединение всех видов деятельности (поэтической, музыкальной, изобразительной, театральной, речевой, ручного труда и т.д.). В праздниках сочетаются различные виды и жанры художественной самодеятельности с проведением различных викторин, конкурсов, игр со зрителями. В празднике содержится минимальное количество правил, соблюдать их нетрудно. Активны все: и «актёры», и зрители. Здесь каждый участник обретает своё «Я».

Интерес к празднику возрастает при появлении красочных, нестандартных по форме сюжетных, с интригующим текстом объявлений, афиш, реклам, баннеров (объёмных – в виде «домика», «глобуса», «ёл-

ки»; плоских, но необычных – в виде «солнца», «звезды», «самовара»). Пригласительные билеты (или большой коллективный билет – на весь класс, или персональный – каждому участнику и гостям) оформляются в виде «бабочки», «листика», «снежинки», «медальки». Иногда делаются билеты – шапочки: развернул и надел на голову. Приглашение доставляется в группу или класс «сказочным героем».

Например, в речевом празднике «Здравствуй, гостя Зима!» «телеграмму» приносят «снежиры». Малыши радуются и стремятся позвать на праздник своих родных. Старшеклассники приглашают слышащих и глухих ровесников, ветеранов педагогического труда или Великой Отечественной войны. В такие моменты стираются границы между игрой и реальностью, расширяется пространство праздника. И даже, если кто-то из приглашённых не сможет побывать на празднике, всё равно получит информацию о том, как всё прошло, через письмо ребёнка домой, рассказ при встрече с опорой на сочинение «Школьный праздник», публикацию в местной газете, сети Интернет. Обычно все удовлетворены ощущением праздника, что обеспечивает лёгкость и приподнятость настроения. На душе у каждого становится приятно, легко, весело, у большинства участников праздника – счастливое состояние.

Особое место в празднике занимает встреча гостей. Здесь используются всевозможные затейливые варианты или встречи-церемониалы (гостей встречают цветами, хлебом-солью, особым приветствием в виде танца и т.д.).

Начало праздника всегда творческое и необычное, чтобы вызвать интерес и внимание. Используются такие приемы: представление гостей, церемониал знакомства («Экологический КВН»); вступление «Живой эпитафия» («Дом, в котором мы живём!»), театрализация («Красным девицам – красны подарочки»); звуковые, световые, технические эффекты («Мы вместе 65 лет!»); кинофильм («Золотая осень»), музыкальная увертюра («Последний звонок»), ритуал зажжения огня («День Победы»), поднятие флага («Праздник труда»). В композиции праздника (основной части), чаще всего сценарной, соседствуют слово, образ, показ, творческая деятельность, конкурсность. Адаптируются тексты классических художественных произведений («Вечера на хуторе близ...», «Золушка», «Муха Цокотуха»).

Каждый праздник самобытен. По композиции праздника педагоги стараются рассыпать занимательные элементы: коллективные игры, конкурсы, забавы, аттракционы, танцы, концертные номера и выступления, сюрпризные выступления гостей и др. Завершающая часть праздников – чёткая, яркая, краткая. Здесь используются награждения, раскрытие секретов, коллективные оценки, принятие решений, ритуал, общие песни, танцы.

Для эффективности праздника важно всё: интерьер помещения, расположение стульев, демонстрационное место ведущего, вступительное слово для психологического настроения, расположение педагога в момент слухозрительного восприятия речи, качество сюрпризных моментов. Успешность в этом способствует активизации у глухих детей двух психологических каналов восприятия – визуального и аудиального. При восприятии праздника глухие воспитанники учатся воспринимать, восхищаться, испытывать удовольствие, а в самостоятельном творчестве, участвуя в празднике, – творить, выдумывать, пробовать. Педагоги школы-интерната прикладывают немало усилий к тому, чтобы у детей формировалось эстетическое и нравственное восприятие праздничной действительности, вырабатывались навыки правильной оценки праздника, рождалось стремление вносить красоту в жизнь и желание стать творцом этой красоты. Праздник – это создание новых традиций: ломаются снежинки, листики, завянут букеты, но останется коллаж, который может стать постоянной выставкой со сменяемой информацией из разных предметов: фотоальбомы, видеофильмы, проекты.

А самое главное, чтобы в каждом ребёнке зажегся мощный внутренний свет, свет преодоления дефекта. Он – глухой, но способен нравиться, покорять и удивлять! Он умеет радоваться и может дарить радость другим.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://минобрнауки.рф/>.

Н. В. Цветаева,

*доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат педагогических наук, доцент*

ФУНКЦИИ АНИМАЛОТЕРАПИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ

В системе психокоррекционной помощи детям с проблемами развития огромная роль принадлежит анималотерапии – оказанию психологической помощи через взаимодействие с животными и их символами (образами, рисунками, игрушками).

Можно выделить следующие функции анималотерапии:

1) Психофизиологическая функция. Взаимодействие с животными может снимать стресс, нормализует работу нервной системы, психики в целом.

Например, американским врачом А. Кэтчером измерялось давление крови у владельцев собак, когда они читали неинтересный текст и когда играли, возились со своими любимцами (что должно было, в принципе, повышать давление). Но во втором случае давление всегда оказывалось ниже, хотя игра с собаками иногда довольно бурной. Одним из центральных звеньев в системе коррекции личности детей с нарушением интеллекта является работа по развитию эмоционально-волевой и познавательной сферы. Практическая работа с ребёнком предполагает решение задач адаптации и социализации его на основе использования различных по направленности и содержанию методов обучения и воспитания. Учитывая структуру дефекта, возрастные, индивидуально-личностные и психологические особенности детей с ограниченными возможностями побудила нас к поиску путей повышения эффективности коррекционной работы, чтобы максимальным образом стимулировать развитие каждого ребенка в соответствии с его возможностями, сглаживать негативное влияние заболевания на психическое и физическое состояние детей.

На данный момент, существует множество нетрадиционных методик, позволяющих решить комплекс задач и проблем, стоящих перед педагогом. Но эффективность нововведений зависит от знания методики, систематичности и рациональности ее использования.

Использование традиционных и нетрадиционных методик, техник и приемов работы с детьми с нарушением интеллекта помогает справиться с проблемами в развитии (в учебе, поведении), повышает работоспособность, улучшает память, оказывает помощь в профилактической и коррекционно-развивающей деятельности.

На занятиях по развитию психомоторики и сенсорных процессов (данный учебный предмет является специфическим для обучения детей с нарушением интеллекта) я применяю следующие методы коррекции: изотерапия, музыкотерапия, психогимнастика, сказкотерапия и анималотерапия.

2) Психотерапевтическая функция. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений. Так, латвийским психологом Е. В. Антоновой с помощью методики "Рисунок семьи" изучалось влияние домашних животных на восприятие ребенком психологического климата в семье.

Эта методика позволяет диагностировать пять так называемых симптомокомплексов: 1) "благоприятная семейная ситуация", 2) "конфликтность", 3) "тревожность", 4) "чувство неполноценности", 5) "враждебность". В эксперименте сравнивались результаты в семьях, где было

какое-либо животное (собака, кошка, хомяк, попугай и т. д.), и в семьях, где животного не было. Оказалось, что в первой группе двое из каждых трех протестированных десятилетних подростков воспринимают семейную обстановку как благоприятную, в то же время, практически все их сверстники (98%) из второй группы как неблагоприятную.

Тревожность и конфликтность в семьях, где содержатся животные, также оказалась существенно ниже, чем в семьях, где животных нет. В семьях, где есть животные, процент детей с относительно высокими показателями чувства неполноценности и враждебности оказался вдвое ниже, чем в семьях, где животных не содержат.

3) Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психической, так и социальной ее реабилитации.

4) Функция самореализации. Как показали исследования психологов А. Маслоу, А. В.Петровского и других, одной из важнейших потребностей человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность быть значимым для других, представленным в их жизни и в их личности.

Невозможность самореализации приводит к глубочайшему личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет опосредованно удовлетворить эту потребность в квазиформе.

Когда ребенок занимается созданием целой системы живых организмов, например, устраивает аквариум, он выступает в роли творца, "вершителя судеб", определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т. п., ребенок создает "свой мир", мир, в котором он сам обладает абсолютной властью. Не находя возможности самореализации в социальном взаимодействии, он реализуется в созданном им собственном "мире".

5) Функция общения.

Одной из важнейших функций, которую могут осуществлять животные, и даже растения в процессе взаимодействия человека с ними – это функция партнеров общения. В исследовании, проведенном шведским психиатром Л. Торкеллсоном, в котором опрашивалось более тысячи детей с проблемами развития, были получены следующие результаты. 98% обследованных доверяют животным свои тайны. Около 60% признались, что обсуждают с ними свои проблемы, как с советниками или друзьями. 90% уверены, что собака чувствует их настроение и прекрасно знает, счастлив ли ребенок в этот момент или он болен, или грустит о чем-то. Как можно увидеть из описанных выше примеров, взаимодействие с животными и животным миром действительно может вы-

полнять такие важные функции, как например самореализация, реабилитация и общение.

Причем, как правило, от пациента не требуется никаких дополнительных знаний о животном – его задача просто наблюдать (если имеются в виду аквариумные рыбки), слушать (канарейки и попугаи), гладить (кошка) или активно взаимодействовать (собака, лошадь, дельфины). Но также и стоит добавить, что анималотерапия это не панацея от всех болезней. Существуют и противопоказания, хотя их перечень незначителен и касается, в основном, острого периода течения любого заболевания. Абсолютными противопоказаниями являются гемофилия, ломкость костей и заболевания почек (это что касается конкретно иппотерапии).

На сегодняшний день проводится множество различных исследований, посвященных изучению влияния животных на детей с проблемами развития. Так, С. Баркер и К. Доусон изучили эффект присутствия собак на уровень тревожности детей с проблемами развития. Почти все исследования показали заметное снижение уровня депрессии благодаря животным. Кроме того, С. Баркер проводила исследование, сравнивая снижение уровня тревожности в результате анималотерапии и традиционных терапевтических процедур. Эксперимент показал значительное снижение уровня тревожности у детей с проблемами развития настроением и психическими расстройствами как в результате анималотерапии, так и в результате традиционной психотерапии. Исследования показывают, что даже присутствие или посещение животного может помочь ребенку в стрессовой ситуации. Р. Фридман в 1983 году обнаружил снижение артериального давления у детей, когда собака присутствовала во время выполнения стрессового задания. Позже Р. Уэллс выявил, что присутствие собаки во время потенциально болезненных медицинских процедур снижает физиологический и психологический уровни дистресса у хронически больных детей. Такие же исследования проводились и с взрослыми. А. Катчер выявил снижение артериального давления во время наблюдения за аквариумными рыбками. Другие отмечают положительное воздействие животных в медицинских учреждениях, домах престарелых и реабилитационных центрах, так же как и в психиатрических клиниках. Так, занятия с детьми с проблемами развития дают лучшие результаты, когда в классе присутствовали певчие птицы.

Животные также помогают преодолеть негативные последствия изоляции, одиночества и депрессии. Результаты исследования позволили создать программу «Исцеляющие друзья» (“Healing friends”), участники которой работали с детьми с проблемами развития.

А. Катчер и Ф. Уилкинс обнаружили, что «гиперактивные дети и дети с поведенческими нарушениями в результате анималотерапии были более спокойны, менее возбудимы и агрессивны, лучше сотрудничали с

терапевтом, начинали лучше учиться и были способны управлять своим поведением» [1, с.137].

Некоторые психологи предлагают использовать животных в школах, и в некоторых учебных заведениях США это находит применение. Наиболее популярные животные в классе – это черепахи, лягушки, хомяки, морские свинки, кролики, пауки, крысы, попугаи, рыбки, ящерицы и змеи. Б. Левинсон предполагал, что животное может служить «переходным объектом» между домом и школой. Присутствие животного может помочь как детям, так и учителям. Kellert and Wilson объясняют подобный эффект наличием следующих факторов: 1. Животные в большой степени способствуют усилению внимания. 2. Когда дети наблюдают за животными и взаимодействуют с ними, они становятся более настойчивыми, и их поведение меняется в лучшую сторону. 3. Присутствие животных стимулирует вербальную и невербальную экспрессию. Животные, источник интереса со стороны детей, могут быть также отвлекающим фактором, снижающим напряжение.

Однако при этом возникает проблема, связанная с неизбежной смертью животного. Это осложняется еще и тем, что, как свидетельствуют исследование Jarolmen, дети переживают смерть животного тяжелее, чем взрослые, поэтому необходимо быть готовыми и к проведению терапии по преодолению чувства утраты в этом случае.

Подобный проект по введению животных в школу был осуществлен в некоторых американских учебных заведениях в 1995 году Министерством образования по инициативе директоров школ и родителей учащихся. Дети стали с большим удовольствием посещать школу, были более активны в классе и больше сотрудничали друг с другом, застенчивые дети стали более раскованными. В результате то, что начиналось как двухнедельный проект, стало постоянной составной частью образовательного процесса в этих школах.

Исследование, проведенное Министерством образования в 1997 году, выделило список аргументов «за» и «против» содержания животных в школе, составленный с помощью учителей. В пользу этой программы говорило то, что животные являются великолепным источником удовольствия и вдохновения, усиливают мотивацию детей, помогают развивать чувство ответственности, способствуют сотрудничеству детей с учителем и друг с другом, и тем самым помогают укреплять социальные связи, уменьшают напряжение в классе, способствуют эмоциональной стабильности детей. Аргументом против выступало то, что содержание животных может требовать дополнительных затрат времени и денег.

Необычную программу проводят библиотеки американского города Солт-Лейк-Сити. Детей в возрасте от 5 до 9 лет, которым по разным причинам трудно научиться читать, обучают грамоте с помощью собак.

По полчаса в неделю ребенок читает вслух животному. Сорок пять собак самых разных пород в сопровождении хозяев бесплатно предоставил местный клуб собаководов. Собаки предварительно обучены при чтении смотреть в лицо ребенку или на книгу, чтобы создавалось впечатление, что животное следит за сюжетом. Дети видят в собаке внимательного слушателя, который, в отличие от сверстников в школьном классе, не смеется над запинками или ошибками в произношении слов. Результаты убеждают: за 13 месяцев эксперимента навыки чтения у отстававших детей значительно улучшились.

Сейчас животные используются и в процессе психологического консультирования. Так, Дж. С. Кэррин специализируется в области анималотерапии и использует животных в работе с детьми с проблемами в сфере общения, поведенческими проблемами, с детьми с особенностями развития и страдающими от депрессии. Этот метод помогает обучить навыкам социального взаимодействия детей из приютов, работать с детьми, подвергшимися сексуальному насилию, а также обучить клиентов способам невербальной экспрессии.

Интересен опыт детского сада для детей с задержкой психического развития в городе Ярославле. Там есть группа, в которую ежедневно приводят пони. Дети ездят на лошадке на свежем воздухе. У них развиваются и координация, и память, и внимание. Ребенок попадает в особый ритм, задаваемый движениями лошади, и в особое эмоциональное поле.

С 1996 года в Санкт-Петербурге работает Оздоровительный конный центр "Солнечный остров", который применяет метод иппотерапии в работе с людьми с ограниченными возможностями. Более 60 городов России знают об иппотерапии и создают центры по ее применению. Для этого подвижники этого метода объединились в Национальную Федерацию лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта. Цель Федерации – создание условий для активного применения иппотерапии специалистами различных областей по работе с инвалидами.

Известно об использовании этого метода реабилитации в Петергофе, в институте для детей с интеллектуальными отклонениями, а также в детском доме в Коломне, в интернате г. Йошкар-Ола. В конноспортивной школе «Озерки» занимаются с группой детей с ДЦП. Иппотерапией занимаются также в Нижнем Новгороде, в Саяногорске. В Сергиев-Посаде организованы занятия иппотерапией на базе общественной организации «Старая школа» с детьми, имеющими ампутацию конечностей, ДЦП и страдающими различными психическими патологиями [2,91].

Анималотерапия используется и в Социально-психологическом центре "НИКА" (г. Владимир). Целевые группы составляют дети в возрасте 3–10 лет с отклонениями в поведении и общении. Цель работы: устранение коммуникативных и поведенческих нарушений ребенка. Задачи работы:

выявить на основе использования методов психодиагностики детей с подобными отклонениями в эмоциональной сфере, провести коррекцию нарушений в общении и поведении средствами анималотерапии. Прогнозируемые результаты: развитие коммуникативных навыков, снижение уровня тревожности, страхов, повышение стрессоустойчивости, хорошее самочувствие и настроение ребенка, развитие наблюдательности и воображения, развитие эмпатии, сочувствия и сопереживания.

Опыт проведения регулярных занятий с детьми показывает эффективность применяемых методик, подтверждаемую результатами педагогического наблюдения. Проводимая, таким образом, работа способствует повышению эффективности в развитии эмоциональной, познавательной и двигательной сфер у детей с проблемами развития.

Библиографический список

1. *Захаров А. И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб. : Союз, Лениздат, 2000.
2. *Никольская А. В., Ульянова Н.* Ненаправленная анималотерапия. Позитивные и негативные аспекты взаимодействия с собакой у детей и взрослых. – М. : «Аквариум-Принт», 2009. – 208 с.
3. *Стрелкова Людмила Петровна.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1987. – 218 с.

С. Ю. Яковлева,

воспитатель высшей категории МАОУ «Гимназия №73» г.Владимир

АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА С ДИАГНОЗОМ ГЕМОФИЛИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ГИМНАЗИИ

17 апреля международная общественность ежегодно отмечает Всемирный день гемофилии с целью привлечь внимание мировой общественности к проблемам, связанным с этим заболеванием. Гемофилия – это наследственная болезнь, передающаяся на генетическом уровне. Она обусловлена нехваткой в крови фактора свертываемости. Кровотечение у больных гемофилией протекают дольше, чем у здоровых людей. Любая травма, любая рана сильно и долго кровоточит. На теле ребенка появляются синяки, подкожные гематомы, которые могут спровоцировать осложнения мышечных и костных тканей. В современной медицине существует терапия, которая помогает больному, однако эта болезнь не является излечимой.

Задача педагогов помочь такому ребенку адаптироваться и социализироваться в детском коллективе, учитывая особенности психофизического развития и его индивидуальные возможности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. №273 установлено: «...содержание образования и условия организации обучения и воспитания, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [1].

Основной документ, содержащий гигиенические требования к организации данной работы – это «Санитарно-эпидемиологические правила, нормативы и требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций, утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 №26, где говорится «Образовательная организация должна создать условия для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в случае их пребывания в учреждении ...» [2]. Нормы СанПиН 2.4.1.3049-13 распространяются на все дошкольные образовательные организации, независимо от их вида, организационных правовых форм и форм собственности.

Для успешной адаптации и социализации ребенка-инвалида к условиям пребывания в дошкольной группе гимназии нами был разработан соответствующий алгоритм действий. На начальном этапе проводилась первичная встреча с семьей с целью сбора информации о развитии ребенка и выяснении образовательного запроса со стороны родителей. Следующим этапом было углубленное психолого-педагогическое обследование ребенка, по результатам которого определился дальнейший образовательный маршрут. В работу с таким ребенком были включены администрация, педагоги дополнительного образования и специалисты: педагог по ИЗО деятельности, инструктор по физкультуре, логопед, психолог, музыкальный руководитель.

Совместно с ними обсуждалась и разрабатывалась «Адаптированная программа для ребенка – инвалида с диагнозом гемофилия», в которой был определен индивидуальный образовательный маршрут с учетом психофизического развития этого ребенка и учетом его индивидуальных возможностей. Цели и задачи индивидуальной образовательной программы были четко сформулированы на основе примерной основной образовательной программы «Детский сад 2100» [1].

Разработанная нами программа включает содержание основных разделов базовой программы, коррекционные направления для данного ребенка, рекомендации специалистов учреждения, содержит воспитательный компонент. Учитывая тяжёлую степень заболевания большое

значение было отведено профилактике переутомляемости (щадящий гибкий режим, физкультурно – оздоровительные мероприятия, профилактическая, дыхательная, речевая, пальчиковая гимнастики, аромо- и фитотерапия, музтерапия, игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, закаливающие процедуры).

На основе анализа промежуточной диагностики вносились изменения и корректировки в индивидуальную образовательную программу. Для успешной адаптации и социализации ребенка – инвалида в учреждении имеется комната психологической разгрузки, предполагающая формирование адаптированной образовательной безбарьерной среды: оборудование для развития общей подвижности, оборудование и игрушки для развития тактильного, зрительного и слухового восприятия, мышления, речи, оборудование для игр с песком, музыкальные игрушки, художественная литература.

Большую роль в адаптации и социализации в детском коллективе играет сам педагог, его личный пример, умение поднять авторитет этого ребенка в коллективе, построить свою работу так, чтобы не только воспитатель, но и дети сами замечали малейшие успехи и победы в обучении малыша, подбадривали его и поддерживали.

По итогам промежуточных диагностик, что за время посещения таким ребенком группы дошкольного отделения гимназии проводились, у ребенка была снижена заболеваемость (мальчик практически не болел). Была отмечена положительная динамика в усвоении навыков самообслуживания в речевом развитии. Ребенок постепенно усваивает правила и нормы поведения в коллективе, у него появляются друзья.

Библиографический список

1. «Детский сад 2100»: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования (Проект) / Под науч. ред. О.В. Чиндиловой. – М. : Баласс, 2012. – 496 с. (Образовательная система «Школа 2100»)
2. СанПин 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=2520
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2012. – №53 (ч.1.), ст. 7598.

Раздел 4

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л. Е. Голякова,

воспитатель группы компенсирующего вида для детей с ЗПП

высшей квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»

г. Муром Владимирской области

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДЛЯ АКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИХ СЕМЬЯМИ

Сегодня применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе – это одно из приоритетных направлений модернизации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между участниками учебного процесса на всех этапах педагогической деятельности. Так как ФГОС дошкольного образования [4] поддерживает точку зрения на ребёнка, как на «человека играющего», многие методики и технологии уже пересмотрены и переведены с учебно-дидактического уровня на новый, игровой уровень, в котором дидактический компонент будет непременно соседствовать с игровой оболочкой.

Использование компьютерных ресурсов позволяет сделать образовательный процесс информационно емким, зрелищным, комфортным, превратить обучение для дошкольников в интересную игру. Поисковые системы сети Интернет предоставляют педагогам возможность найти практически любой материал по вопросам развития и обучения и любые фотографии и иллюстрации для совместной деятельности с ребёнком.

Муниципальное дошкольное бюджетное образовательное учреждение «Детский сад №26 комбинированного вида» округа Муром, Владимирской области является уникальной дошкольной образовательной организацией, воспитанниками которой становятся дети с различными образовательными потребностями. Наряду с дошкольниками общеобразовательных групп, детский сад посещают дети с задержкой психического развития, детским церебральным параличом, нарушениями зрения, умственной отсталостью лёгкой степени, сложными дефектами психофизического развития.

Мне, как педагогу группы компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития, стало очевидно, что информационно-коммуникативные технологии являются важным помощником в воспитательно-образовательном процессе.

По мнению О.И. Кукушкиной [3], использование веб-технологий в образовательной деятельности с детьми ЗПР является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации. Необходимо отметить, что использование компьютерных технологий при проведении работы с проблемными детьми носит полифункциональный характер. Это значит, что происходит не только усвоение знаний, но еще и развитие внимания, зрительно-моторной координации, познавательной активности. Открываются новые возможности для развития произвольной регуляции деятельности дошкольников с задержкой психического развития: умения подчинить свою деятельность заданным правилам и требованиям, сдерживать эмоциональные порывы, планировать действия и предвидеть результаты своих поступков.

Если же наблюдается преемственность в коррекционно-образовательной деятельности между дошкольным учреждением и семьей, то результат работы по преодолению недостатков в развитии становится оптимальным. Для того, чтобы родители активно включились в коррекционную деятельность ДОО, им необходимо сформировать элементарные представления о такой работе.

Использование в воспитательно-образовательном процессе интернет-блога группы компенсирующего вида для дошкольников с задержкой психического развития «Страна почемучек» открывает родителям и детям с различными социальными компетенциями и образовательными потребностями, доступ к многообразным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы родителей и воспитанников, даёт совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных навыков, позволяет реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

Одна из важнейших линий умственного развития ребенка-дошкольника с задержкой психического развития состоит в последовательном переходе от более элементарных форм мышления к более сложным.

Как отмечает Н.А. Коробейников [2], научные исследования по использованию развивающих и обучающих компьютерных игр, организованные и проводимые специалистами Ассоциации «Компьютер и детство» в содружестве с учеными многих институтов, начиная с 1986 года, и исследования, проведенные во Франции, показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты:

- дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины;
- глубже постигаются понятия числа и множества;
- быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- тренируется элективность внимания и память;
- активно пополняется словарный запас;

- развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз;
- уменьшается время, как простой реакции, так и реакции выбора;
- воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;
- развивается воображение и творческие способности;
- развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления.

Играя в компьютерные развивающие игры, которые педагоги группы размещают на страницах интернет-блога, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Объективно все это означает начало овладения основами теоретического мышления, что является важным условием при подготовке детей к обучению школе.

На страницах блога группы любой родитель получает возможность познакомиться с особенностями образовательно-воспитательного процесса в ДОО, устоявшимися традициями детского сада, узнать последние новости, и таким образом быть всегда в курсе всех происходящих в учреждении событий. Каждый заинтересованный родитель может узнать расписание занятий, мероприятий, время встречи воспитателя, специалистов с семьями воспитанников и многое другое. На форуме блога родитель может задать педагогу любой вопрос, касающийся своего ребенка, а также внести предложения по организации воспитательного процесса в группе.

Как правило, на блоге группы «Страна почемучек» администраторы размещают не только текстовый материал, но и фото, и видео подборки по итогам проведения воспитательно-образовательных мероприятий по календарно-тематическому планированию. Родители, интересующиеся современными информационными технологиями порой сами предлагают свою помощь в оптимизации работы блога группы, тем самым активно участвуют в жизни детского сада.

Кроме того блог группы может стать для родителей источником информации учебного, методического или воспитательного характера. Со страниц блога группы родители могут получить информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников.

Использование ИКТ в воспитательно-образовательном процессе – это одно из современных направлений в дошкольном образовании. Средства информационно-коммуникативных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями воспитанников, а также популяризировать деятельность коллектива группы и детского сада в целом. Как отмечено в работе В.П. Беспалько [1], преимущества их использова-

ния во взаимодействии с семьями дошкольников очевидны и заключаются в **следующем**:

- минимизация времени доступа родителей к информации;
- возможность педагога продемонстрировать любые документы, фотоматериалы;
- обеспечение индивидуального подхода к родителям воспитанников;
- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы с родителями;
- рост объема информации;
- оперативное получение информации родителями;
- обеспечение диалога воспитателя и родителей группы;
- оптимизация взаимодействия педагога с семьей.

Таким образом, успешность педагогического взаимодействия дошкольного учреждения и семьи сегодня во многом зависит от того, насколько педагог-воспитатель и специалист – использует в своей работе новые информационно-коммуникационные технологии, имеющие огромный потенциал, призванный заинтересовать родителей и детей, создать условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе современной образовательной организации.

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М. – Воронеж : Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во НПО “Модэк”, 2002.
2. *Коробейников Н. А.* Воспитательные возможности компьютерных игр // Детский сад и семья. – 2002. – №5.
3. *Кукушкина О. И.* Компьютер в специальном обучении. Проблемы. поиски, подходы // Дефектология. – 1994. – №5.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт Дошкольного образования (Пр. №1155 Министерство Образования и науки РФ от 17.10.2013).

И. В. Карпенкова,

*психолог, руководитель направления стажировок тьюторов и студентов,
член Совета АНО «Центр реабилитации инвалидов детства
«Наш Солнечный Мир»» г.Москва
кандидат социологических наук*

ПИСЬМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С РАС ПРИ ПОМОЩИ КОМПЬЮТЕРА

Дети с РАС и другими нарушениями развития нередко предлагают нам много загадок, разгадав которые мы сможем улучшить контакт с ними, и даже наладить общение с ними на одном языке.

Наблюдения за некоторыми детьми с РАС и другими нарушениями развития показали, что они не могут говорить, в силу разных причин, но при этом, оказывается, могут писать. Они могут написать слово, либо предложение. Многие из этой группы детей пишут не самостоятельно, а с поддержкой руки. При этом им легче дается процесс печатания на компьютере, нежели письмо от руки. Это и понятно. Напечатать букву, стукнув по клавише, гораздо проще, чем выписывать линии и крючочки.

Дети, с которыми проводились коррекционные и логопедические занятия могут научиться читать. Этому способствуют и усилия родителей, когда они вместе с ребёнком читают книгу, используют карточки с картинками и подписанными соответствующим словами. То есть ребёнок научается читать, но не может делать это вслух, так как у него могут быть проблемы различного характера, связанные с неразвитостью артикуляционного аппарата, и другие.

Но когда мы предлагаем ребёнку написать то, что он хочет сказать, после определённой серии занятий, и у него начинает получаться, то ребёнок и взрослый получают возможность общения на одном языке.

Это важнейшее направление работы имеет огромную значимость. У ребёнка появляется возможность общаться при помощи письменной речи: высказывать нужды, делиться своим мнением. Нередко дети рассказывают специалисту о проблемах, касающихся отношений с родителями. В этом случае психолог может помочь родителям и ребёнку наладить контакт, гармонизировать их отношения. Многие дети рассказывают о своих тревогах, страхах.

В зарубежной практике использование компьютера (планшета) с целью общения (обмена информацией) с помощью печатания относят к методу альтернативной коммуникации (АК).

Целью работы на компьютере в рамках АК является развитие у ребёнка мотивации к использованию письменной речи. Когда ребёнок осознаёт, что он может выразить свои просьбы и нужды напрямую – написав об этом, он стремится учиться писать быстрее. Ребёнку уже не нужно использовать в диалоге со взрослым крик и плач, пытаться самостоятельно и нередко при этом разрушительно, во что бы то ни стало достать то, что ему требуется. Ребёнок может написать о том, что ему нужно, с помощью клавиатуры или картинки с изображением букв алфавита.

Обучение письму можно условно объединить в три этапа:

1. Соотнесение звуков и букв, их запоминание;
2. Обучение ребёнка сложению букв в слоги, а затем в слова;
3. Тренировка навыков печатания букв, слов.

Как показывает опыт, совмещение двух и более задач (например, тренировка навыка писания и освоение грамоты) в условиях малого ко-

личества ресурсов организма ребёнка приводит к более низкому результату, нежели разделение этих двух видов деятельности во времени.

Опишем помощь педагога на каждом этапе процесса.

На первом этапе педагог проговаривает слово, показывает картинку, нажимает на нужные клавиши рукой ребёнка (берет руку ребенка в свою руку, ладонь ребенка собрана в кулак, указательный палец высвобожден, чтобы можно было нажать на клавишу). На мониторе одна за другой появляются буквы, педагог озвучивает каждую букву.

Рука ребёнка во время нажатия на клавиши движется пассивно, вслед за движением руки педагога. Затем педагог предлагает ребёнку нажать на нужную клавишу, показывая на неё, при этом добиваясь того, чтобы ребёнок передвинул свою руку в сторону нужной клавиши.

На втором этапе педагог и ребёнок пробуют составлять буквы в слоги, а слоги в слова. Методика – та же, что и в первом случае.

Эти два этапа могут занять достаточно много времени. На этом этапе хорошим подспорьем могут быть компьютерные игры, обучающие составлению из букв слова. Обычно в этих играх используется компьютерная мышь. Поэтому необходимо обучить ребёнка пользоваться ею.

На третьем этапе, когда мы отмечаем, что ребёнок бегло пишет буквы, ориентируется в клавиатуре, стоит попробовать задавать ребёнку вопросы, ответы на которые может знать только ребёнок. Например: «Хочешь, поиграем в паззлы?», «Какой твой любимый цвет?»

Также проверку информации можно осуществить, спросив родителей о том, о чём написал ребёнок, но не мог знать педагог. Нередко бывает так, что информация не сходится, дети пишут о событиях, которые не происходили, называют имена несуществующих родственников и т.п. Можно предположить, что это возникает по двум причинам: во-первых, ребёнок субъективен в своём отражении окружающего мира и не всегда то, что есть на самом деле, он понимает так, как понимают взрослые. Вторая причина – трудность в тонких настройках понимания того, что хочет написать ребёнок и своими интерпретациями.

Если ребенок может писать самостоятельно, это замечательно. Дальнейшая работа строится на закреплении навыка печатания, увеличения скорости и развития умения грамотно излагать свои мысли.

Но многим детям крайне трудно писать без поддержки руки рукой взрослого. Методический приём, при котором ребёнок пишет с поддержкой руки, называют фасилитированной, поддерживающей коммуникацией.

В моей десятилетней практике было проведено множество занятий с неговорящими детьми с РАС. Почти все они писали с поддержкой. Я распечатывала наши диалоги, показывала родителям, проверяя информацию, о которой не могла знать. В подавляющем большинстве случаев родители подтверждали информацию, о которой сообщал ребенок. Или,

путем рассуждений и догадок, мы приходили к пониманию того, что имел в виду ребенок. А дома родители выполняли те просьбы, о которых сообщал ребенок, и он с благодарностью принимал то, о чем он просил.

Поддерживающая коммуникация может являться эффективным способом общения по следующим причинам:

1. Ребёнок и фасилитатор находятся в едином коммуникационном пространстве, осуществляя совместную созидательную деятельность.

2. В процессе такого общения происходит обучение ребёнка навыкам письменной речи, это может позволить ему активно общаться с другими людьми.

3. Ребёнок получает возможность общения «на одном языке». Это исключает возможные искажения понимания потребности ребенка.

Например, у ребёнка может быть только черно-белая карточка с изображением яблока, или карточка с изображением яблока только красного цвета. Ребёнок, показав карточку с изображением яблока, может получить яблоко не того цвета. Но если ребёнок написал: «Хочу красное яблоко», то становится понятно, какого цвета яблоки ребёнок предпочитает. Этот пример достаточно прост, и, при внимательном подходе, такую проблему можно решить и с помощью карточек. А вот понять, почему ребёнок расстроен или обиделся, ведёт себя как-то странно, с помощью карточек бывает крайне тяжело.

Вот недавний пример. Дома В. достал несколько банок с бытовой химией и разбрызгал в ванной все средства. Мама не смогла понять мотивы этого поступка. Когда педагог попросила В. написать, почему он это делал (с В. в течение 5 лет проводятся занятия с использованием компьютера по обучению письму, печатание слов пока происходит с поддержкой), он написал, что ему не хватало запахов. В последующей беседе с мамой оказалось, что В. взял только те средства, которые распылялись с помощью пульверизатора. В. часто нюхает различные вещества – духи, еду и т.п.

Таким образом, компьютер выступает средством коммуникации для детей с РАС, обеспечивая им возможность передавать свои мысли в письменной форме, не проговаривая их словами.

Е. Р. Маджидова,

*старший преподаватель кафедры истории и филологии
Таджикского государственного университета коммерции
г. Душанбе, Республика Таджикистан*

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ ЭССЕ-ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Успешную социализацию, адаптацию и самореализацию людей в современных условиях жизни обеспечивает одна из ключевых компетентностей – коммуникативная, которая означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей.

Овладение связными формами высказываний – процесс длительный, требующий умелого воздействия и руководства, именно поэтому формированию письменной речи учащихся уделяется такое большое внимание в теории и практике методики преподавания русского языка. Мы рассмотрим особенности создания эссе.

Известно, что написание эссе – творческий процесс. Создавая текст эссе, мы отражаем общепринятые взгляды на предмет обсуждения, высказываем собственное мнение, приводим аргументы в его пользу, выдвигаем предположения о возможном решении проблемы и делаем краткий вывод по сути рассмотренного нами вопроса. Существуют некоторые закономерности, знание которых поможет при написании эссе.

По традиции выделяют четыре типа эссе:

- 1) повествование;
- 2) сравнение, или противопоставление;
- 3) объяснение (установление причины или анализ результатов);
- 4) доказательство.

Все типы эссе имеют одинаковую структуру: введение, основная часть и заключение. **Введение** обычно состоит из трех частей: 1. Магнит (начальное утверждение); 2. Соединяющая информация; 3. Утверждение (или предполагаемый план эссе). В **основной части** эссе заключена главная интрига. **Заключение** содержит в себе завершающую идею или мораль.

Автор эссе-доказательства задается целью передать читателю свое убеждение в чем-либо. Например, в том, что обязательное страхование личной ответственности всех автоводителей – полезная и необходимая в современном цивилизованном обществе операция. Он сообщает свою точку зрения, приводит аргументы и старается убедить своих читателей в собственной правоте.

Необходимо быть очень внимательным при выборе и определении типа эссе, который вы собираетесь написать, т.к. есть такие идеи, которые невозможно доказать. Так, например, нельзя доказать, что чай вкуснее кофе («на вкус и цвет товарища нет»). Но мы можем доказать на основе статистики и собственных наблюдений, что в некоторых странах чай популярнее, чем кофе (а в других – наоборот).

Помимо этого необходимо особенно хорошо и тщательно сформулировать утверждение. Оно должно быть таким, чтобы можно было привести аргументы (неважно, за или против своего утверждения).

Таким образом, мы должны убедить своего читателя в том, что наша точка зрения – самая достойная. Следовательно, необходимо подумать о балансе в нашем тексте: в нем должен быть не только тезис, но и антитезис. Надо постараться встать на позицию своего воображаемого противника и представить себе его аргументы с тем, чтобы потом опровергнуть их. Будет хорошо, если эссе будет показывать неправоту нашего оппонента. Если же мы продемонстрируем только свою точку зрения, то можем не убедить читателя (он может принять весь текст как назойливую пропаганду).

Конечно, будет замечательно, если в эссе будет представлено не только мнение автора, но и противоположная точка зрения. Однако при этом нельзя забывать о том, что каждый контраргумент воображаемого оппонента должен быть опровергнут автором эссе. Сделать это можно на уровне эмоций. В этом случае общий тон эссе должен быть слегка ироничным. С другой стороны, эссе-доказательство может быть очень логичным и последовательным. Тогда нам необходимо вполне серьезно проанализировать контраргументы и показать, почему они не доказательны.

Очень важно в эссе-доказательстве правильно выбрать общую тональность текста. Не слишком ли категорично мы пишем? Достаточно ли веско? В словаре русского языка существуют определенные слова, при помощи которых мы сможем выдержать нужную тональность.

Как заявить о своем мнении? Такие слова, как *должен* (*должна, должно, должны*), *обязан* (*обязана, обязано, обязаны*), *необходимо, обязательно*, превращают наши слова в категоричное заявление. Читатель поймет, что автор эссе непоколебимо стоит на определенной точке зрения. Например: Произошедшие в последнее время космические аварии еще раз показывают: человечество *обязано* сначала обеспечить безопасность Земли и ее обитателей, а уж потом – мечтать об освоении Космоса.

Наряду с этим надо признавать возможную справедливость другого мнения. Такие слова, как *может быть, возможно, вероятно, скорее всего, очень может быть*, показывают, что автор допускает, что его мнение – не единственно возможное. Например: Возможно, еще не все

жители Душанбе знают, как переводится словосочетание fast food. Однако услугами этих заведений пользовались практически все.

Приведенные аргументы должны быть логичны, иначе читатель может не поверить автору эссе. Логика поможет нам и при опровержении контраргументов. Более того, логика текста должна быть безупречна, иначе логические ошибки помешают нам достичь главной цели – убедить читателя в нашей правоте.

Приведем для примера типичные логические ошибки, которые необходимо избегать при написании эссе-доказательства:

1. Излишнее обобщение. Такие слова, как *все, всегда, всякий, никогда, никак, никакой*, в эссе лучше не использовать. Они претендуют на глобальность, с которой читатель может не согласиться. Например: Все русские люди очень замкнуты и угрюмы.

Проблема: Возможно, вам не повезло, и все русские люди, с которыми вы знакомы, замкнуты и угрюмы. Но это вовсе не означает, что *все* русские таковы.

2. Поспешные выводы. Не стоит делать поспешных выводов, которые не обоснованы аргументами и фактами. Например: Когда Саид и Махмуд закончили Таджикский государственный институт языков, то оказались перед выбором: работать учителями в школе и получать мизерную зарплату, надеясь на дополнительные уроки, или попробовать себя в предпринимательской деятельности, в бизнесе. Саид начал работать в консалтинговой фирме и со временем занял там высокое положение. Махмуд же не захотел больше учиться. Он продолжал использовать только те знания, которые уже получил. Через несколько лет, встретившись с Саидом, он очень сожалел об упущенной возможности. Действительно, ведь он мог бы тоже достичь такого же видного положения в той же фирме, что и Саид.

Проблема: Ситуация, в которой оказались оба героя, была одна и та же (они не были удовлетворены теми возможностями, которые открылись перед ними после окончания института). Однако этот факт вовсе не доказывает того, что Махмуд мог бы иметь такой же успех в бизнесе, что и Саид.

3. Подтекст. Мы знаем, что некоторые слова имеют положительные или отрицательные коннотации. Нужно постараться не использовать такие слова, когда мы что-либо доказываем. Необходимо помнить, что наша цель – убедить читателя с помощью аргументов и фактов, а не внушить ему свои мысли, манипулируя его сознанием. Например: Невозможно даже сравнить советских *разведчиков* и вражеских *шпионов*.

Проблема: Слово «разведчик» в русском языке имеет положительную коннотацию, а слово «шпион» – отрицательную. Значит, используя эти слова, мы даем оценку своим персонажам еще до того, как что-либо о них сказали.

4. Нарушение логической связи между предложениями или частями предложения. Например: Мой друг – очень смелый человек, хотя чаще всего спит только пять часов в сутки.

Проблема: Конечно, можно смелость и мужество объяснить тем, что человек просто не понимает, что делает, потому что мало спит. Однако, скорее всего, у автора не было желания настолько снизить образ своего друга, просто в этом предложении были нарушены логические связи.

Обычно эссе рассматривают [1, 2, 3 и др.] как произведение публицистическое или литературно-критическое. Мы говорили об учебном эссе, главное назначение которого продемонстрировать, что его автор способен продуцировать связный письменный монологический текст (в данном случае – эссе-доказательство), что, на наш взгляд, обеспечивает формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов и их умение убеждать.

Библиографический список

1. Казарцева О. М., Вишнякова О. В. Письменная речь : учеб. пособие для учащихся 10–11 классов и абитуриентов. – М., 1998.
2. Колесова Д. В., Харитонов А. А. Пишем эссе. – СПб. : «Златоуст», 2011.
3. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград, 2002.

С. В. Тихомирова,

*доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета
кандидат физико-математических наук*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Учебный предмет Математика является одним из основных и ведущих для начальной школы. Изучение математики имеет особое значение в развитии младшего школьника. Приобретенные им знания, первоначальные навыки владения математическим языком помогут ему при обучении в основной школе, а также пригодятся в жизни. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [11] содержится перечень планируемых результатов освоения Основной образовательной программы начального

общего образования [6]. Для предметной области Математика и информатика таковыми являются:

1) использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений;

2) овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов;

3) приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

4) умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные;

5) приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности.

Как указывалось ранее [9], в данной работе уделяем внимание первым четырём пунктам, указанным выше. Все нюансы, касающиеся обучения компьютерной грамотности младших школьников рассмотрены нами ранее.

При подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в учебный план включена учебная дисциплина «**Математическая подготовка учителя начальных классов**», которая является дисциплиной по выбору и относится к вариативной части (Б1.В.ДВ.1). Платформой для постижения **учебного курса «Математическая подготовка учителя начальных классов»** служат **знания, умения и навыки студентов, сформированные в процессе изучения** дисциплины «**Теоретические основы математической подготовки учителя начальных классов**». Освоение данных математических курсов является необходимой базой для прохождения педагогической практики.

Время изучения учебной дисциплины «**Математическая подготовка учителя начальных классов**» – 3 курс, 6 семестр. Объём трудоемкости составляет 4 зачётных единицы (144 часа, из них 54 часа аудиторной нагрузки, 45 часов самостоятельной работы, 45 часов отведено на контроль). Форма отчётности – экзамен.

Нами сформулирована следующая **цель дисциплины**: обеспечить студентов необходимыми математическими знаниями, на основе которых строится начальный курс математики, и сформировать умения для

овладения содержанием данного курса. Для её достижения были определены **задачи дисциплины**:

1) формирование умения применять современные технологии, в том числе и информационные, соответствующие возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;

2) формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

3) формирование системы методических знаний и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности;

4) обеспечение условий для активизации познавательной деятельности студентов;

5) стимулирование самостоятельной деятельности по освоению содержания дисциплины и формированию необходимых компетенций.

Одним из наиболее значимых этапов проектирования учебного курса является выделение **компетенций, сформированных у студентов в результате освоения дисциплины**. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) [10], выпускник программы бакалавриата должен обладать следующими **общекультурными (ОК), профессиональными в педагогической деятельности (ПК) и специальными (СК) компетенциями**:

– способностью использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3);

– способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

– способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);

– способностью применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования, готов использовать методы развития образного и логического мышления, формировать предметные умения и навыки младших школьников, готов к воспитанию у них интереса к математике и стремления использовать математические знания в повседневной жизни (СК-4);

В результате изучения дисциплины студент должен

знать:

– содержание преподаваемого предмета (цели, задачи, содержание курса математики начальной школы);

– закономерности психического развития ученика и особенности их проявления в учебном процессе в различные возрастные периоды;

– сущность и структуру образовательных процессов;

уметь:

– изучать и накапливать профессионально-педагогический опыт, организовывать и осуществлять эксперимент, обобщать и оценивать его результат;

– анализировать результаты собственной педагогической деятельности на разных этапах образовательного процесса;

– использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:

– готовить сообщения с использованием различных источников информации;

– использовать информационные технологии в процессе преподавания предметов начальной школы;

– пользоваться компьютером при работе с информацией в учебной деятельности;

– учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся;

– проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующим общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

владеть:

– способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.);

– способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, страны.

При определении **структуры курса** были выделены 2 раздела, отбор **содержания дисциплины** осуществляли в соответствии с основной образовательной программой начального общего образования [6]. Итог этого этапа проектирования учебного курса представлен в табл. 1.

Таблица 1

Структура и содержание учебного курса

Название раздела Тема занятия	Лекции (в часах)	Практические занятия (в часах)	Самостоятельная работа студентов (ч)
Раздел 1. Расширение понятия числа	10	20	25
Задачи, приводящие к необходимости расширения множества целых неотрицательных чисел	2	2	4
Множество целых чисел, операции над целыми числами	2	4	4
Множество рациональных чисел, операции над рациональными числами	2	4	6
Множество иррациональных чисел. Нахождение	2	4	5

ние приближений для иррационального числа. Правила приближенных вычислений			
Множество действительных чисел, операции над действительными числами	2	6	6
Раздел 2. Элементы геометрии	8	16	20
Основные положения построения курса геометрии. Система геометрических понятий начального курса математики	2	4	4
Элементы теории построений фигур с помощью циркуля и линейки	2	4	6
Элементы теории изображений пространственных фигур	2	4	4
Элементы геометрических преобразований в применении к начальному курсу геометрии	2	4	6
Итого	18	36	45

Для организации обучения студентов тщательно подбирались **образовательные технологии**, обеспечивающие достижение высокого уровня овладения знаниями, умениями и компетенциями в рамках изучаемого курса. Предпочтение было отдано следующим технологиям: метод портфолио, метод проектов, лекции, практические занятия, компьютерное тестирование.

Следующим этапом при проектировании учебного курса было определение **учебно-методического и информационного обеспечения дисциплины**. В распоряжении преподавателя и студентов находятся нормативные документы [11, 6, 10] и учебники по дискретной математике в электронной библиотеке «Знаниум» <http://znanium.com> [5, 4].

Неоценимую помощь при изучении курса окажет **дополнительная литература**, среди которой особое место занимают учебник и задачник Стойловой Л.П. [7, 8], разработанные именно для бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование». Электронные издания [2, 3] помогут студентам при самостоятельной подготовке к учебным занятиям.

Итак, бакалавр высшей школы направления педагогическое образование готовится к профессиональной педагогической деятельности и обязан удовлетворять требованиям, предъявляемым к выпускникам, освоившим программу бакалавриата, должен быть готов решать профессиональные задачи педагогической деятельности, генерировать новые идеи, творчески мыслить, рассуждать, выстраивать логические цепочки процессов постановки и решения, в том числе, и учебно-познавательных задач. Основы умения структурирования, логики и красоты изложения учебного материала, особенности языка и точность формулировок естественным образом заложены в дисциплинах математического цикла.

Библиографический список

1. *Виноградова Е. П.* Математика : учеб. пособие. – Ч. II. М.: Русская Публикация, 2014.
2. *Виноградова Е. П.* Математика : учеб. пособие. – Ч. III. – М.: Русская Публикация, 2014.
3. Дискретная математика. Углубленный курс : учебник / Соболева Т.С.; под ред. Чечкина А.В. – М. : КУРС, НИЦ ИНФРА-М, 2016.
4. Дискретная математика. Задачи и упражнения с решениями : учеб.-метод. пособие / Вороненко А.А., Федорова В.С. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2014.
5. Математика : учеб. пособие / Данилов Ю. М., Никонова Н. В., Нуриева С. Н.; Под ред. Журбенко Л. Н., Никоновой Г. А. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016.
6. Основная образовательная программа начального общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф>
7. *Стойлова Л.П.* Математика / Л. П. Стойлова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2014.
8. *Стойлова Л.П.* Математика: сборник задач / Л. П. Стойлова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2013.
9. *Тихомирова С.В.* Логика проектирования учебного курса «Методика обучения компьютерной грамотности младших школьников» // Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека : материалы II Всерос. научн.-практ. конф. г. Владимир, 26 – 27 марта 2014 г./ Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ – URL: <http://standart.edu.ru>

В. И. Тювикова,

заведующий МБДОУ «Детский сад №62» г. Муром, Владимирской области

Е. В. Титова,

*старший воспитатель МБДОУ «Детский сад №62»
г. Муром, Владимирской области*

Е.В. Груздева,

воспитатель МБДОУ «Детский сад №62» г. Муром, Владимирской области

ИКТ-ИГРОТЕКА ДЛЯ ДЕТЕЙ «ПО МУРОМСКИМ ДОРОЖКАМ» КАК ВАРИАТИВНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии успешно используются для организации информационной – образовательной среды современного дошкольного учреждения. Обучение с применением информационно – коммуникационные технологии становится более качественным, интересным и продуктивным.

В ходе взаимодействия субъектов педагогической деятельности с целью оптимизации работы по социализации детей дошкольного возраста педагогами нашего детского сада созданы авторские электронно-образовательные ресурсы – **мультимедийные интерактивные задания в игротеке для детей дошкольного возраста «Тропинками Муромского края»**. При создании игротеки использовался региональный компонент как одного из средств позитивной социализации дошкольников.

Игротека «Тропинками Муромского края» организована с целью обновления содержания дошкольного образования, развития вариативности образовательной среды, обеспечение единства участников образовательного процесса. Созданные педагогами авторские мультимедийные интерактивные задания в сервисе Learning Apps направлены на формирование культуры личности дошкольника, знакомят детей с родным краем, воспитывают чувства патриотизма и гражданственности у детей, развивают познавательную и эмоциональную активность.

Игротека для детей «По Муромским дорожкам» представлена в виде тематического блога с интерактивными играми о Муроме. Блог «По Муромским дорожкам» создан творческой группой педагогов детского сада, он предназначен для детей и родителей.

Основными задачами создания интерактивных игр является:

– **включение** ЭОР в воспитательно-образовательный процесс, в региональный компонент образовательной программы МБДОУ «Детский сад №62» на основе авторской программы педагогов МБДОУ «Детский сад №62» «Тропинками Муромского края» для решения воспитательных, развивающих и обучающих задач в ДОУ;

– **воспитание** нравственно – патриотических чувств детей дошкольного возраста, способствующих проявлению активной деятельностной позиции.

Главная страница – это обращение к посетителям блога: детям, родителям и педагогам.

Педагогами в блоге созданы страницы с играми, которые соответствуют пяти образовательным областям ФГОС дошкольного образования и имеют названия: «Тропинка знаний», «Тропинка общения», «Творческая тропинка», «Спортивная тропинка», «Тропинка доброты». Игры для педагогов и родителей расположены на странице – «Тропинка знатоков». У каждой игры есть название и автор.

Страница «Тропинка знаний» включает игры по реализации образовательной области «Познавательное развитие»: пазл сложение «На Муромской дорожке», пазл на вычитание «Муром – маленькая Русь», парные картинки «Мурома – золотые купола», парные картинки «Памятники Мурома», найди пару «Памятники Мурома», игра – викторина

«Найди герб Мурома», кроссворд «Петр и Февронья», «Собери герб Мурома», «Памятники родного города Мурома».

Страница «Тропинка общения» включает игры по реализации образовательной области «Речевое развитие» (игры по развитию речи и обучению грамоте): подбери пару «Сколько слогов», «Город Муром – город чародей», «Моя – мой».

Страница «Творческая тропинка» – игры по музыкальной, изобразительной и конструктивной деятельности, которые реализуют образовательную область «Художественно – эстетическое развитие: «Музыкальные инструменты ансамбля Мурома», «Послушай и назови музыкальный инструмент», «Знаешь ли ты композиторов» и другие.

Страница «Спортивная тропинка» реализует образовательную область «Физическое развитие» и включает в себя игры по формированию здорового образа жизни: «Спортивная жизнь маленьких муромлян», викторина «О, спорт, ты мир!», «Спорт в загадках» и другие.

Страница «Тропинка доброты» реализует образовательную область «Социально – коммуникативное развитие», где созданы игры по формированию основ безопасности, по трудовому и нравственному воспитанию.

«Тропинка знатоков» включает игры для педагогов и родителей: «Знаешь ли ты храмы Мурома», викторина «Знатоки родного города Муром», кроссворд «Илья Муромец», «Известные люди города Мурома», викторина «Наши предки – славяне», кроссворд «Русский фольклор», пазл «Все дни Масленицы», «Знаешь ли ты наш город Муром?».

Этапы создания блога – игротеки «Тропинки Муромского края»:

1 этап – подготовительный:

- Педагоги продумали алгоритм создания и оформления блога.
- Провели интервью – опрос детей «Что я знаю о городе Муроме.
- Подготовили материал для анкетирования родителей «Компьютер, я и ребенок», «Нравственно – патриотическое воспитание детей дошкольного возраста».

- Подобрали консультативный материал для родителей «Как правильно организовать работу ребенка на компьютере».

- Организация совместной деятельности с детьми по краеведению в разных видах деятельности: чтение художественной литературы о родном крае, продуктивную деятельность, организация экскурсий в Муромский историко – художественный музей, посещение мини-музеев в СОШ №20, экскурсия в «Хлебную горницу», организация экскурсий к памятным местам ВОВ, организация встречи с Муромской поэтессой в библиотеке №8.

2 этап – практический:

– Творческие педагоги создали рабочую группу и распределили обязанности в группе (размещение игр, проверка активности ссылок, проверка на предмет ошибок).

– Создали и оформили блог.

– Разработали и создали авторские электронные игры в соответствии с авторской программы «По Муромским дорожкам» и классифицировали игры по образовательным областям ФГОС дошкольного образования. Организовали работу по размещению игр в блоге.

– Организовали совместную и самостоятельную игровую деятельность с детьми в блоге «По Муромским дорожкам».

– Оказали адресную помощь родителям в использовании блога «По Муромским дорожкам» и интерактивных игр в нем в домашних условиях.

3 этап – итоговый:

– Разработана памятка для родителей по использованию игротеки «Тропинки Муромского края».

– Проведен мастер – класс для педагогов с мультимедийной презентацией по созданию ЭОР и разработан буклет по созданию электронных игр.

– Проанализировали проделанную работу (анкетирование родителей, беседа – опрос детей) и определили новые задачи по развитию ресурса.

Использование ИКТ – игротеки «Тропинками Муромского края» позволяет повысить познавательную активность детей, педагогическую грамотность родителей и профессиональное мастерство педагогов по формированию у детей дошкольного возраста краеведческой культуры.

Резолюция

Участниками конференции была принята резолюция:

1. Оргкомитету конференции начать формировать «портфолио» и видеотеку представленного на конференции педагогического опыта и инклюзивных практик с последующей его публикацией в виде материалов методического характера для педагогов, занимающихся созданием доступной образовательной среды для воспитанников и обучающихся с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста;

2. Кафедрам Педагогического института ВлГУ: педагогики и психологии дошкольного и начального образования и базовой кафедре психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании совместно с представителями Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия) и УМЦ «Школа 2100» (Г. Москва) предусмотреть реализацию совместных дистанционных методических вебинаров по проблемам инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования для обеспечения широкого охвата педагогов, занимающихся формированием доступной образовательной среды в современных образовательных организациях, а также в вопросах профессиональной подготовки и переподготовки;

3. Участникам конференции и её организаторам продолжить расширение спектра партнерских связей по реализации различных совместных проектов в области инклюзивного образования и преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возрастов, имеющих ОВЗ с использованием опыта работы АНО «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир» (г. Москва), института кондуктивного развития им. А. Петё, израильской группы «Суламот» и других организаций – партнеров – специалистов в области инклюзивного образования.

Научное издание

**ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ
РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Подписано в печать 25.08.2016. Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times. Усл.-печ. л 16,97.
Заказ 24.

Отпечатано с готового оригинала-макета
ООО «Издательство «Шерлок-пресс»
г. Владимир, ул. Девическая, д. 11